

**|SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO – INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP
CONVENIO INTERADMINISTRATIVO 1452 DE 2017**

COMPONENTE 1: ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

**DOCUMENTO CON EL RESULTADO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS
HALLAZGOS DE LA LINEA DE BASE SOBRE BUENAS PRÁCTICAS DE
EVALUACIÓN Y LA CONFORMACIÓN DE LA RED DE INSTITUCIONES
POR LA EVALUACIÓN - RIE**

Equipo de trabajo

Secretaría de Educación:

Patricia Duarte

Liliana Guzmán

IDEP:

Luisa Fernanda Acuña

Liced Angélica Zea

Luis Alfonso Tamayo

Edwin Alexander Duque

Adriana López

Antonio Vargas

Estibaliz Aguilar

Yolanda Blanco

Geidy Ortiz

Omar Guevara

Juan Felipe Nieto

Camilo Bernal

Ana María Caro

Junio de 2018

Contenido

Presentación	6
1. Ruta metodológica de la conformación de la RED de Instituciones por la Evaluación RIE:	8
2. Proceso metodológico de identificación de 4 nodos temáticos de la red –RIE.....	13
2.1. Hallazgos de la lectura transversal de las narrativas	20
2.1.1. Área, campo de conocimiento o dimensión abordados en las narrativas	22
2.1.2. Grados	35
2.1.3. Trayectoria	56
2.1.4. Aspectos pedagógicos y didácticos relevantes	74
2.1.5. Herramientas y/o estrategias de evaluación	80
2.1.6. Impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje	93
2.1.7. Criterios presentes en las experiencias narradas	98
2.1.8. Fortalezas y dificultades.....	114
3. Validación de nodos temáticos.....	122
4. Convocatoria para la conformación de la Red de instituciones por la Evaluación RIE.	125
4.1. Términos de la convocatoria para la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE	125
4.2. Ruta para la Inscripción a la RED de Instituciones por la Evaluación RIE	125
5. Gestión del conocimiento como estrategia de dinamización de la red RIE	130
5.1. Estrategias presenciales.....	146
5.1.1. Encuentros generales de la Red.....	148
5.1.2 Encuentros por Nodos	158
5.1.3. Encuentros por áreas y grados.....	161
5.1.4. RIE al Territorio	165
5.2 Estrategias virtuales.....	170
5.2.1. Sitio virtual de la RED RIE.....	170
5.2.2. Repositorio	176
5.2.3. Interacción virtual.....	179
a. Continuación proceso de Inscripciones	180
b. Apertura de correos electrónicos por nodo.....	184
c. Apertura de grupos de Whats app por nodo	186
d. Trabajo colaborativo desde la aplicación Google Drive	186

6.	Estructuración de los nodos.....	188
6.1.	Nodo 1. Evaluación Integrada.....	188
6.1.1	Objetivos	189
6.1.2.	Problemas Encontrados	189
6.1.3.	Temáticas del Nodo.....	190
6.1.4.	Fundamentación Conceptual Nodo 1. Evaluación Integrada.....	190
6.1.5.	Caja De Herramientas Nodo 1. Evaluación Integrada.	225
6.1.6.	Puntos de Articulación del Nodo 1. Evaluación Integrada Con la Política Evaluativa Distrital.	235
6.2.	NODO 2. Evaluación, Convivencia, Contexto Y Multidiversidad.	240
6.2.1.	Objetivos	240
6.2.2.	Problemas Encontrados	241
6.2.3.	Temáticas del Nodo.....	241
6.2.4.	Fundamentación Conceptual Nodo 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y.....	242
	Multidiversidad.	242
6.2.5.	Caja de herramientas Nodo 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y.....	265
	Multidiversidad.	265
6.2.6.	Puntos de Articulación del Nodo 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y.....	275
	Multidiversidad Con la Política Evaluativa Distrital.....	275
6.3.	NODO 3: Evaluación Disciplinar De Los Aprendizajes.....	279
6.3.1.	Objetivos	279
6.3.2.	Problemas encontrados.....	280
6.3.3.	Temas que tratar en el Nodo.....	280
6.3.4.	Fundamentación conceptual del nodo 3.	281
6.3.5.	Caja de herramientas del nodo 3.	291
6.3.6.	Puntos de articulación con la política distrital Educativa.....	315
6.4.	NODO 4: EVALUACIÓN INTERDISCIPLINAR DE LOS APRENDIZAJES	337
6.4.1.	Objetivos	337
6.4.2.	Problemas encontrados.....	338
6.4.3.	Temas que tratar en el Nodo.....	339
6.4.4.	Fundamentación Conceptual de las temáticas del nodo 4	339
6.4.5.	Caja de herramientas del nodo 4.	364

6.4.6. Puntos de articulación con la política distrital Educativa.....	374
7. Identificación y análisis de los puntos de articulación de las prácticas evaluativas en grados y/o áreas con las políticas evaluativas distritales	408
7.1 Referente Conceptual	408
7.1.1 Evaluación formativa en el aula	408
7.1.2 . Evaluación formativa en la política distrital	416
7.1.3. Evaluación formativa en Matemáticas	420
7.1.4 Evaluación formativa en Lenguaje.....	424
7.2. Análisis de información recolectada	426
7.2.1. Metodología	426
7.2.2. Categorías.....	431
7.3. Resultados	433
7.4. Acciones para promover el acercamiento entre la evaluación externa y la evaluación en el aula en grados y/o áreas de matemáticas y lenguaje.	445
8. Sistematización del proceso de conformación de la RED de Instituciones por la Evaluación RIE.	553
8.1. El camino Recorrido:	553
8.2. Ruta Metodológica para la sistematización de la Red de instituciones por la Evaluación – RIE	562
8.2.1. La Sistematización Como Alternativa De Investigación:	562
8.2.2. Tercera Fase: La Ruta De Conformación De La Red.....	567
8.3. Las Categorías En Nuestro Estudio:.....	568
8.4. Unidades de análisis en la sistematización del proceso de conformación de la red-RIE: ...	572
8.5. Instrumentos usados en el proceso de sistematización de la conformación de la RED.	574
8.5. Resultados de la Sistematización:	577
8.6. Temáticas	617
8.6.1. Corroboración Estructural.....	617
8.6.2. Temas recurrentes surgidos del cruce por categorías:	618
9. Recomendaciones.....	620
9.1. <i>Recomendaciones para la Consolidación de la Red RIE en el Nodo 1</i>	620
9.2. <i>Recomendaciones para la Consolidación de la Red RIE en el Nodo 2</i>	621
9.3. Recomendaciones para la consolidación de la RED – RIE Nodo 3: Evaluación disciplinar	623

9.4. Recomendaciones para empoderamiento y liderazgos en el Nodo 4	632
9.5. Recomendaciones para la consolidación de la RIE a través de prácticas evaluativas acordes con la política distrital de evaluación en grados y/o áreas.	635
9.6. Recomendaciones de tipo conceptual y pedagógico para la consolidación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE en futuras etapas.	637
Referencias.....	639

Presentación

En el año 2016, el IDEP en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá SED, realizó un estudio orientado a desarrollar actividades encaminadas al análisis, la reflexión teórica, la conceptualización, identificación y socialización de prácticas evaluativas en las IED del Distrito Capital. En el marco de este estudio se obtuvieron los siguientes resultados: a. balance documental analítico que incluye las tendencias a nivel internacional, nacional y local sobre prácticas de evaluación b. Identificación de tendencias en criterios de expertos sobre prácticas de evaluación c. Caracterización de buenas prácticas de evaluación en 30 instituciones educativas oficiales del distrito capital y d. Planteamiento de orientaciones metodológicas para el establecimiento de una línea de base sobre buenas prácticas de evaluación.

Durante el año 2017 el IDEP y la Secretaría de Educación de Bogotá SED, llevaron a cabo la segunda parte del estudio sobre prácticas de evaluación, el cual tuvo como objetivos: a. Explorar, caracterizar y sistematizar al menos una práctica de evaluación en cada una de las 383 IED de Bogotá. b. Aplicar la metodología de línea de base en todas las IED de la ciudad y c. Establecer los lineamientos iniciales de una RED de Instituciones por la Evaluación – RIE.

Teniendo en consideración tanto los antecedentes presentados como el propósito central del Proyecto de Inversión 1079, se evidencia la pertinencia de realizar un estudio sobre prácticas evaluativas en el Distrito Capital, en su tercera fase, el cual posibilite conformar una Red de Instituciones por la Evaluación, dando continuidad al estudio sobre el mismo tema, realizado en los años 2016 y 2017. Se pretende que los resultados de este estudio contribuyan al proyecto misional del IDEP y a la política educativa distrital para el cumplimiento de los objetivos del Plan de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá Mejor para Todos”, en su programa: “Calidad Educativa para Todos

Para la presente vigencia, el estudio sobre prácticas de evaluación comprende: a. Desarrollar el plan de trabajo establecido en 2017 y generar los pasos iniciales para el proceso de gestión de conocimiento sobre prácticas significativas de evaluación con base en diversos encuentros de Instituciones y Docentes como línea de acción para el desarrollo de una Red de Instituciones por la Evaluación (RIE). - RIE b. Implementar algunos de los hallazgos de la línea de base aplicada en 2017 para visibilizar, intercambiar y generar procesos y espacios de desarrollo evaluativos en el contexto de las IED y de las localidades – Prácticas evaluativas acordes con la política distrital de evaluación en grados y áreas c. Identificar con base en los resultados 2017 cuatro nodos de interacción de la RED RIE d. Realizar la sistematización del proceso de conformación y desarrollo de acciones de la RED RIE. e. Fortalecer y Divulgar el componente virtual para la divulgación de prácticas evaluativas y el fortalecimiento de la RED RIE: Repositorio y Ambiente Virtual de Interacción. . El estudio se llevará a cabo en el marco del Convenio 1452 de 2017 suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP, en el denominado componente 1

1. Ruta metodológica de la conformación de la RED de Instituciones por la Evaluación RIE:

La ruta metodológica contiene el cómo del proceso de gestión de conocimiento sobre prácticas significativas de evaluación con base en diversos encuentros de Instituciones y Docentes como línea de acción para el desarrollo de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE.

La estructura de la ruta está referida a las estrategias que orientaron el proceso en cinco momentos.

Figura 1. Ruta metodológica para la Conformación de la Red – RIE



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Se generaron unos descriptores para detallar las actividades propias de cada momento, a través de los siguientes cuestionamientos: ¿Qué queremos? ¿Qué herramientas usaremos? ¿Qué resultados debemos lograr? ¿Cómo lo haremos? ¿Con quién lo haremos?

Es importante aclarar, que aunque los momentos se plantearon consecutivos, hay actividades dentro de cada momento, que se desarrollaron en forma simultánea.

Momento 1: Determinación de nodos temáticos

¿Qué queríamos?	¿Qué herramientas usamos?	¿Qué resultados logramos?	¿Cómo lo hicimos?	¿Con quién lo hicimos?
Identificar los nodos de la RED.	<ul style="list-style-type: none"> • 383 narrativas compartidas por los maestros en 2017. • Análisis de primer nivel de las narrativas de las prácticas significativas de evaluación por localidad, hecho en el 2017. • Conclusiones de grupos focales y círculos dialógicos desarrollados con los docentes y directivos docentes de las Instituciones Educativas Distritales en 2017. 	Cuatro nodos temáticos a través de los que se trabajó en la RED	Segmentando la base de datos de IED actualizada y organizando grupos equitativos de colegios por zonas .	Supervisora del proyecto IDEP. Supervisoras de la subdirección de Evaluación de la SED. Equipo de Investigación.

Momento 2: Validación de Nodos

¿Qué queríamos?	¿Qué herramientas usamos?	¿Qué resultados logramos?	¿Cómo lo hicimos?	¿Con quién lo hicimos?
Validar los nodos que conformarán la RED.	Propuesta de nodos realizada por el equipo de investigación. Sugerencias de los docentes producto del trabajo individual y colectivo.	Cuatro nodos de trabajo de la RED RIE : 1.Evaluación Integrada 2.Evaluación convivencia, contexto y multiculturalidad 3. Evaluación disciplinaria 4.Evaluación inter disciplinaria	<ul style="list-style-type: none"> Validación del equipo de investigación. Validación de los docentes que asistan a la convocatoria – taller 7 de Marzo. 	Docentes y directivos docentes que asistan al encuentro de validación el 7 de Marzo. Supervisora del proyecto IDEP. Supervisoras de la subdirección de Evaluación de la SED. Equipo de Investigación.

Momento 3: Convocatoria y conformación de la RED

¿Qué queríamos?	¿Qué herramientas usamos?	¿Qué resultados logramos?	¿Cómo lo hicimos?	¿Con quién lo hicimos?
Invitar a la comunidad educativa distrital a conformar la red de instituciones por la evaluación RIE.	Aplicativo online que los interesados diligencian con la información básica para inscribirse a la red.	A la fecha 240 Docentes inscritos y participando en la RED RIE.	*Envió de Invitación a los docentes y directivos a través de correos masivos de toda la base de datos de la SED. A través de la página web del	*Docentes y directivos docentes que se inscriban. *Asistente administrativa del proyecto.

			<p>IDEP y de redes sociales.</p> <p>*A través del aplicativo online, los docentes interesados se inscriben a la red y nodo de su interés.</p> <p>*La red siempre mantendrá las inscripciones abiertas.</p>	<p>*Apoyo tecnológico – UNICAFAM.</p> <p>*Equipo de apoyo UNICAFAM.</p>
--	--	--	--	---

Momento 4: Construcción y consolidación

¿Qué queríamos?	¿Qué herramientas usamos?	¿Qué resultados logramos?	¿Cómo lo hicimos?	¿Con quién lo hicimos?
Establecer la ruta metodológica de cada nodo de la red.	El trabajo de los miembros de cada nodo de la red.	Ruta metodológica de cada nodo de la red.	Trabajando con los maestros que conforman cada nodo.	<p>*Docentes y directivos docentes que se inscriban.</p> <p>*Asistente administrativa del proyecto.</p> <p>* Apoyo tecnológico – UNICAFAM.</p> <p>*Equipo de apoyo UNICAFAM.</p>
Planeación de los Talleres de reflexión por la evaluación, teniendo en	Talleres de cualificación, de construcción y de socialización.	Fundamentación y constructo teóricos que den soporte a los trabajos que se	A través de las reuniones con los docentes de los nodos, de los talleres de cualificación, los	*Docentes y directivos docentes que se inscriban.

cuenta los tipos de encuentro.		desarrollan en los nodos.	talleres por ciclos y los talleres por ejes transversales.	*Asistente administrativa del proyecto. * Apoyo tecnológico – UNICAFAM. *Equipo de apoyo UNICAFAM.
Escenarios de interacción entre docentes de la red.	Ambiente Virtual de Interacción. Encuentros presenciales y virtuales de nodo, por ejes transversales y encuentros por ciclo.	Reflexiones y análisis de los docentes teniendo en cuenta sus intereses en evaluación. Estrategias de evaluación alternativas. Caja de herramientas en evaluación. Artículos para ser publicados. Capítulos de libro.	A través de las reuniones con los docentes de los nodos, de los talleres de cualificación, los talleres por ciclos y los talleres por ejes transversales. En ejercicios de construcción colectiva.	*Docentes y directivos docentes que se inscriban. *Asistente administrativa del proyecto. * Apoyo tecnológico – UNICAFAM. *Equipo de apoyo UNICAFAM.

Momento 5: Hallazgos y presentación de resultados.

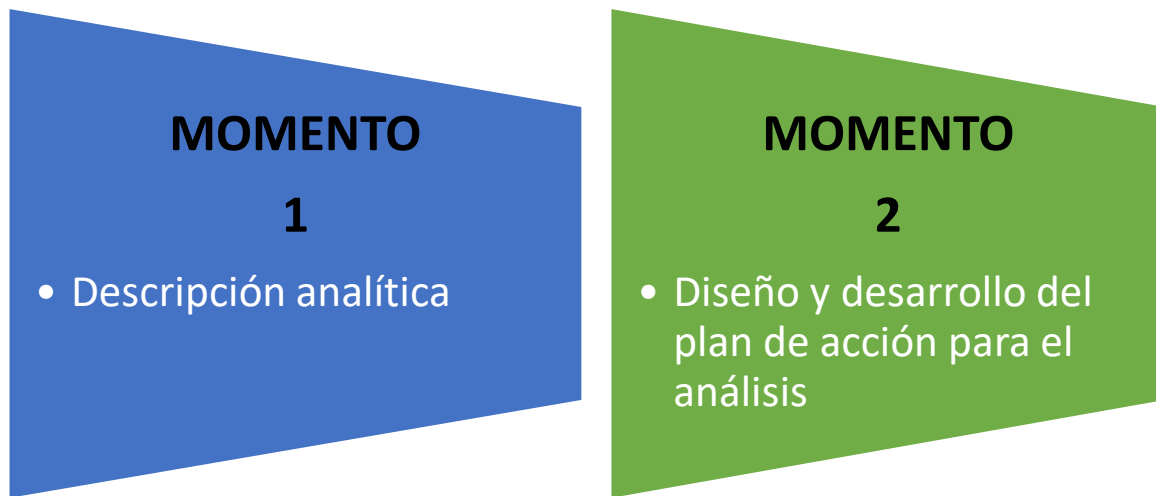
¿Qué queríamos?	¿Qué herramientas usamos?	¿Qué resultados logramos?	¿Cómo lo hicimos?	¿Con quién lo hicimos?
------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------------

<p>Divulgar y dar a conocer las experiencias significativas de evaluación. Socialización de construcciones y hallazgos al desarrollar estrategias de evaluación alternativas.</p>	<p>Ambiente Virtual de Interacción. Encuentros presenciales y virtuales de nodo, por ejes transversales y encuentros por ciclo.</p>	<p>Socialización de las construcciones de los maestros con la comunidad interesada.</p>	<p>A través de las reuniones con los docentes de los nodos, de los talleres de cualificación, los talleres por ciclos y los talleres por ejes transversales. En ejercicios de construcción colectiva e individual. Segundo encuentro Distrital de Evaluación 30 de Mayo de 2018 y Entrega de resultados - productos 4 nodos 13 de Junio de 2018.</p>	<p>*Investigadores del proyecto líderes de cada nodo. *Docentes y directivos docentes que se inscriban. *Asistente administrativa del proyecto. * Apoyo tecnológico – UNICAFAM. *Equipo de apoyo UNICAFAM.</p>
---	---	---	--	--

2. Proceso metodológico de identificación de 4 nodos temáticos de la red –RIE

Dentro de la ruta metodológica planteada para esta investigación en la vigencia 2018, la primera fase llamada: “Determinación de nodos temáticos”, tuvo a su vez dos momentos a través de los que se llegó a la determinación propuesta:

Figura 2. Momentos de identificación de 4 nodos temáticos de la red –RIE



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Momento 1: Descripción analítica

El primer momento consistió en la descripción analítica de los hallazgos del estudio en el año 2017, se partió de los hallazgos del análisis de primer nivel de las narrativas de las prácticas significativas de evaluación por localidad y de las memorias de los círculos dialógicos y grupos focales desarrollados con directivos docentes y docentes participantes en el estudio en el 2017.

El análisis documental es para Latorre (2003) «una actividad sistémica y planificada que consiste en examinar documentos escritos» (p.78), en nuestro caso incluyen el análisis de primer nivel de las 383 narrativas, los aportes de los directivos docentes y docentes en los grupos focales y los hallazgos de los círculos dialógicos.

A nivel metodológico la descripción analítica, constituye un primer momento para el procesamiento de información, que permite tener un panorama histórico que proporciona datos útiles para el análisis y permite focalizarlo. Como su nombre lo indica, se hacen análisis que describen el comportamiento del fenómeno investigativo en un momento pasado, es una etapa preliminar de procesamiento de información que proporciona datos útiles para su posterior análisis.

La descripción analítica permite que los investigadores comprendan lo que sucedió en otro momento con el fenómeno estudiado, dando elementos para que la relación entre el investigador y lo investigado, permita una comprensión del enfoque que se va a adoptar en momentos posteriores del estudio: aprender del proceso investigativo pasado para optimizar el proceso investigativo futuro (Latorre, 2003). Una de los beneficios de la descripción analítica, es el tener como referente la historia del suceso investigado, para describir su situación actual de manera que las tendencias, patrones y excepciones se hacen evidentes. Esto después toma la forma de informe de texto que fluye en las ideas fundamentales del análisis (Elliot, 2010).

Este análisis permite identificar patrones y relaciones de información que de otro modo no sería necesariamente visible. Es así como la consulta, la recapitulación y el análisis de la información parte de los propósitos vigentes de la investigación. Si nuestro propósito es conformar la red de Instituciones por la evaluación RIE, la información obtenida en las vigencias del estudio en 2017 ha sido claves para la del 2018.

Los documentos a través de los que se hizo la descripción analítica fueron:

- Análisis de primer nivel de las narrativas de las prácticas significativas de evaluación por localidad, hecho en el 2017.
- Conclusiones de grupos focales y círculos dialógicos desarrollados con los docentes y directivos docentes de las Instituciones Educativas Distritales en 2017.

De estos elementos se hizo un análisis documental, en el que el decálogo de las características de una práctica significativa de evaluación, fue el insumo fundamental y que se reportó en el producto 1 de cada uno de los investigadores.

Momento 2: Diseño y desarrollo de un plan de acción

Teniendo en cuenta los hallazgos del balance analítico, el equipo de investigación estructuró un plan de acción para planificar las acciones a través de las cuales se identificarían los ejes temáticos a abordar en los nodos. Estas acciones requirieron de un trabajo conjunto de todo el equipo investigador para lograr presentar alternativas de trabajo

que condujeran al alcance del objetivo. Es así como los investigadores desarrollaron los procesos en cooperación con los sujetos involucrados, para nuestro caso docentes y directivos docentes, convirtiéndolos en sujetos activos de discusión y contrastación. Esto quiere decir que se ajustaron los intereses inicialmente identificados y propuestos por los investigadores en consenso con los docentes participantes.

En palabras de Gutiérrez y Bejarano (2018), en la búsqueda información sobre las acciones, se establecen criterios que las detallan, que es un intento por comprender las condiciones en las que las acciones tienen lugar y una forma de organizarlas para su eficaz ejecución. El plan de acción se definió así:

- a) Definición de criterios para lectura transversal de las narrativas.
- b) Determinación de orientaciones para la lectura.
- c) Socialización de lectura transversal de narrativas por localidad.
- d) Lectura de consolidados por criterios.
- e) Proposición de nodos temáticos. y validación del equipo de investigación.
- f) Validación de los docentes participantes en el estudio en la vigencia 2017.

- a) En el ejercicio de socialización y reflexión del análisis realizado por el equipo de investigación, se evidenció la necesidad de retomar las narrativas para hacer la lectura desde las motivaciones que tuvieron los maestros para hacer cambios en sus formas de evaluar, las inquietudes que tenían al momento de originarse la alternativa, los propósitos de las prácticas, etc. Fue entonces que se decidió hacer una nueva lectura de las narrativas a la luz de unos criterios que permitieran identificar tendencias en los intereses e inquietudes de los maestros. Los criterios definidos fueron:

ÁREA, CAMPO DE CONOCIMIENTO O DIMENSIÓN (Señalar número de prácticas por área o dimensión)

GRADOS (Señalar número de prácticas por grado)

ORIGEN (Identificar subcategorías y tendencias sobre situación o problemática que dan origen a las experiencias)

TRAYECTORIA (Identificar subcategorías y tendencias sobre: momentos significativos, hitos de las experiencias y número de años de las experiencias)

PROPÓSITOS (Identificar subcategorías y tendencias sobre objetivos e intencionalidades de las experiencias)

ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS RELEVANTES (Identificar subcategorías y tendencias sobre articulación de las prácticas con aspectos pedagógicos y didácticos)

HERRAMIENTAS Y/O ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN (Identificar subcategorías y tendencias sobre: estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación)

IMPACTOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (Identificar subcategorías y tendencias sobre: cambios y transformaciones generados)

CRITERIOS (Identificar principales criterios presentes en las prácticas por orden de frecuencia)

FORTALEZAS Y DIFICULTADES (Identificar subcategorías y tendencias sobre fortalezas y dificultades de las prácticas)

Fuente, La autora. 2018

- b) Se dividieron nuevamente las localidades entre el equipo de investigación para hacer la lectura a partir de estos criterios. Se estableció también que era importante ir identificando las experiencias que se destacaran por su impacto y coherencia frente a los procesos de evaluación, así como la identificación de las posibles temáticas que podrían agruparse para identificar los intereses de los maestros. Otra de las recomendaciones para hacer la lectura transversal, fue identificar si había información relevante que caracterizara de alguna manera a cada localidad, intereses comunes, trabajos focalizados a nivel de localidad, etc.
- c) En reunión del equipo de investigación se presentaron las matrices diligenciadas y se socializaron los hallazgos por cada localidad. En ese compartir de las lecturas realizadas, se fueron identificando coincidencias, cercanías y distancias frente a los intereses de los maestros y las motivaciones que surgieron para desarrollar prácticas de evaluación

alternativas. La memoria de las lecturas por localidad, fueron presentadas en el producto N° 1 de cada investigador.

- d) Con el propósito de compilar el análisis que cada investigador realizó de las narrativas por localidad, se decidió hacer una consolidación por cada uno de los criterios, con el fin de tener la información desde esas categorías. Cada investigador elaboró entonces un documento analítico de la categoría asignada, identificando tendencias generales en las prácticas evaluativas significativas de los maestros de Bogotá. (Los hallazgos y tendencias por categoría serán desarrollados en el numeral 3 de este documento).
- e) Teniendo en cuenta que la definición desde la que se concibe el nodo en esta investigación es: "Punto de intersección, conexión o unión de varios elementos que confluyen en el mismo lugar" y para el caso de nuestro estudio, se buscaron temas abarcadores derivados de las prácticas significativas relatadas por los maestros, alrededor de los cuales los maestros interactúen, compartan experiencias y lleguen a propuestas de investigación o desarrollo pedagógico colaborativas; que deriven en construcción de conocimiento sobre evaluación de los aprendizajes en el aula. Se planteó entonces que cada investigador hiciera un planteamiento de los posibles nodos para ser discutido en el equipo. De acuerdo a la información presentada por los investigadores la Supervisora del estudio Luisa Fernanda Acuña Beltrán propuso los 4 nodos temáticos posibles para desarrollar en la RED – RIE:
- Evaluación para la convivencia y la diversidad
 - Evaluación Interdisciplinaria
 - Evaluación, territorio y contexto
 - Evaluación participativa

Este fue el planteamiento inicial desde el que el equipo de investigación a través de diversas jornadas de trabajo, analizó y discutió la pertinencia de los nodos. En ese ejercicio se identificó que de manera transversal en los nodos se abordarían las preguntas acerca del: Cómo, Cuándo, Porqué, Para qué, Con qué y Dónde Evaluar (implícitas en los aspectos transversales identificados), al igual que las áreas y los grados. Los nodos que finalmente fueron validados por el equipo de investigación en consenso con las profesionales de la SED son:

Figura 3. Estructura nodos de la Red – RIE



Fuente: Equipo de investigación.

- f) Hecho este planteamiento se desarrollaron dos talleres para validar los nodos con los docentes participantes en el estudio en el 2017. Se realizaron los talleres con los docentes que fueron seleccionados por los investigadores del estudio, por desarrollar prácticas significativas en evaluación, para validar los 4 nodos temáticos propuestos. En los talleres se partió de una contextualización general del proceso de la investigación y el propósito de esta fase 3 – 2018 – para conformar la red de instituciones por la evaluación RIE. Se hizo especial énfasis en la importancia de la información obtenida para el mejoramiento de los procesos de evaluación y de la educación en el Distrito, haciendo un reconocimiento al aporte de los docentes. Se presentó entonces la RED se especificaron sus características, las especificidades del nodo y los beneficios que los maestros tienen al haber sido convocados para ser líderes dinamizadores de la red RIE.

Se presentaron los nodos temáticos junto con su justificación y propósitos, luego se les presentó el instrumento de trabajo individual (Ver anexo 1) y luego se realizó un trabajo por grupos en cada uno de los nodos (Ver anexo 2). En estos talleres se recibieron los aportes de los docentes y se enriquecieron los planteamientos de nodo propuestos, siendo así validados.

La validación en un proceso investigativo como el que aquí se plantea, se refiere a la utilidad del conocimiento, y a la contribución de la información frente a una comunidad, tanto de práctica como de investigación (Anderson, Herr, 2007). Para nuestro caso la validación se concibe como una manera de determinar si los planteamientos o supuestos de investigación condujeron a la resolución de la situación planteada, a una comprensión con sentido y justificación de los planteamientos propuestos; a la formulación de los nodos temáticos a través de los que funcionará la Red RIE en nuestro caso particular.

Metodológicamente, vale la pena destacar el concepto de validez democrática planteada por Anderson y Herr (2007), ya que permite hacer el cuestionamiento: ¿Hasta qué punto se tuvieron en cuenta los intereses de los maestros para ser trabajados en la Red RIE?

La validez democrática aborda la colaboración de los participantes involucrados con el investigador, permitiendo entonces el desarrollo de un ejercicio colaborativo del estudio, lo que implica valorar en su justa medida los aportes de los participantes para lograr el sentido de exclusividad como elemento fundamental de justicia dentro del proceso de formulación de los nodos temáticos de la RED RIE.

2.1. Hallazgos de la lectura transversal de las narrativas

De acuerdo con el consolidado de la lectura que el equipo de investigación realizó, respecto de las variables establecidas para lectura transversal de las narrativas de los docentes de los diferentes colegios distritales de Bogotá D.C., a continuación se despliegan los hallazgos de cada uno de los criterios. El análisis del consolidado de la información fue de carácter mixto ya que algunos criterios permitieron recabar la información de manera cualitativa y cuantitativa.

Se asume el modelo de análisis mixto porque propone la integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, por lo que ambos enfoques se entremezclan o combinan en el proceso de investigación, siendo en este caso específico de la investigación, en la etapa de análisis de la información recolectada (Hernández, Fernández & Baptista, 2004). Se trata de la supremacía de un tipo de investigación cualitativa a lo largo del proceso para comprender los significados que traen consigo las narrativas de las experiencias significativas de evaluación de los docentes, con complementariedad desde el enfoque cuantitativo a la hora de evidenciar la cantidad de experiencias existentes en cada localidad, de acuerdo con los colegios participes del distrito; así como las características y criterios sobresalientes en cada una de estas. En este sentido, durante la investigación se contó con la participación de los docentes desde la narrativa de sus experiencias de evaluación, siendo el papel de los investigadores reconstruir dicha experiencia vivencial dotada de significados, a partir de los hechos y los conocimientos propios de los contextos educativos en los cuales se desenvuelve la tarea de formación (Salgado, 2007).

Una vez consolidados los significados de las experiencias de evaluación a través de las narrativas, se acogen los planteamientos de Taylor & Bogdan (1990) para el presente proceso de análisis de la información, de tal manera que las acciones adelantadas fueron:

- Lectura detallada de la información recogida.
- Definición de los criterios que deben contener las experiencias significativas de evaluación.
- Selección de las experiencias que cumplieron con los criterios formulados por el equipo de investigación.
- Ubicación del hilo conductor en los temas e interpretaciones de las experiencias pedagógicas narradas.
- Identificación de los temas emergentes.
- Categorización de la información recolectada, de acuerdo con los temas y criterios establecidos para la lectura de cada narrativa.
- Elaboración de gráficas de acuerdo con la tabulación de información cuantitativa, relacionada con los criterios establecidos para la lectura transversal.
- Análisis de datos según criterios que caracterizan las experiencias pedagógicas.

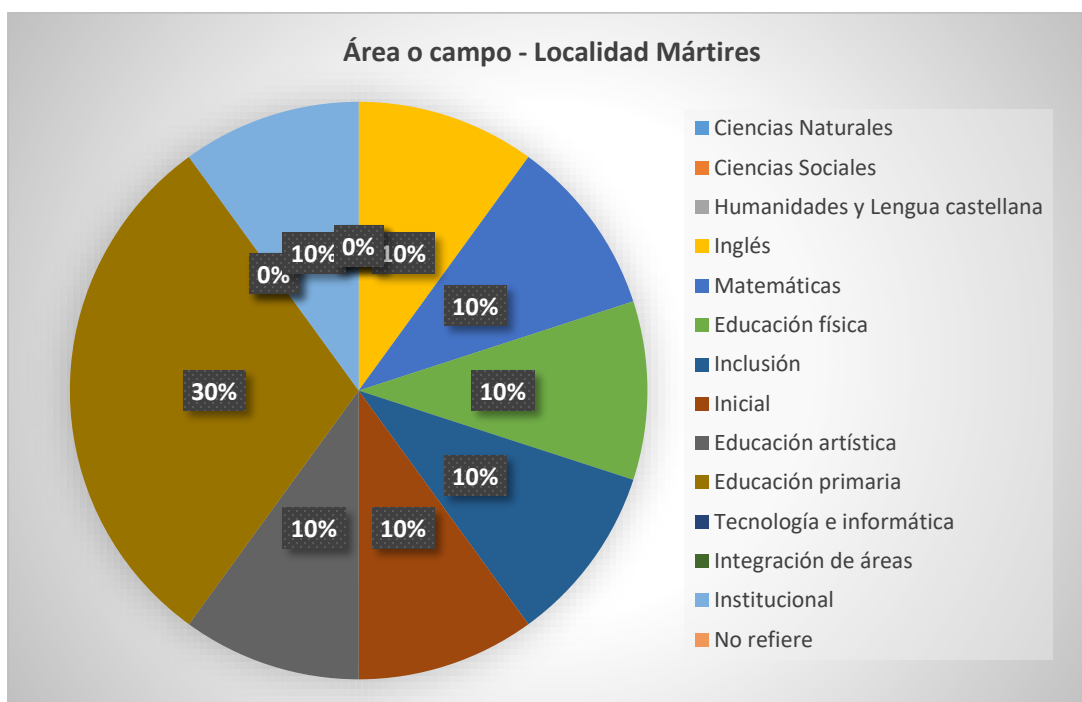
En definitiva, para el análisis de la información recolectada se realizó reducción de datos a partir de resúmenes consignados en matrices, relación de temas, selección y categorización para la comparación y el contraste de los datos, lo cuales fueron complementados con un análisis estadístico de los datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2004)

2.1.1. Área, campo de conocimiento o dimensión abordados en las narrativas

Se señalan a continuación, el número de prácticas por área o campo de conocimiento, de acuerdo con el desarrollo de las experiencias de evaluación en colegios públicos del distrito, experiencias organizadas por localidad:

Localidad Mártires

Gráfica 1

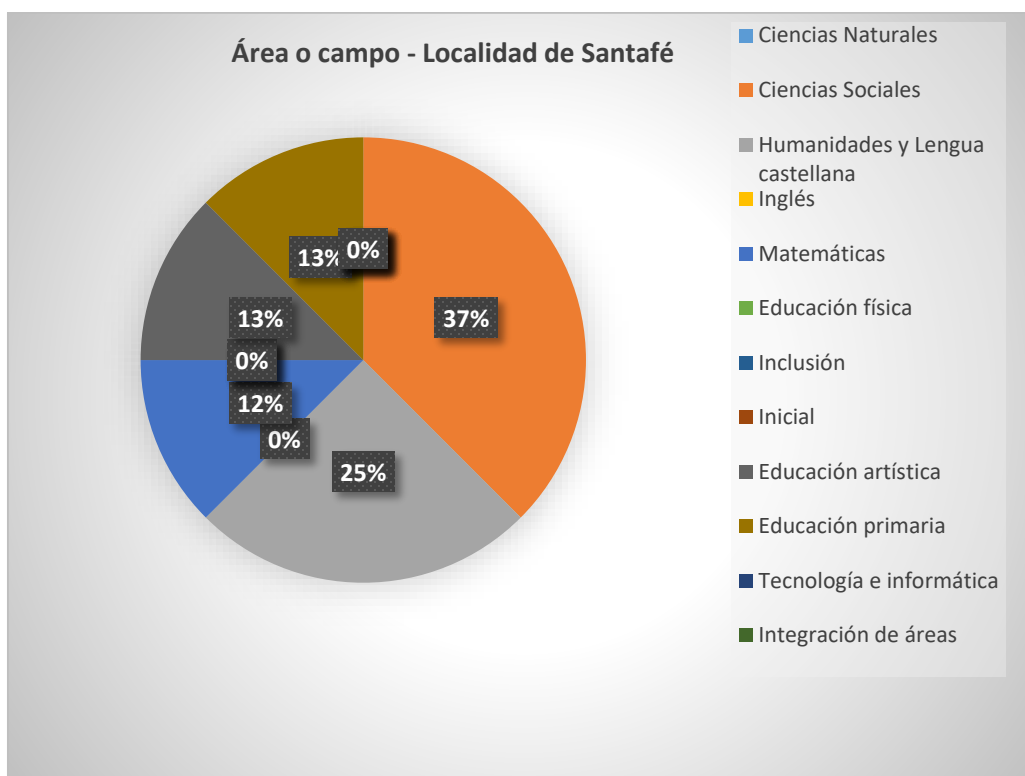


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La mayor participación de experiencias narradas se encuentra en el campo de la educación primaria (30%), y con menor frecuencia en el campo institucional (10%), y en áreas como inglés (10%), matemáticas (10%), educación física (10%), educación artística (10%) y educación inicial (10%), campos o áreas que representan una iniciativa pedagógica narrada. Es interesante en esta localidad que existen experiencias de evaluación que le apuntan a la formación a partir de centros de interés en la política distrital de jornada extendida (10%), así como en el campo de la inclusión educativa (10%), lo cual seguramente responde a las demandas contextuales de la población escolar circundante.

Localidad Santafé

Gráfica 2



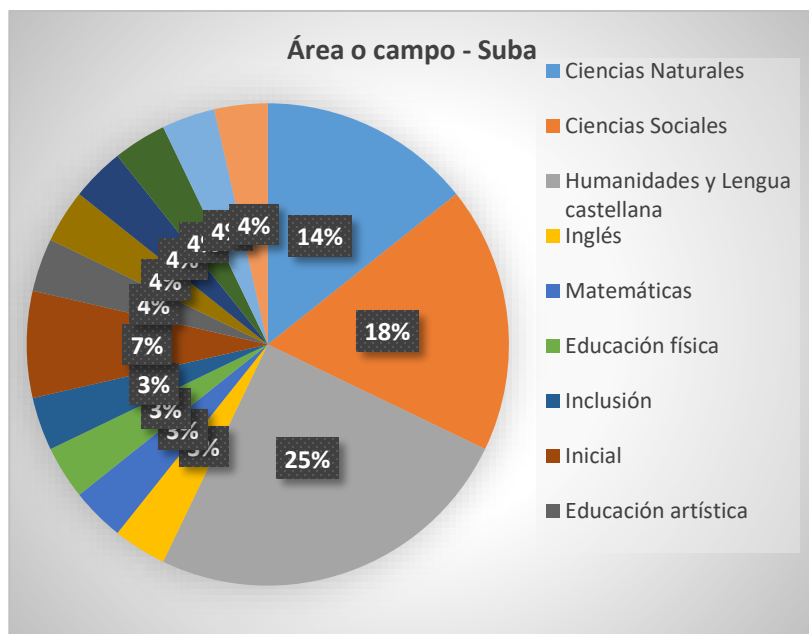
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Para el caso de las experiencias narradas en la localidad Santafé, la mayor participación está a cargo del área de las ciencias sociales (37%), seguido del área de humanidades y lenguaje (25%), y en menor medida en el campo de la educación primaria (13%), en el área de matemáticas (12%) y de la educación artística (13%). La educación artística aparece en la participación de las experiencias narradas de esta localidad, como una propuesta de formación alternativa desde el arte.

Localidad Suba

Teniendo en cuenta la extensión geográfica de la localidad de Suba, existen aquí variadas experiencias narradas sobre todo en el área de humanidades y lengua castellana (25%), seguido del área de las ciencias sociales (18%), las ciencias naturales (14%), el campo de la educación inicial (7%), y en menor medida del campo institucional (4%), campo de la integración de áreas (4%), educación primaria (4%) y de áreas como tecnología e informática (4%), educación artística (4%), matemáticas (3%), educación Física (3%), inclusión (3%) e inglés (3%). Esta localidad presenta entonces variedad de experiencias pedagógicas haciendo en este caso presencia la educación inicial, la propuesta de experiencias desde la integración de áreas y aparece nuevamente el tema de la inclusión educativa. Es predecible que existan diferentes intereses y necesidades en la población escolar de esta gran localidad, por ello, las experiencias pedagógicas narradas están directamente relacionadas en número y variedad de propuestas, de acuerdo con los campos o áreas del conocimiento.

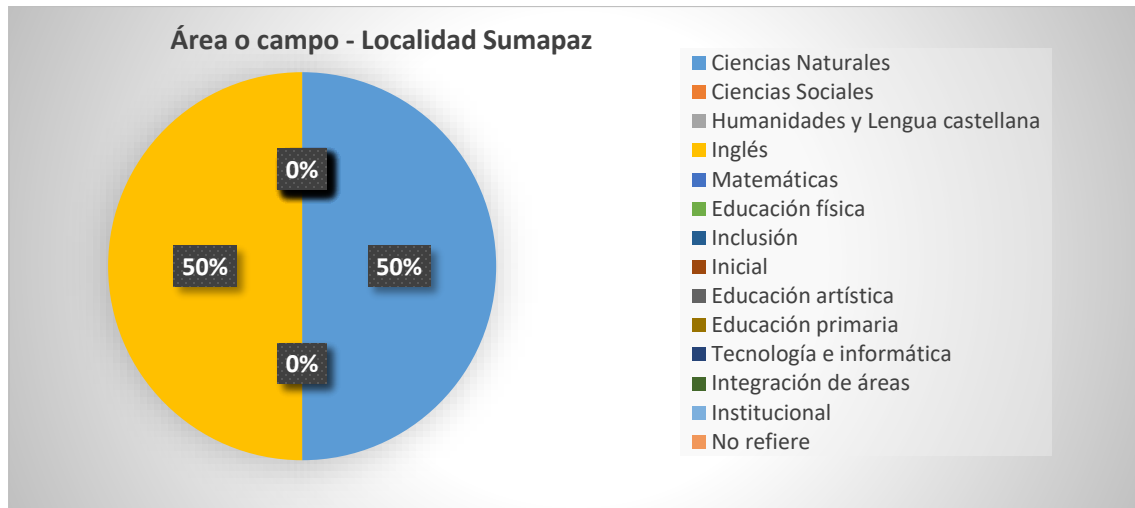
Gráfica 3



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Sumapaz

Gráfica 4

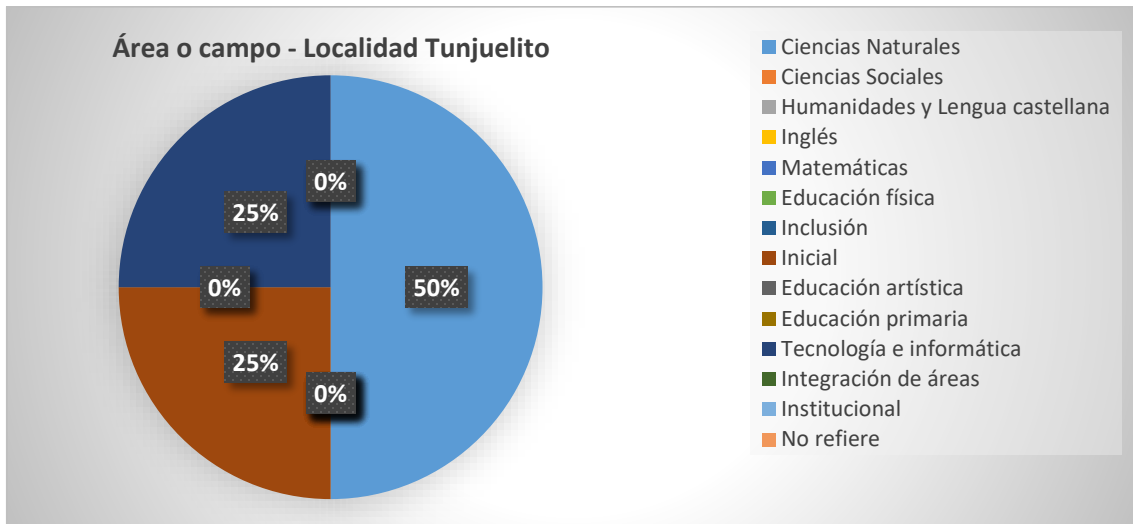


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La localidad de Sumapaz cuenta con dos áreas en las cuales se presenta la narración de experiencias pedagógicas, siendo estas lengua extranjera (50%) y ciencias naturales (50%). Es importante considerar que esta localidad tiene características de tipo urbano y rural, por ello una de las experiencias se ubica en el área de las ciencias naturales como corresponsabilidad con el escenario de desarrollo de los procesos educativos. Podría contemplarse la posibilidad de aumentar la planeación, puesta en marcha y socialización de otras experiencias pedagógicas en los diversos campos del conocimiento.

Localidad Tunjuelito

Gráfica 5

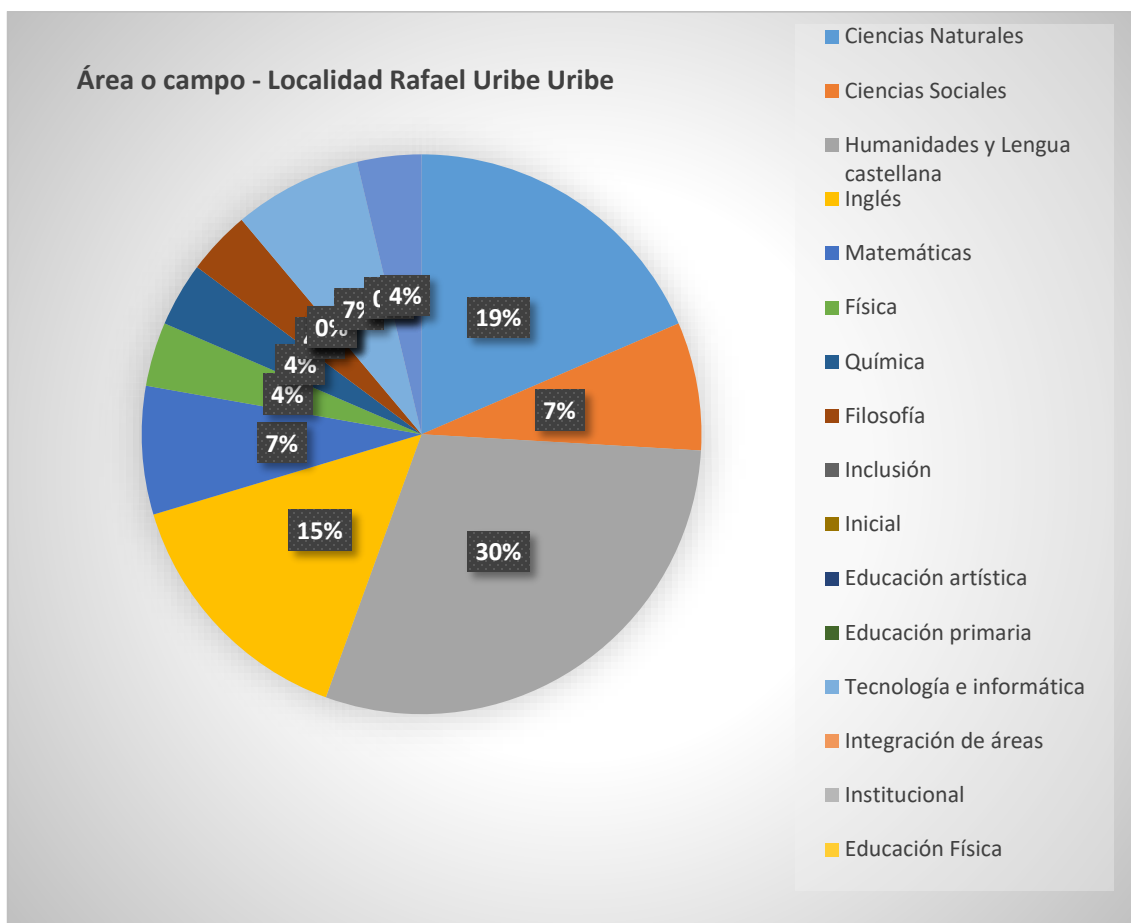


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Experiencias pedagógicas en el área de las ciencias Naturales (50%), y en menor medida en tecnología e informática (25%) y en el campo de la educación inicial y primaria (25%). Como en otras localidades, aquí también se tiene en cuenta el tema de la educación inicial para la orientación integral de los niños, niñas y sus familias.

Localidad Rafael Uribe Uribe

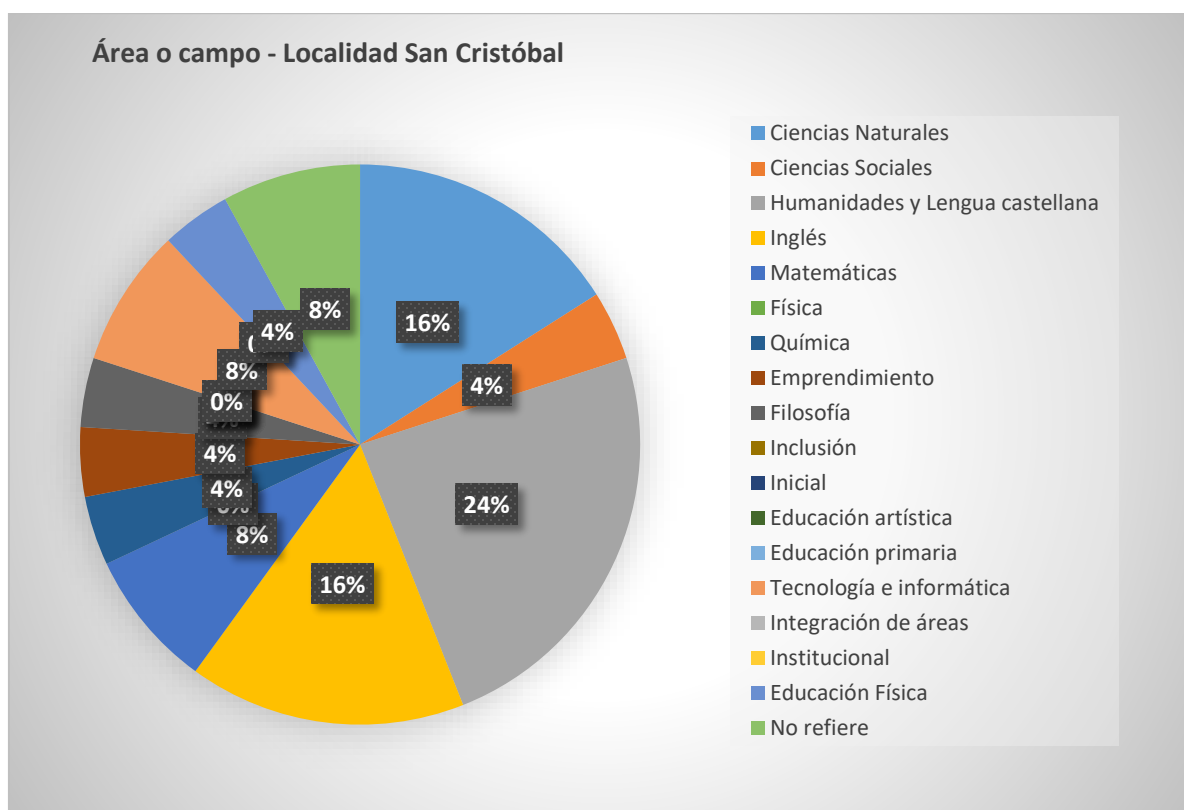
Gráfica 6



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La localidad Rafael Uribe Uribe al igual que la localidad de Suba cuenta con variedad de experiencias pedagógicas narradas, dada su extensión geográfica y por ende cantidad considerable de población escolar. El área de esta localidad con mayor participación es humanidades y lengua castellana (30%), seguido del área de ciencias naturales (19%), inglés (15%) y en menor medida, matemáticas (7%), tecnología e informática (7%), ciencias sociales (7%), filosofía (4%), química (4%) y física (4%). Al respecto, la mayor apuesta de formación está en el área de la lengua castellana, y como no había sucedido en las anteriores localidades, en esta se visibilizan experiencias pedagógicas en áreas como física, química y filosofía, aunque no hay experiencias narradas en campos centrales como la inclusión, la integración de áreas, la educación inicial, entre otras.

Gráfica 7



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de San Cristóbal sobresale también el área de humanidades y lengua castellana (24%), seguido de ciencias naturales (16%), inglés (16%), y descendientemente por tecnología e informática (8%), matemáticas (8%), ciencias sociales (4%), educación física (4%), filosofía (4%), emprendimiento (4%) y química (4%). La particularidad de las experiencias pedagógicas narradas en esta localidad es que aparece el área de emprendimiento como campo de formación importante y se reitera, física, química y filosofía, que fueron áreas que se visibilizan en la localidad Rafael Uribe Uribe.

Localidad Chapinero

En esta localidad no hay cantidad explícita de experiencias, pero es pertinente enunciar que el área en que se desarrollan las experiencias narradas son matemáticas, tecnología e informática y educación artística.

Localidad Kennedy

Para el caso de la localidad de Kennedy tampoco esta explícita la cantidad de experiencias narradas, pero son enunciadas las áreas o campos de formación: Matemáticas, Ciencias naturales (biología - química), lenguaje, tecnología e informática, educación física, preescolar, ciencias sociales y educación artística.

Localidad Puente Aranda

Puente Aranda tampoco hace explícita la cantidad de experiencias narradas, sin embargo se conocen las áreas o campos de formación que son ciencias naturales (biología - química), ciencias sociales, matemáticas, lenguaje, tecnología e informática, educación física y primera infancia, siendo estas dos últimas una nueva aparición en esta y otras pocas localidades.

Localidad Teusaquillo

Para la localidad de Teusaquillo tampoco hay un dato de la cantidad de experiencias narradas, pero las áreas o campos de formación son inglés, español escrito y el lenguaje de señas; es decir, que aparece nuevamente la inclusión educativa con la lengua propia de la población Sorda.

Localidad Candelaria

No hay cantidad explícita de experiencias, aunque se visibilizan las áreas o campos de formación que son lengua castellana y básica primaria, lengua castellana como un área de formación presente en casi todas las localidades hasta ahora analizadas.

Localidad Bosa

En esta localidad no es explícita la cantidad de experiencias narradas, sin embargo dichas experiencias se ubican en varias áreas o campos de formación: ciencias naturales, español, matemáticas, ciencias sociales, física, educación artística, interdisciplinar, es decir que, trabajan también en este último campo de la integración de áreas.

Localidad de Engativá

No hay cantidad explícita de experiencias narradas, ni se especifican áreas o campos de formación.

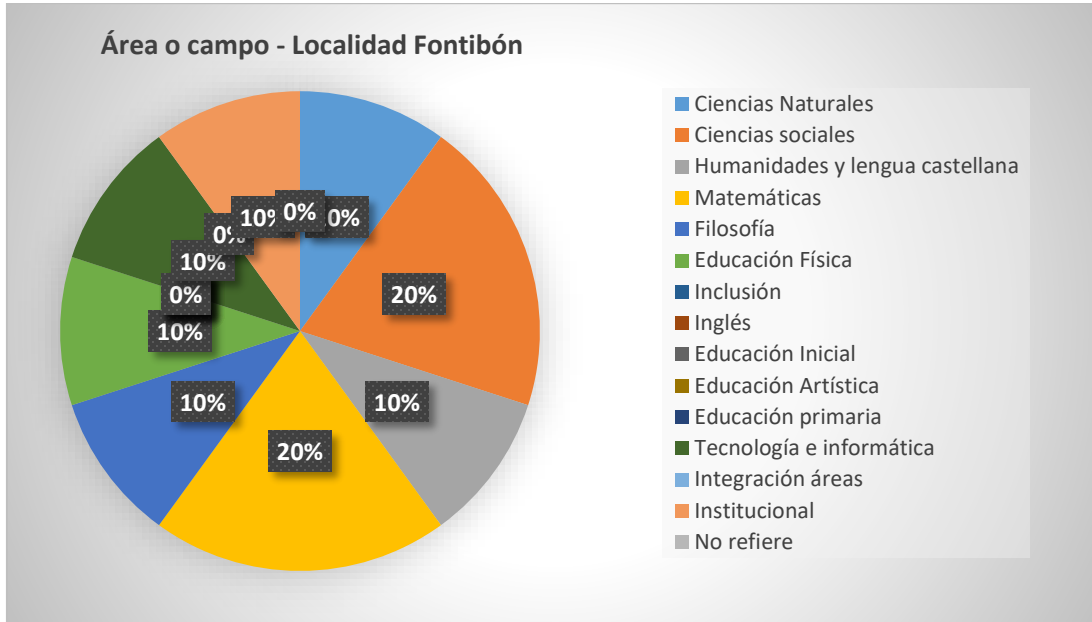
Localidad Antonio Nariño

No se explícita la cantidad de experiencias pedagógicas narradas, pero se conocen las áreas en las cuales están desarrollan la formación: ciencias naturales, español, inglés y matemáticas.

Localidad Fontibón

En la localidad de Fontibón sobresalen las experiencias pedagógicas narradas en el área de ciencias sociales (20%), matemáticas (20%), seguido de ciencias naturales (10%), humanidades y lengua castellana (10%), filosofía (10%), educación física (10%), tecnología e informática (10%) y una experiencia en el campo institucional (10%). Este último campo aparece en esta localidad y en otras pocas localidades, siendo un aspecto fundamental para el bienestar y desarrollo de toda la comunidad educativa.

Gráfica 8



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Barrios Unidos

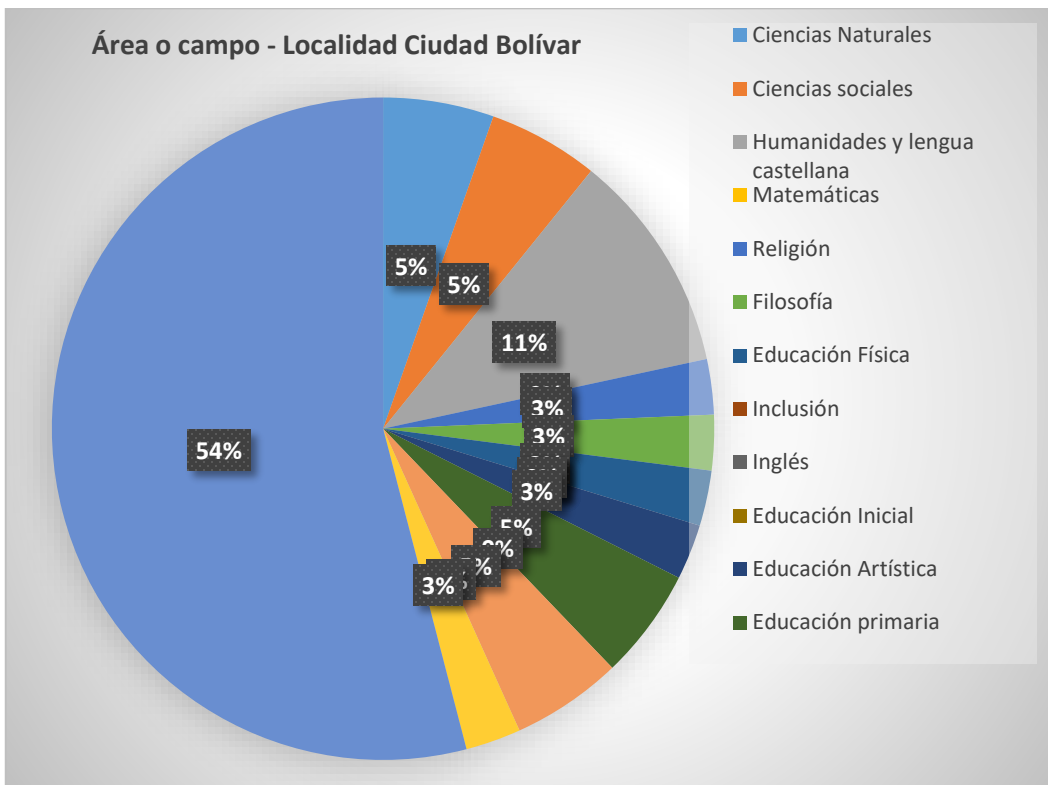
Barrios Unidos no explicita la cantidad de experiencias pedagógicas narradas, aunque da a conocer los campos o áreas de formación que son ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana, lengua de señas para la población en condición de discapacidad auditiva, experiencia en primera infancia y otra en tecnología e informática. Se reitera en esta localidad la formación en lenguaje de señas como campo central de la inclusión educativa.

Localidad Ciudad Bolívar

La particularidad de esta localidad es que posee una gran cantidad de experiencias pedagógicas narradas, sin embargo la dificultad radica en que muchas de estas no tienen especificada el área o campo de formación a la que pertenecen, siendo esta situación el porcentaje relevante en este análisis (54%). Nuevamente, humanidades y lengua castellana se posiciona como un área líder con la participación de experiencias de formación, y en su orden, ciencias naturales (5%), ciencias

sociales (5%) y los campos de la educación primaria (5%), la integración de áreas (5%), religión (3%), filosofía (3%), educación física (3%), educación artística (3%) y educación comercial (3%). Aparece el área de religión y educación comercial como experiencias que solo se desarrollan en esta localidad de Bogotá D.C.

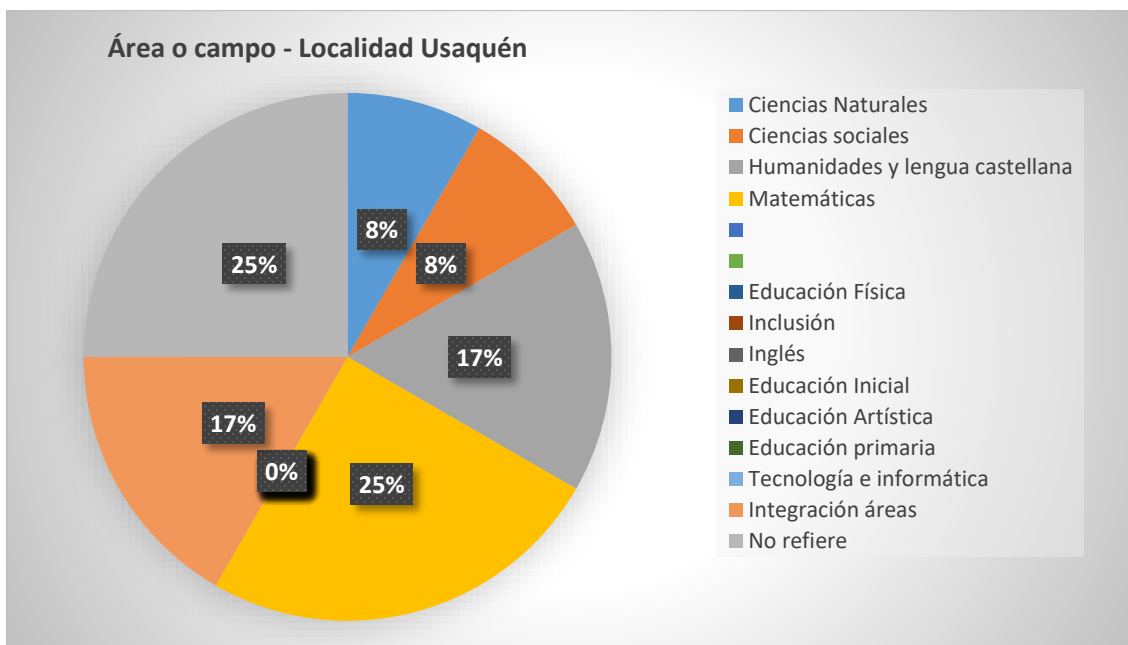
Gráfica 9



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Usaquén

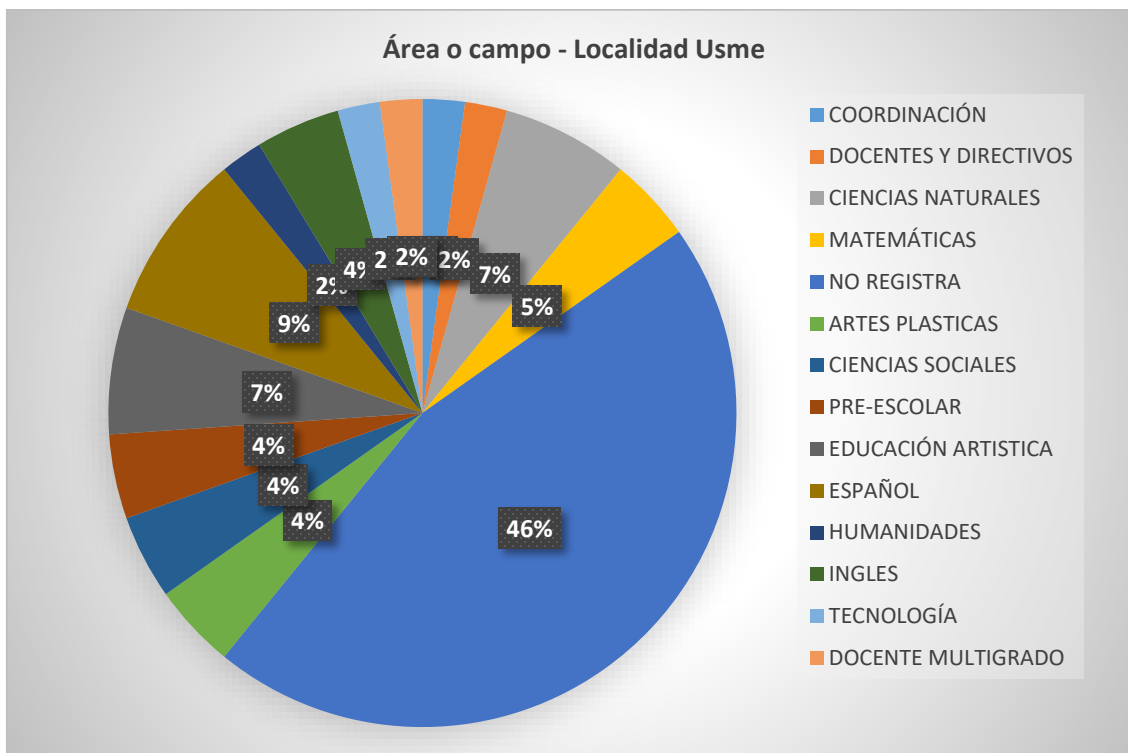
Gráfica 9



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En esta localidad también existe una cantidad importante de experiencias pedagógicas narradas que no especifican área o campo del conocimiento, es decir que existen y han sido presentadas, pero no se pueden categorizar según su campo de desarrollo. Por otro lado, es el área de matemáticas la experiencia más relevante en esta localidad (25%), seguido de humanidades y lengua castellana (17%), el campo de integración de áreas (17%), ciencias sociales (8%) y ciencias naturales (8%). Interesante que nuevamente se evidencia el interés por una formación desde la integración de áreas, tal como se registra en otra tantas localidades.

Gráfica 10



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La localidad de Usme también presenta la dificultad de registro de varias experiencias narradas sin especificidad de área o campo del conocimiento (46%); no obstante, posee varias experiencias evaluativas de las cuales lengua castellana lidera las narraciones presentadas para esta localidad (9%), ciencias naturales (7%), educación artística (7%), matemáticas (5%), inglés (4%), educación inicial (4%), ciencias sociales (4%), artes plásticas (4%), y en menor medida, humanidades (2%), tecnología e informática (2%), y en el campo institucional, docente multigrado (2%), docentes y directivos (2%), coordinación (2%). Se presentan aquí experiencias nuevas como la separación de las artes plásticas de las experiencias en educación artística, y el tema del docente multigrado. Se rescata también la presentación de experiencias por parte de los directivos docentes.

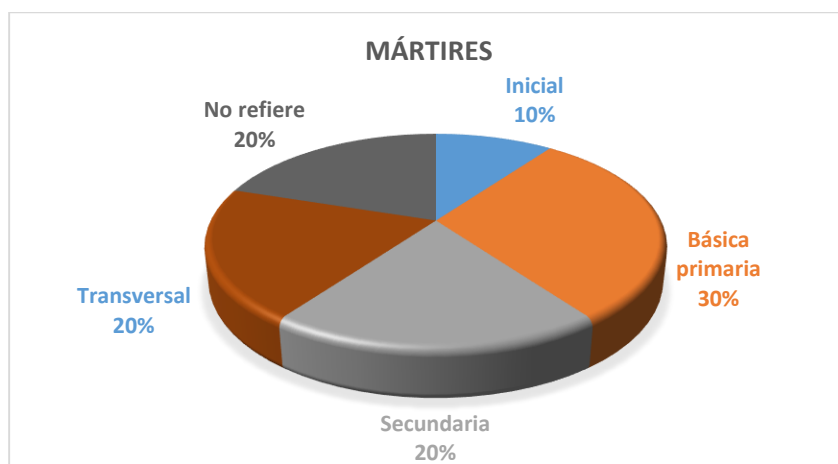
Para cerrar esta variable que permite ubicar las experiencias evaluativas participes de esta investigación en campos de conocimiento, se puede decir que existen varias áreas o campos que aún no visibilizan sus experiencias de formación, las cuales pueden existir o no, de manera que es preciso visibilizar las causas de la no participación de las mismas; y en este sentido, al tener en cuenta las necesidades e intereses de las poblaciones escolares, se pueden presentar nuevas y más propuestas que favorezcan a las poblaciones, sobre todo en las localidades más extensas que tienen mayores demandas de formación integral y especializada.

En aras de hacer una realidad la ampliación de las experiencias narradas en las diversas áreas, se podría plantear un acompañamiento y cualificación a las experiencias pedagógicas de los directivos docentes, docentes, estudiantes y demás comunidad educativa para contar con diversas propuestas de evaluación en las diferentes áreas y campos del conocimiento, siendo esta última parte fundamental, dado que es preciso fortalecer el área de educación artística, integración de áreas, el campo institucional, las ciencias naturales, sociales, entre otras, porque muchas de las experiencias están acertadamente centradas en el área de humanidades y lengua castellana, pero se descuidan otras con igual importancia para la construcción del conocimiento.

2.1.2. Grados

Localidad Mártires

Gráfica 11

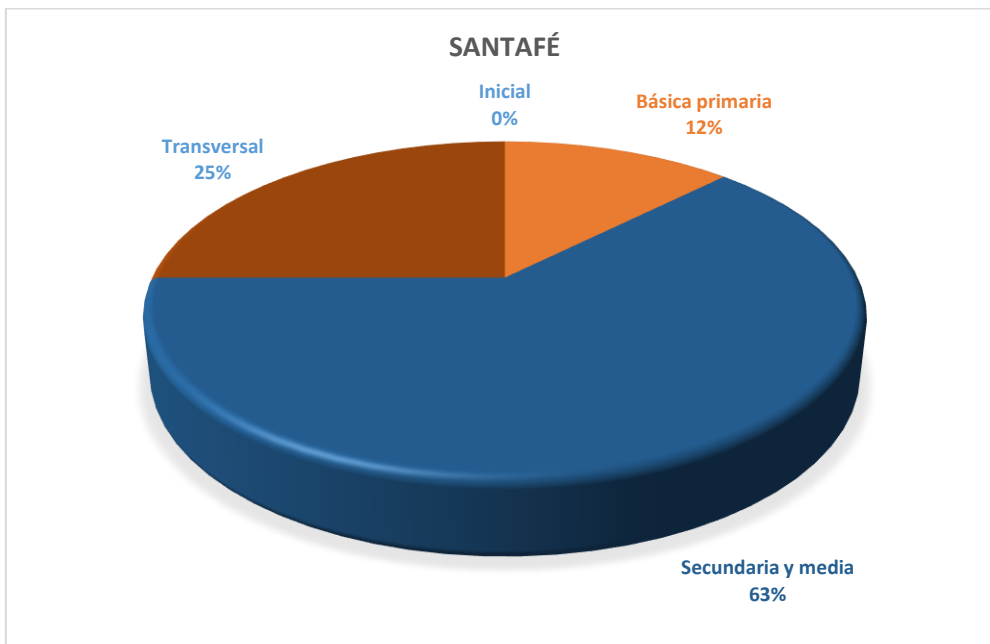


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En esta localidad la mayor iniciativa en la presentación de experiencias en evaluación narradas corresponde a la educación básica primaria (30%); con una iniciativa importante en la presentación de experiencias transversales en el campo de las áreas integradas (20%), sin que en estas se especifique si estas acogen a la educación primaria y/o secundaria, en esta última existe participación de un 20% y con este mismo porcentaje se presentan experiencias pedagógicas que no refieren el grado al cual pertenecen.

Localidad Santafé

Gráfica 12

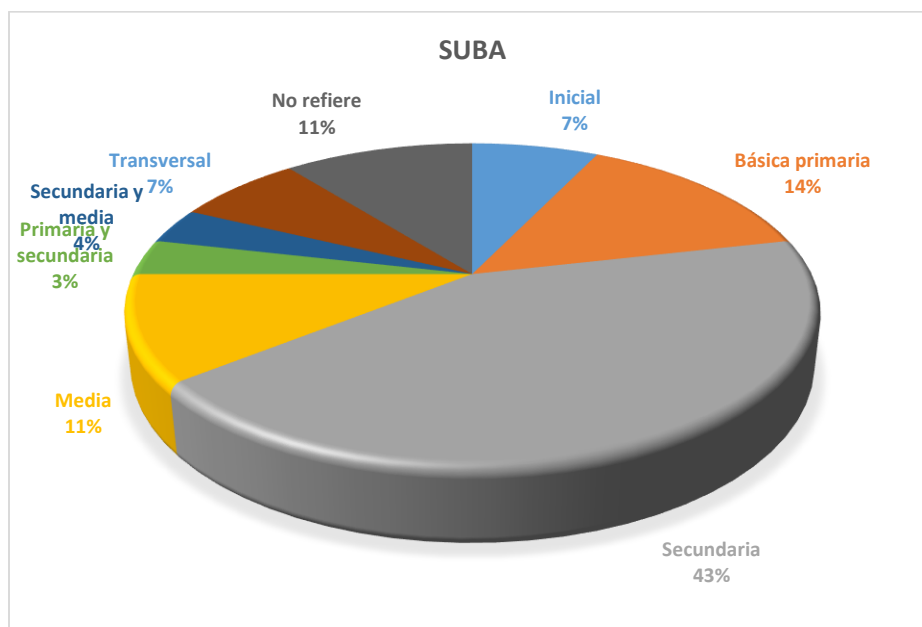


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En el caso de la localidad Santafé existe una amplia participación de los grados de la educación secundaria y media (63%), seguido de grados que trabajan la evaluación desde la transversalidad (25%), seguido de la educación básica primaria (12%) y no se encuentra participación de los grados de la educación inicial. Interesante en esta localidad que hay una latente participación del campo de la integración de áreas, de acuerdo con las experiencias evaluativas presentadas.

Localidad Suba

Gráfica 13

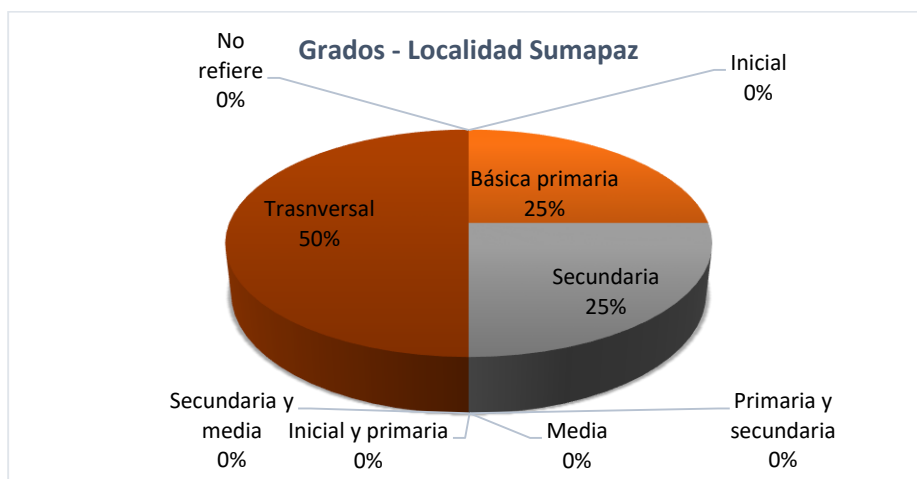


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Tal como sucedió en la variable de áreas o campos del conocimiento, en esta variable de grados se vuelven a evidenciar los efectos de la extensión de esta localidad con una amplia participación de los diversos grados que componen los niveles educativos en Colombia. En este sentido sobresale la educación básica secundaria (43%), seguido de los grados de la educación básica primaria (14%), una participación considerable de la educación media (11%) y reiteradamente se presentan experiencias de evaluación que no refieren el grado al cual pertenecen (11%). Hacen presencia los grados que también trabajan desde la transversalidad (7%), la educación inicial (7%) y en menor medida grados que combinan experiencias entre la educación secundaria y media (4%), así como en la educación primaria y secundaria (3%). El caso específico de esta localidad permite evidenciar que se están desarrollando experiencias pedagógicas que combinan la participación de grados en los diferentes niveles educativos.

Localidad Sumapaz

Gráfica 14

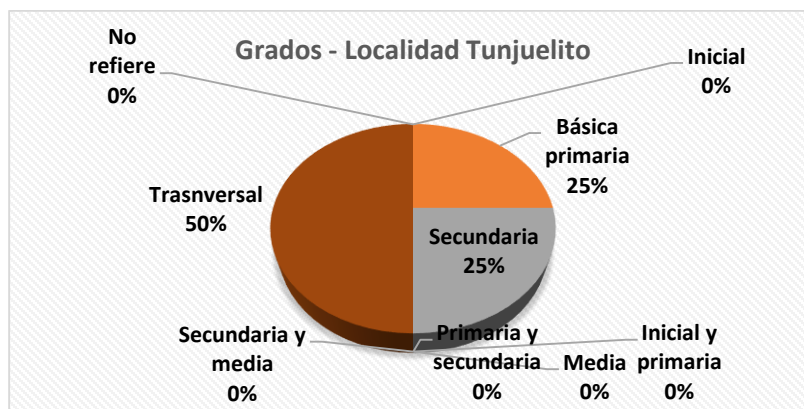


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a las experiencias de evaluación presentadas en esta localidad existe una interesante participación de grados desde la transversalidad (50%) y una equidistancia entre los grados de la educación básica primaria (25%) y la educación básica secundaria (25%). Es notorio en esta localidad la ausencia de los grados de la educación inicial y la educación media integral.

Localidad Tunjuelito

Gráfica 15

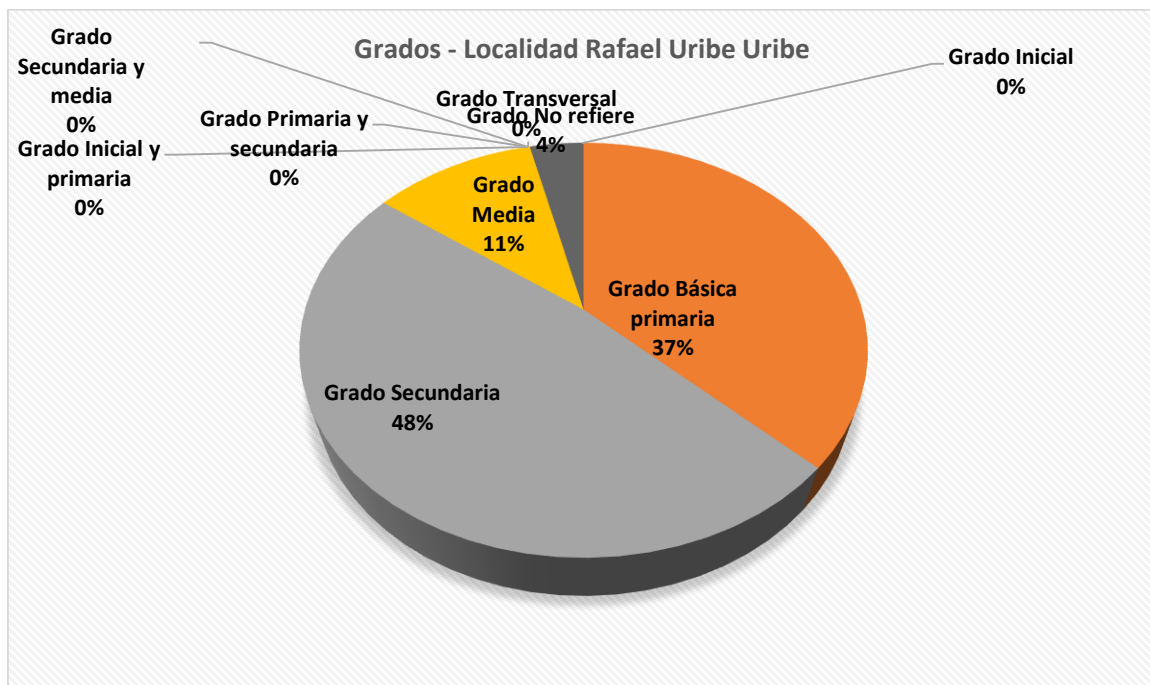


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Tal como sucede en la localidad Sumapaz, la localidad Tunjuelito presenta experiencias en diversos grados desde la transversalidad (50%) y una equidistancia entre los grados de la educación básica primaria (25%) y la educación básica secundaria (25%). Es notorio en esta localidad la ausencia de los grados de la educación inicial y la educación media integral.

Localidad Rafael Uribe Uribe

Gráfica 16



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

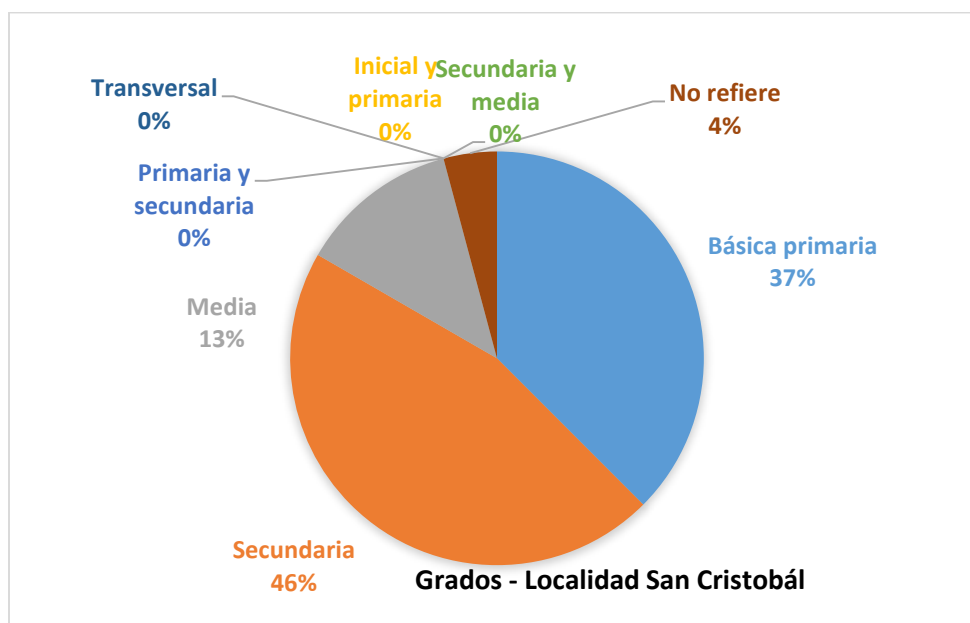
La localidad Rafael Uribe Uribe cuenta con una amplio desarrollo de experiencias pedagógicas narradas y ello se relaciona con la cantidad de grados que participan en las mismas, en este orden, la educación secundaria lidera la cantidad de experiencias presentadas (48%), seguido de la educación básica primaria (37%), la educación media (11%) y un porcentaje de experiencias pedagógicas que

no especifican el grado en el que se adelantan (4%). No es evidente la participación de grados de educación inicial en esta localidad, pese a una gran extensión de población escolar.

Localidad San Cristóbal

La localidad San Cristóbal tienen una abundante participación de la educación secundaria (46%) y de la educación primaria (37%), en menor medida de la educación media (13%), con una latente presencia en la mayoría de localidades de experiencias que no se ubican en ningún grado, siendo esta también la realidad en esta localidad (4%). No existe especificación de grados de la educación inicial que participen en las experiencias pedagógicas narradas.

Gráfica 17



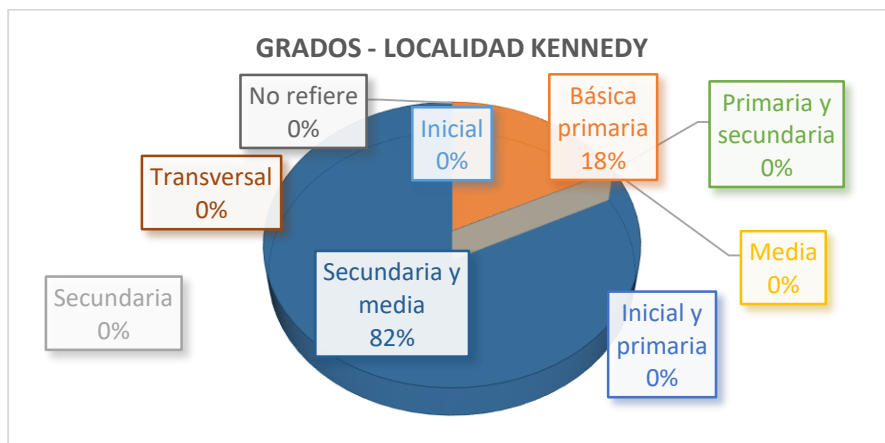
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad de Chapinero

No se especifican los grados a los cuales se asocian las experiencias pedagógicas narradas en esta localidad.

Localidad Kennedy

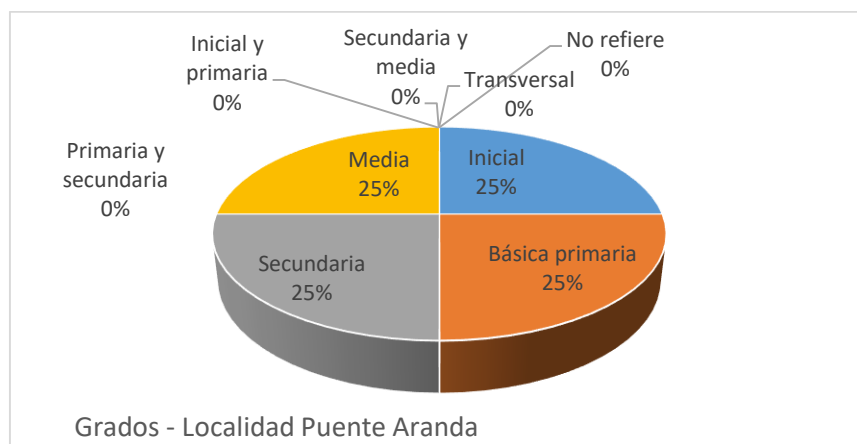
Gráfica 18



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Kennedy existe una amplia participación de los grados de la educación secundaria y media (82%), es decir que hay un trabajo relacionado entre estos dos niveles; seguido de la educación básica (18%), pero no hay visibilidad de la participación de los grados de la educación inicial, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de una población escolar extensa como corresponde a esta localidad.

Gráfica 19



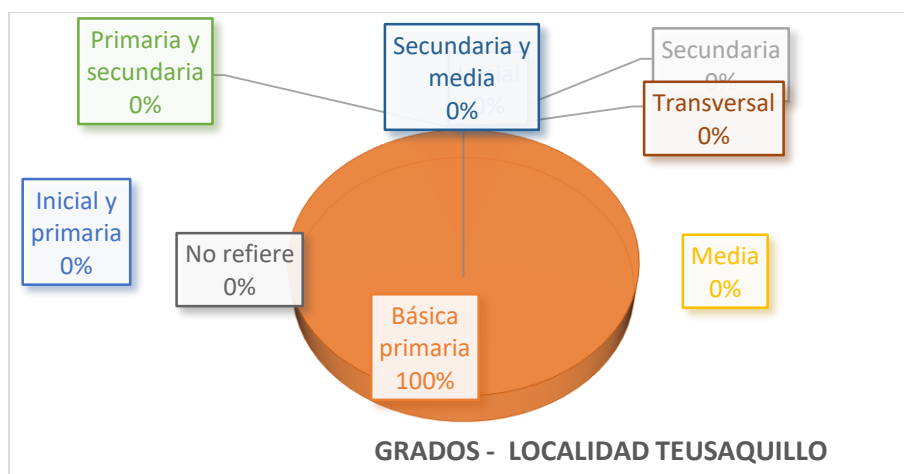
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Puente Aranda

Esta localidad presenta una relación equitativa en los grados que participan en las experiencias de evaluación narradas, es decir la educación inicial (25%), educación básica primaria (25%), educación secundaria (25%) y la educación media integral (25%), sin que haya presencia de interrelación entre grados para la transversalidad en la formación.

Localidad Teusaquillo

Gráfica 20



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

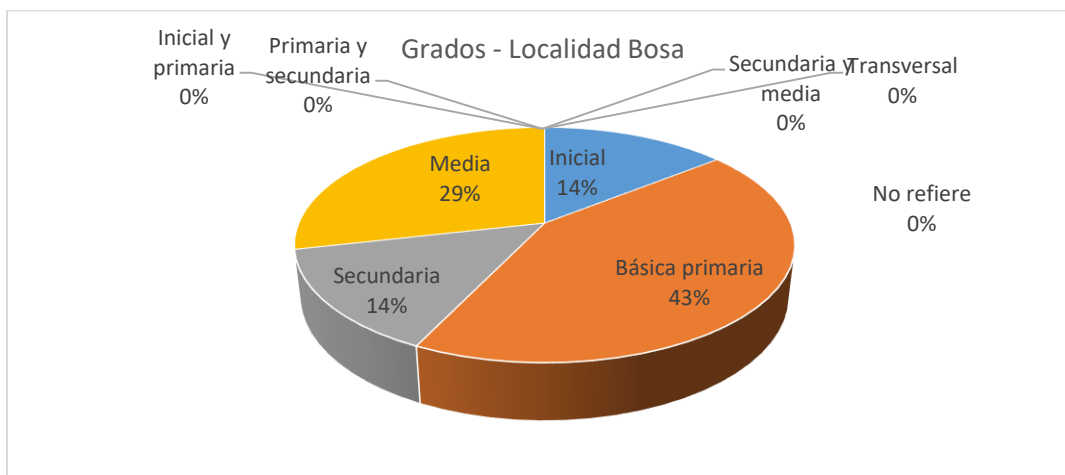
Existe en esta localidad una única participación de la educación primaria en la presentación de experiencias narradas, es decir que es preciso determinar las experiencias de evaluación los otros niveles de formación.

Localidad Candelaria

No se especifican los grados a los cuales se asocian las experiencias pedagógicas narradas en esta localidad.

Localidad Bosa

Gráfica 21

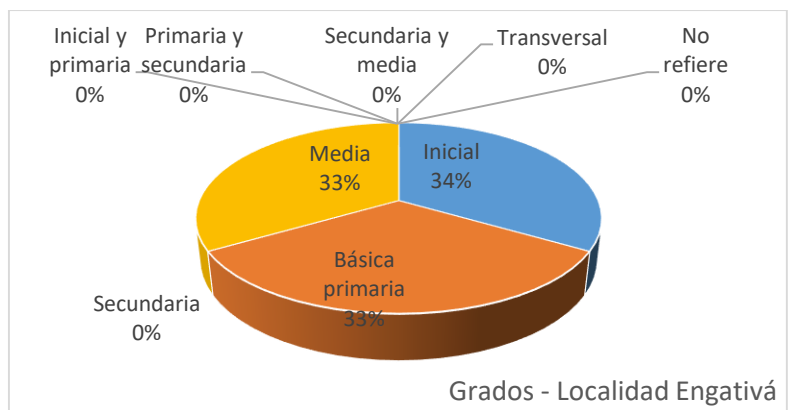


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta localidad tiene una amplia participación de los grados de la educación primaria (43%), en menor medida la educación media (29%), y equidistantes la educación inicial (14%) y la educación secundaria (14%). Nuevamente se evidencia en esta localidad la falta de grados en procesos de transversalidad.

Localidad Engativá

Gráfica 22

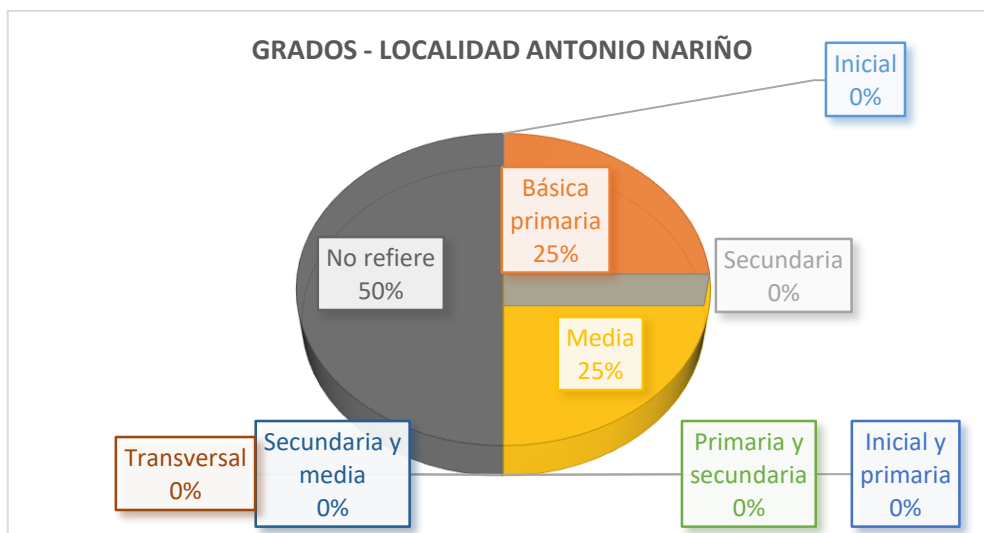


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Con gran participación los grados de la educación inicial en el localidad de Engativá lideran la presentación de experiencias de evaluación narradas (34%), seguido de una cantidad equitativa entre la educación media (33%) y la educación básica primaria (33%); aunque no hay presencia de los grados de la educación secundaria como una novedad en esta localidad.

Localidad Antonio Nariño

Gráfica 23

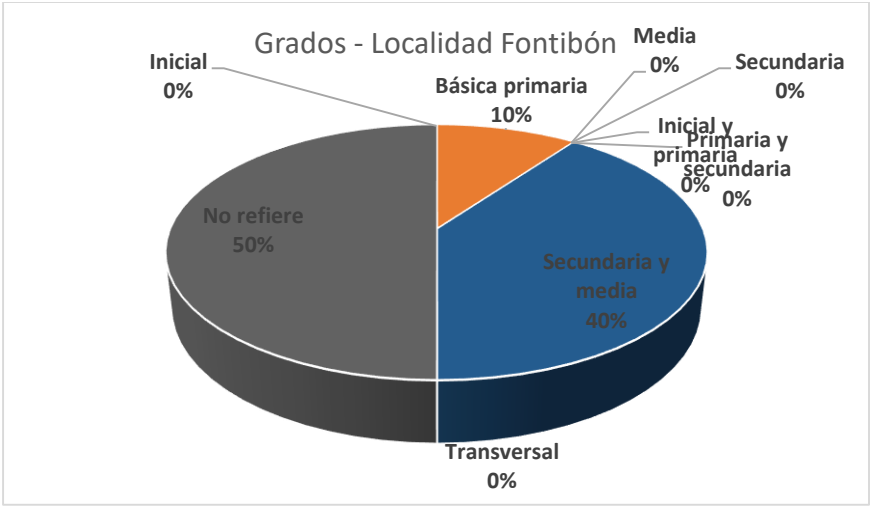


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La localidad Antonio Nariño tiene la particularidad de presentar un alto porcentaje (50%) de narrativas que no referencian los grados en los que se desarrolla la experiencia, es decir que es una presentación amplia de experiencias evaluativas sin ubicación en un nivel de educación. No obstante, hay participación de grados en la educación primaria (25%) y de la educación media (25%), si especificidad de participación de la educación inicial y de la educación básica secundaria, que pueden estar dentro del 50% no especificado, pero ello es incierto.

Localidad Fontibón

Gráfica 24

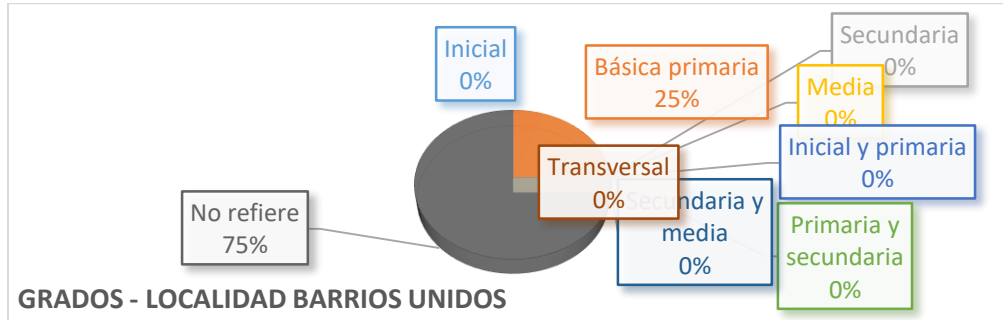


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Nuevamente en la localidad de Fontibón existe un alto porcentaje de grados que no se asocian a las experiencias narradas (50%), seguido de una alta participación de la educación secundaria y media (40%) y finalmente de la educación básica primaria (10%). No se especifica participación de los grados de la educación inicial, que posiblemente pueden estar dentro del 50% de grados no referenciados.

Localidad Barrios Unidos

Gráfica 25

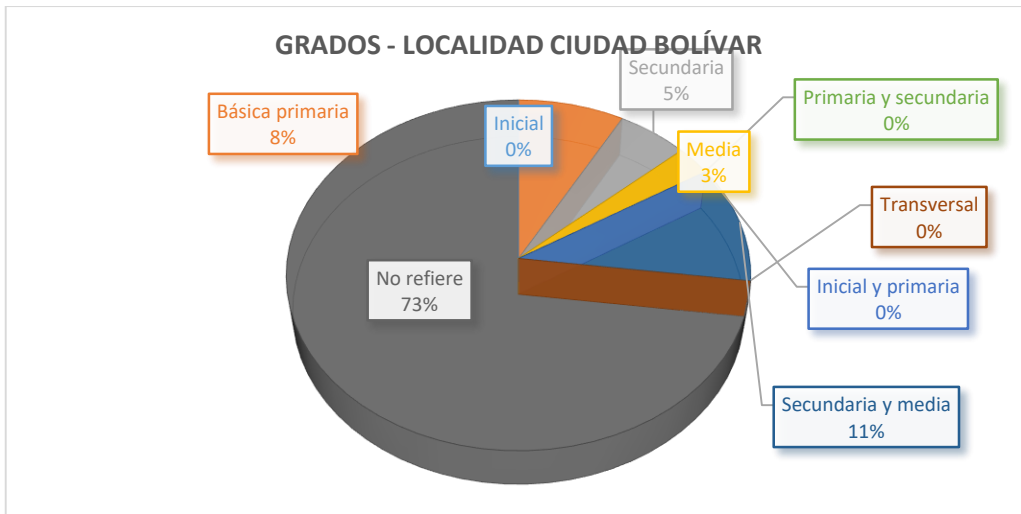


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Si bien en la localidad Antonio Nariño y Fontibón hay un alto porcentaje de grados que no se especifican, en el caso de la localidad de Barrios Unidos el porcentaje es mucho mayor en este aspecto (75%), lo cual solo permite visibilizar grados de la educación primaria (25%) y quedan invisibilizados el resto de grados - niveles educativos en su participación con experiencias pedagógicas narradas.

Localidad Ciudad Bolívar

Gráfica 26

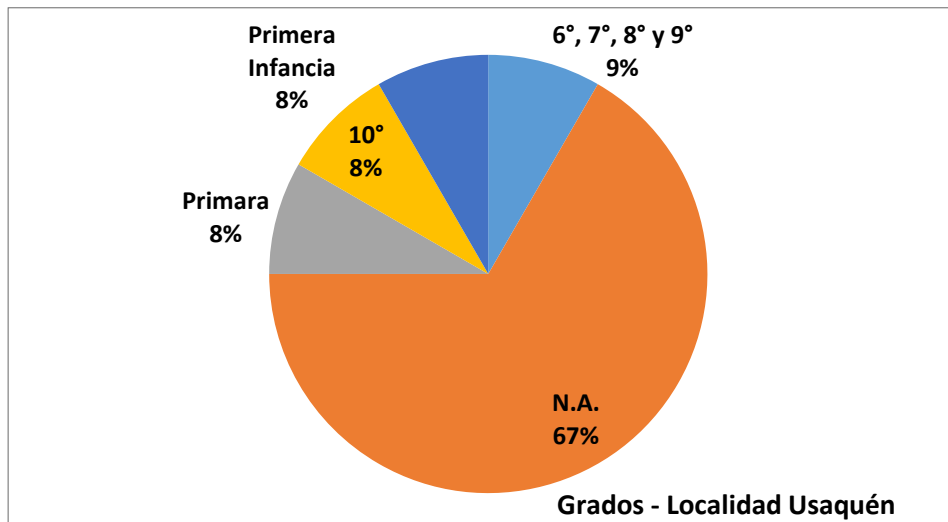


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La localidad Ciudad Bolívar cuenta nuevamente un alto porcentaje de grados que no se refieren en las experiencias narradas (73%), sin embargo son perceptibles grados en la educación secundaria y media (11%), la educación primaria (8%), la educación secundaria (5%) y educación media integral (3%). No se especifica entonces participación de los grados de la educación inicial.

Localidad Usaquén

Gráfica 27

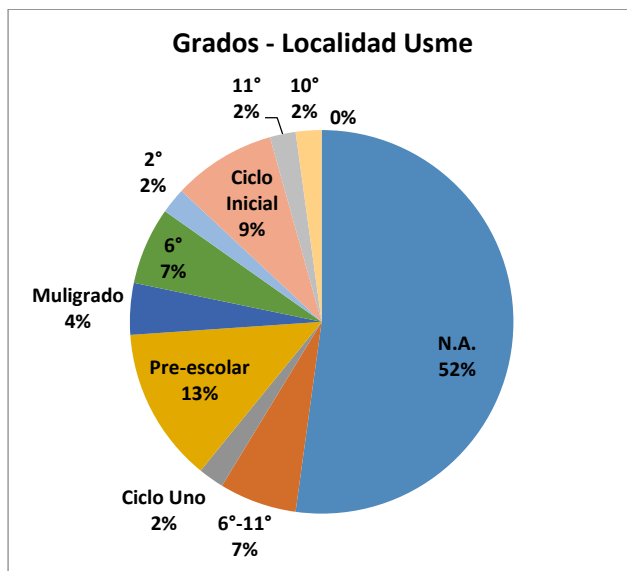


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En el caso de la localidad de Usaquén se presenta también un alto porcentaje de grados que no se especifican para las experiencias pedagógicas presentadas (67%), y en menor medida se participan los grados de la educación secundaria (9%), la educación de la primera infancia (8%), educación media integral (8%) y la educación primaria (8%); tan solo no se presentan grados en la educación desde la transversalidad, excepto si estos hacen parte del 67% no especificado en grados.

Localidad Usme

Gráfica 28



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Usme existe representatividad de todos los grados de los niveles educativos, sin embargo, se presenta otra vez un porcentaje de grados no especificados (52%), mientras que la cantidad de grados participando corresponde en la educación inicial al 22%, educación primaria (4%), educación secundaria y media (14%), educación media (4%) y educación multigrado (4%); siendo esta localidad la representación completa en todos los grados y niveles de la educación, incluyendo la transversalidad.

En general, esta variable de grados permite claramente evidenciar que es preciso consolidar y fortalecer los grados de educación inicial y todos los grados de transversalidad para que sea una realidad la planeación, desarrollo y socialización de experiencias pedagógicas que robustezcan los procesos evaluativos.

3.1. Origen de las Experiencias

Al realizar el consolidado de los hallazgos de las narrativas en las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, dentro de las razones que originaron prácticas significativas en evaluación, se encontró que una de las principales razones fue la necesidad de generar *transformaciones e*

innovaciones en las prácticas evaluativas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, asimismo se destacan las iniciativas investigativas en evaluación a partir de estudios de los estudios de posgrados de los docentes: especialización, maestría y doctorado. De la misma forma, los cambios que se viven diariamente en la educación evidencian la necesidad de repensar y crear nuevas formas de evaluación, que sean coherentes con los lineamientos pedagógicos curriculares y los modelos pedagógicos institucionales.

Otro hallazgo que cobra relevancia, es la pertinencia de explorar y usar diversas herramientas tecnológicas para la motivación y evaluación de los aprendizajes. La responsabilidad de enfrentar los retos que implica el contexto escolar, sus problemas, sus necesidades e intereses. En este sentido, se trata de una evaluación centrada en los estudiantes, en la necesidad de percibir sus realidades, teniendo una gran responsabilidad frente al proceso creativo y cultural de las áreas, resiniendo todos los saberes de los abuelos, familias, culturas e identidades.

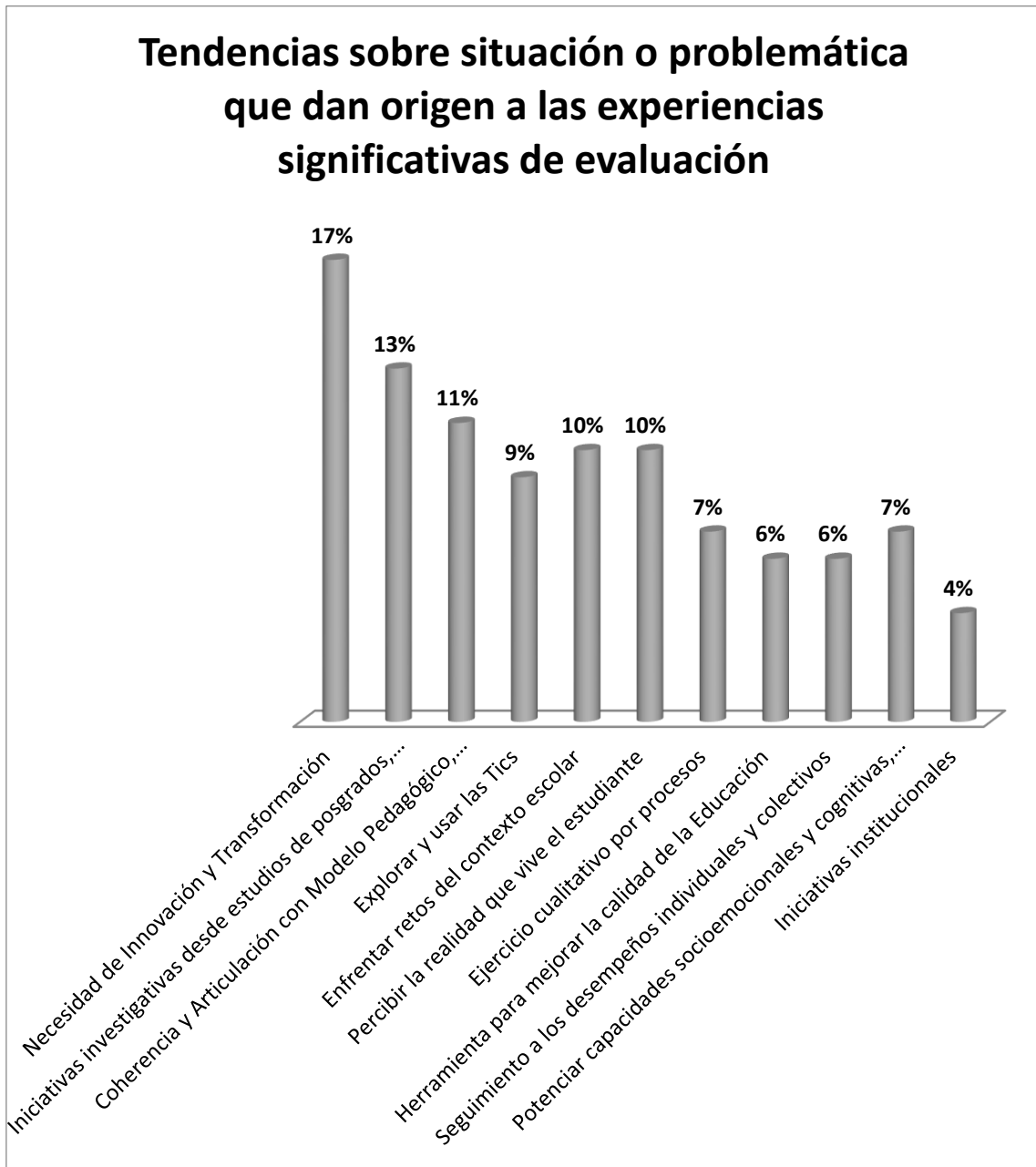
Otra de las motivaciones que se destacan es la que prioriza el proceso de desarrollo del estudiante por sobre la nota, dando especial atención a los ritmos de aprendizaje. Concebir la evaluación como herramienta para mejorar la calidad de la educación, como un proceso integral, dialógico, formativo, continuo, participativo y flexible; se combina con el interés de evaluar la articulación del PEI y el modelo pedagógico con el plan curricular de la IES (Institución de Educación Superior) y la articulación con el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) al implementar la Educación Media Integral (EMI). Se evidenció también en los hallazgos una fuerte motivación a generar alternativas de evaluación, frente a la urgencia de hacer seguimiento a los desempeños y los logros en los estudiantes, y la necesidad de crear un currículo coherente y pertinente. Es así como el hecho de establecer un plan de acción de inclusión que busque potencializar las capacidades socioemocionales y cognitivas, la diversidad y la convivencia. Aunque es una práctica significativa de evaluación poco abordada, si es una necesidad sentida desde las narrativas.

Aunque no en todas las narrativas se identificaron las causas que originaron el planteamiento de las prácticas de evaluación alternativas, en la siguiente gráfica se identificaron las principales tendencias y sus porcentajes de frecuencia en la ciudad.

Se especifican ahora los orígenes de las experiencias pedagógicas narradas por localidad, con el fin de poder analizar en detalle las tendencias originarias en cada sector de la ciudad de Bogotá, de acuerdo con las necesidades e intereses que allí circulan:

En la localidad Mártires los orígenes de sus experiencias tienen que ver con la formación y especialidad del docente, quienes han logrado reflexionar sobre los procesos que adelantan. No obstante, dentro de esta especialidad docente se evidencia la necesidad de innovar en los procesos de inclusión educativa y con ello se responde no solo a las condiciones humanas presentes en sus procesos educativos, sino que esto también se relaciona con las políticas educativas vigentes a nivel local, nacional e internacional.

Gráfica 29



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Por su parte, la localidad Santafé también asume las experiencias pedagógicas narradas desde el interés del docente por evidenciar los aspectos por fortalecer en el desarrollo de habilidades

en el área de la lectura y la escritura en los estudiantes. Por su parte, existe una necesidad particular de la IED por transformar y avanzar en la mentalidad de la población, dado que vienen actuando con hechos de violencia en la institución y por ello se trata de mentalidad y de la necesidad de fortalecer vínculos. Y para finalizar, se busca acudir al uso de TICs para adelantar los procesos de evaluación.

En la localidad de Suba se reitera que las experiencias narradas parten del interés particular de los docentes, pero en este caso hay una propuesta de formación interdisciplinar que se articula a sus estudios de posgrado, lo cual no solo repercute en adecuados procesos de formación, sino que a nivel institucional esto significa deconstruir, construir y/o cualificar el currículo, el proyecto educativo institucional que aquí se trata de un plan lector y del SIE. Es decir que, está presente el interés docente, el fortalecimiento institucional y los espacios de participación externos, a la luz de las características contextuales de la comunidad educativa y de la normatividad emitida desde las políticas educativas.

Localidad de Sumapaz también parte de los intereses de los docentes, que en este caso tienen que ver con la necesidad de superar el nivel académico bajo de los estudiantes, el cual se evidencia en el inicio de su educación básica secundaria. Para esta necesidad enunciada, la localidad de Tunjuelito desde el interés docente asumen la pedagogía problémica como centro de sus reflexiones en la formación, lo cual se presenta como una posible vía que motive a los estudiantes a asumir la formación desde otra perspectiva que fortalezca sus niveles académicos y en el desarrollo humano. Asimismo, se ubica en esta última localidad la necesidad de incluir Tics en los procesos de educación y evaluación.

De acuerdo con la localidad Rafael Uribe Uribe y la localidad San Cristóbal, se identifican tendencias en común en el origen de las experiencias narradas y entre ellas sobresalen, primero, la necesidad de generar cambios en la práctica evaluativa del área correspondiente; segundo, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, tercero, el deseo de involucrar y/o relacionar más el contexto de los estudiantes con los contenidos abordados; cuarto, las iniciativas investigativas sobre evaluación en estudios de especialización y maestría; y quinto, el interés de relacionar y buscar la coherencia entre la práctica evaluativa y el enfoque pedagógico de la IED. Es

decir que existen unos intereses que tratan de relacionar la vida académica, los intereses de los estudiantes y de sus contextos, y estos con las perspectivas institucionales.

Para el caso de la localidad de Chapinero el origen de las experiencias de pedagógicas es debido a un reconocimiento de necesidades e intereses en el proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula, a partir de la exploración de diversas herramientas que permitan evaluar las competencias en un área; siendo este caso, el mismo interés en la localidad de Kennedy que requiere procesos de seguimiento y monitoreo de los aprendizajes en los proyectos pedagógicos que se vienen desarrollando. Para una y otra localidad es una imperiosa necesidad de generar prácticas innovadoras en los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, las cuales pueden fundamentarse en el uso de herramientas tecnológicas para la motivación, nuevas alternativas de evaluación y de cualificación del modelo educativo institucional. Los orígenes anteriores se ven también reflejados en la localidad de Puente Aranda y Teusaquillo cuando expresan un reconocimiento de necesidades e intereses en el proceso y herramientas acertadas para la evaluación de los aprendizajes en el aula, es decir, un seguimiento a los desempeños y los logros de los estudiantes en coherencia con el currículo propuesto.

En la localidad de la Candelaria no se especifican los orígenes de sus prácticas; mientras que en la localidad de Bosa el origen encontrado fue el diagnóstico en los niveles de aprendizaje con detección de habilidades y dificultades en los estudiantes, con el fin de generar una evaluación efectiva que permita percibir las realidades de los estudiantes, desde un proceso creativo y cultural que se relacione con las diferentes áreas en la resignificación de saberes. Por otro lado, se denota una iniciativa de los docentes para reevaluar los sistemas de valoración que enriquezcan la práctica docente y el bienestar social, físico, moral, espiritual y psicológico de los niños y niñas, orígenes que les han permitido ubicar la evaluación como herramienta para mejorar la calidad de la educación, desde un proceso integral, dialógico, formativo, continuo, participativo y flexible, centrándose en la capacidad de los estudiantes para ser y hacer. El diagnóstico les permitió también comprender que la evaluación forma parte de la planeación y el desarrollo pedagógico, por lo tanto que no es una actividad independiente en el proceso educativo. Otras de sus reflexiones y que originaron las experiencias narradas en evaluación, se remiten a cuestiones etimológicas, políticas, éticas, axiológicas, psicológicas y en las concepciones que se tienen sobre la educación, infancia, desarrollo infantil, enseñanza, aprendizaje, currículo, entre otras; siendo su realidad que antes la evaluación era por logros y con valoraciones, lo cual no tenía en cuenta los ritmos de aprendizajes

de los niños y niñas, ni sus particularidades y omitían las reflexiones acerca de la práctica pedagógica, así como los planteamientos de los lineamientos Pedagógicos Curriculares.

Por su parte, la localidad de Engativá busca superar las prácticas tradicionales para el aprendizaje, lo cual implica pasar de un aprendizaje memorístico, a un aprendizaje significativo, que tenga en cuenta las edades, motivaciones e intereses de los educandos, para el planteamiento de nuevas acciones pedagógicas ancladas a proyectos formativos que cuenten con criterios evaluativos claros acordes con situaciones concretas y significativas, con ambición para la formación de los jóvenes de la educación media integral la articulación con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y el SENA.

Desde la localidad Antonio Nariño las experiencias pedagógicas parten de preguntarse ¿Cómo se puede evidenciar el gusto en los estudiantes por aprender?, pregunta que conlleva a plantearse una apuesta cualitativa en la evaluación, es decir que, se trata de no mediar el proceso formativo con una nota, sino que responda a los cambios que se viven diariamente en la educación y en la vida social para repensar y crear nuevas formas de evaluación. Esta perspectiva humanista y social busca mejorar los desempeños en las diferentes áreas del conocimiento, incluida el área de matemáticas.

En la localidad de Fontibón los orígenes parten de enfrentar los retos que implican los entornos escolares en sus realidades, para ser coherente con el modelo pedagógico de la institución y con las exigencias de las políticas públicas educativas que se refieren los lineamientos emanados del MEN en el caso de los Derechos Básicos de Aprendizaje y del SIE.

En la localidad de Barrios Unidos las experiencias pedagógicas surgen las necesidades predominantes de los estudiantes, de los elementos característicos del PEI de la institución, del enfoque holístico que determina sus prácticas pedagógicas y de la experiencia docente que busca una metodología de aula que lleve implícita una evaluación permanente, sistematizada y participativa, tal como el trabajo desde la música, el uso pedagógico de medios audiovisuales, el uso de las Tics, actividades de lectura y producción escrita, medios de conciliación relacionados con la

formación recibida en la cámara de comercio, y la comunicación en primera lengua (Lengua de Señas Colombiana - LSC).

Para la localidad de Ciudad Bolívar el origen de la experiencia de evaluación se basa en un trabajo desarrollado para estudios de posgrado, estudios que exigen una propuesta transversal que aborde el sistema de evaluación institucional de manera innovadora y acorde con un plan de acción inclusivo que busque potencializar la capacidades sociales, afectivas, comunicativas e intelectuales de los estudiantes.

En la localidad de Usaquén se revisan las metodologías pedagógicas empleadas, con lo cual se evidencia que los estudiantes en el momento entienden los contenidos, pero tienen dificultades al responder evaluaciones escritas, lo que conlleva al registro de bajos resultados académicos, baja participación, baja autoestima, temor al error y problemas de oralidad.

Y finalmente, en la localidad de Usme el origen de sus prácticas tiene que ver con, primero, la necesidad institucional de ajustar el SIE para responder a las exigencias en los procesos de formación tanto internos como en las pruebas externas; segundo, conocer el desempeño del personal, la ejecución de los proyectos Institucionales y el impacto de las actividades realizadas a lo largo del año; tercero, la necesidad de revisar las prácticas evaluativas en los diferentes ciclos educativos; cuarto, la adecuada implementación del enfoque de inclusión desde educación; quinto, la necesidad de integración multidisciplinaria, logrando la participación de toda la comunidad educativa; y sexto, la necesidad de incluir en los procesos de evaluación los elementos del modelo pedagógico de la institución (socio crítico). Dada la extensión de esta localidad, son variados y numerosos los orígenes de las prácticas evaluativas.

Esta variable sobre el origen de las experiencias de evaluación tienen un tinte que no se centran en la parte académica como tal, sino que buscan un desarrollo integral de los estudiantes en consonancia con el contexto y con las demandas sociales, sobre todo en lo que tiene que ver con la sana convivencia, el fortalecimiento de las habilidades que hoy por hoy exige el mundo para el desarrollo personal y colectivo en el medio laboral y profesional. En este último aspecto aparecen

las Tics como herramienta que se debe dominar y que está a la vanguardia de los procesos de desarrollo en el diario vivir. Asimismo, es de rescatar el interés de los docentes por asumir nuevas prácticas de formación y evaluación desde el hecho de conocer y reconocer las políticas públicas educativas existentes, políticas que son vistas no solo como una herramienta de cumplimiento, sino aliadas a sus iniciativas educativas.

2.1.3. Trayectoria

Respecto a las tendencias sobre los momentos significativos, hitos de las experiencias y número de años de las experiencias, se pudo identificar:

El emprender, desarrollar y mejorar una práctica de evaluación centrada en los procesos de enseñanza de los estudiantes, haber vivido la experiencia y tener una memoria de esta. También involucrar en la discusión de la práctica evaluativa a sus protagonistas: estudiantes, padres de familia y docentes quienes expusieron su acepción sobre la evaluación, evidenciando que el acto evaluativo supera los escenarios del aula de clase para trascender a las relaciones entre los diferentes actores y su responsabilidad frente al desarrollo de los estudiantes.

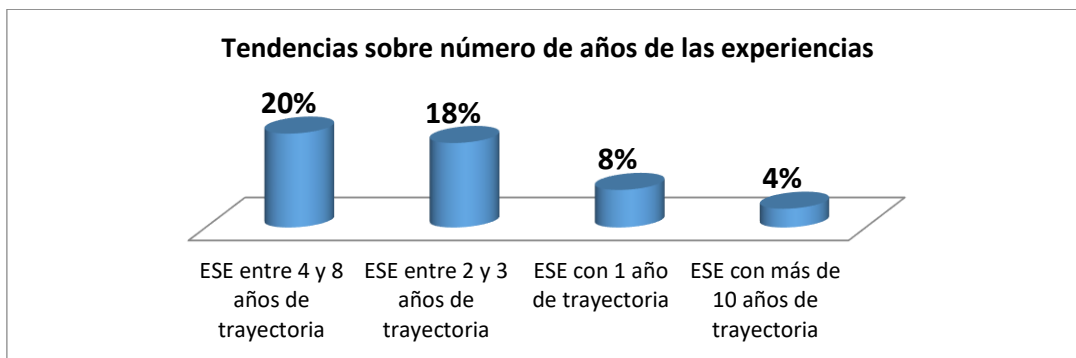
Un momento significativo que se rescata de las experiencias es el descubrir las relaciones de poder que involucran el saber y las prácticas de evaluación en las IED, lo mismo que el hecho de evidenciar en la institución educativa la relación entre evaluación y currículo. En este sentido, llama la atención como los docentes en sus narrativas destacan como momento importante de las experiencias, el poder participar en encuentros con maestros para dialogar en torno a temas de interés acerca de la práctica evaluativa, lo que pone de manifiesto la importancia del diálogo con los colegas, puesto que marca una pauta fundamental para las propuestas institucionales, para la articulación de la evaluación con todas las acciones de las IED como el PEI, planes operativos, etc.

Lograr que currículo y evaluación se complementen, tomar otros tópicos como el concepto de la autoevaluación, y poder transformar y estar a la altura del momento histórico que se vive, conseguir que el estudiante se cuestione a sí mismo lo que se le evalúa y para que le sirven en la vida sus conocimientos, se traduce en identificaciones clave en las experiencias significativas de evaluación.

También se pone de manifiesto como momento importante, cuando se logra mejorar en los estudiantes sus habilidades personales y sociales, lo que se obtiene a través del seguimiento al proceso de los estudiantes, permitiendo la retroalimentación. Y cuando se logra analizar las prácticas evaluativas se replantean métodos y estrategias alcanzando objetivos trazados, notando mejoras en los desempeños y los resultados; y en las prácticas docentes se evidencian cuando los aprendizajes y cambios que se generan en la formación profesional, potencian conocimientos en pedagogía, didáctica y evaluación.

Respecto al tiempo que llevan desarrollándose las experiencias significativas de evaluación, es importante destacar que el 50% de las narrativas no refieren un tiempo de duración, es decir que 191 narrativas no mostraron la trayectoria en tiempo de sus experiencias evaluativas. El otro 50% cuenta con 1 año de trayectoria como mínimo, lo que muestra que las ESE descritas a través de las narrativas, han perseverado en su desarrollo:

Gráfica 30



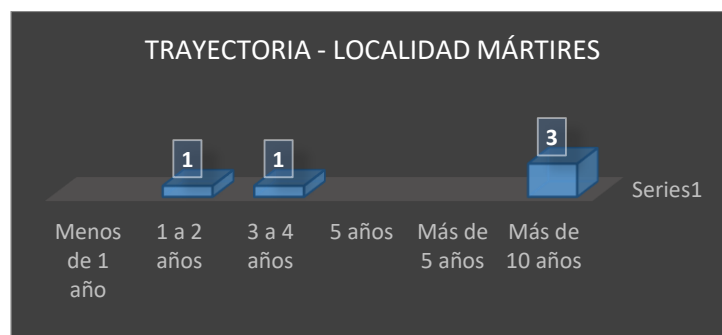
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de este análisis general, se especifica ahora la trayectoria que tienen las experiencias de evaluación narradas, según las localidades que componen al distrito capital:

Localidad Mártires

Su trayectoria tiene que ver con un interés de articulación entre el SIEE y el concepto de inclusión, teniendo en cuenta las prácticas pedagógicas de las IED y la experiencia docente que tiende a volcarse hacia las nuevas políticas públicas. En ese sentido, la mayoría de experiencias llevan más de 10 años de desarrollo, y el resto se ubican en el lapso de 1 a 4 años de desarrollo en procesos de educación y evaluación.

Gráfica 31

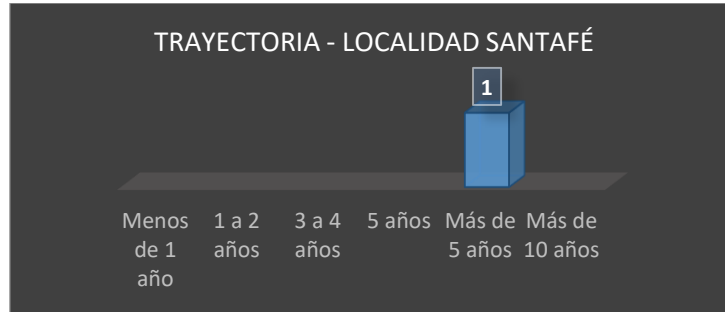


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Santafé

Evidencia su trayectoria en experiencias de evaluación en un tiempo de más de 5 años de duración, tiempo en el cual se construye un programa de artes que incluye un taller de canto en los espacios de descanso; un proyecto de acompañamiento social; y se da la interesante creación de un semillero de investigación en el marco de un laboratorio sobre Derechos Humanos y Ciudadanía.

Gráfica 32

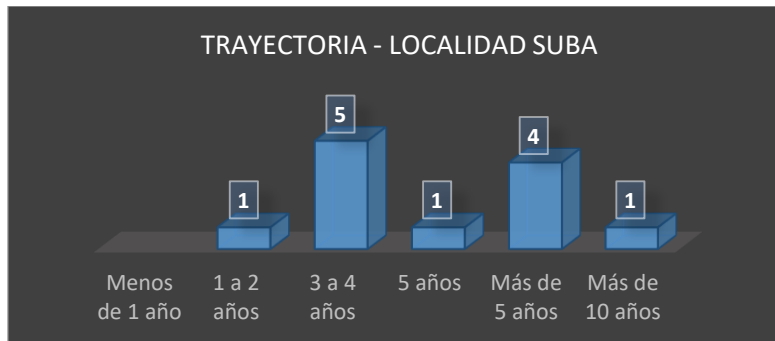


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Suba

Cuenta con una amplia trayectoria en experiencias de educación y evaluación centrada mayormente en el lapso de 3 a 4 años, unas más con duración de 5 años en adelante, unas pocas en más de 10 años y otras con mínimo un año de trayectoria. Es decir que, en esta localidad de Bogotá hay un cúmulo importante de experiencias con amplia trayectoria de formación.

Gráfica 33

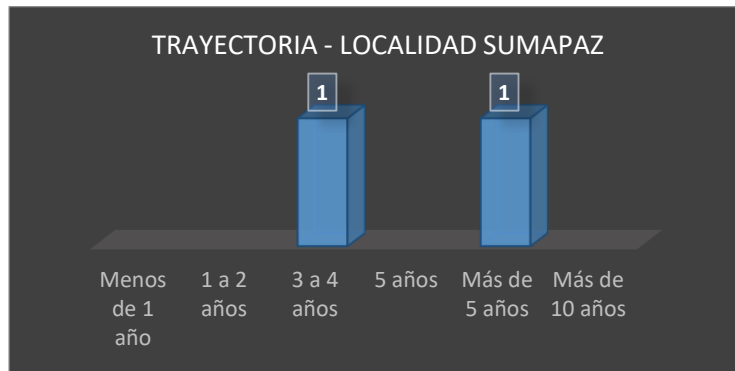


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Sumapaz

Se ubican allí pocas experiencias de evaluación, pero es importante destacar que las que existen tienen una experiencia que sobrepasa los 3 años de duración, tiempo importante de consolidación de procesos y transformaciones.

Gráfica 34

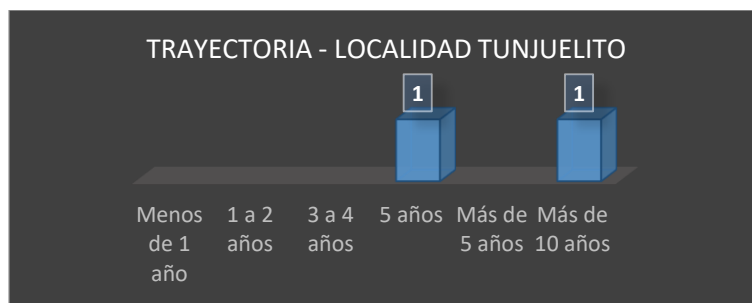


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Tunjuelito

Su trayectoria en experiencias de evaluación son pocas, pero al igual que la localidad de Sumapaz cuentan con una amplia duración en sus proyectos, lo cual garantiza formación e interés en sus procesos por parte de la comunidad educativa.

Gráfica 35

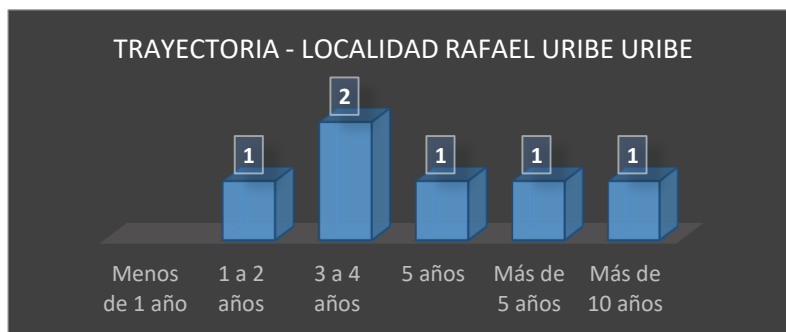


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Rafael Uribe Uribe

Esta localidad señala que su trayectoria en las experiencias de evaluación, han sido permeadas por una evaluación transformadora que parte de la observación para el seguimiento y retroalimentación hacia los estudiantes y hacia la práctica docente para replantear métodos y estrategias para mejorar el desempeños y resultados en los aprendizajes. El tiempo de su trayectoria oscila entre 1 año y más de 10 años.

Gráfica 36

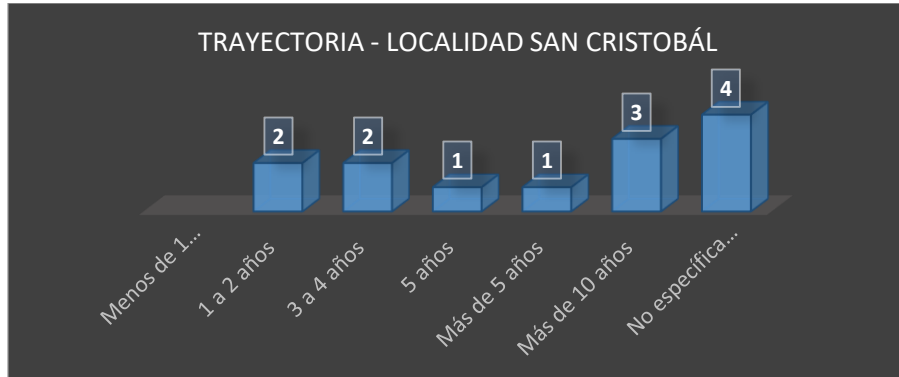


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad San Cristóbal

Al igual que la localidad Rafael Uribe Uribe, la localidad de San Cristóbal busca retroalimentar los procesos de formación de los estudiantes y las prácticas evaluativas de los docentes, por ello cuenta con variadas experiencias que tienen como mínimo un año de duración y han llegado a consolidar otras con más de 10 años. No obstante, existen muchas otras en las cuales no se especifica el tiempo de duración.

Gráfica 37



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

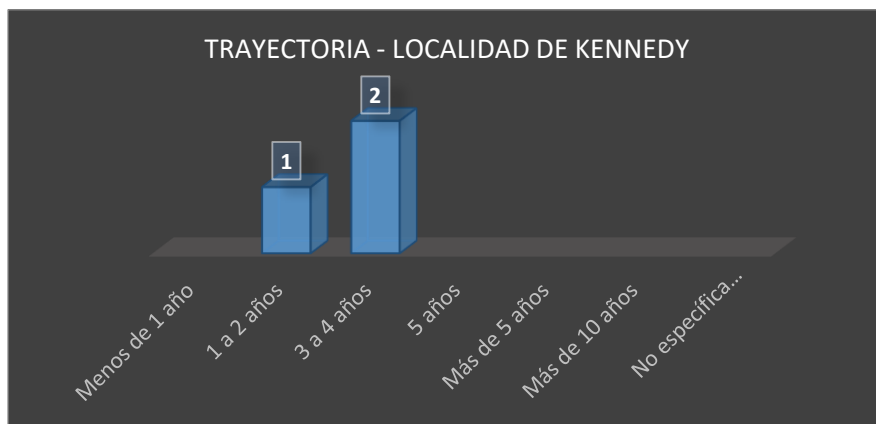
Localidad de Chapinero

En esta localidad no se especifica trayectoria, de acuerdo con las experiencias evaluativas narradas.

Localidad Kennedy

De acuerdo con las experiencias de educación y evaluación presentadas, es evidente un lapso de 3 a 4 años en la trayectoria de las mismas, seguido de experiencias que llevan como mínimo 1 a 2 años en su tiempo de desarrollo.

Gráfica 38

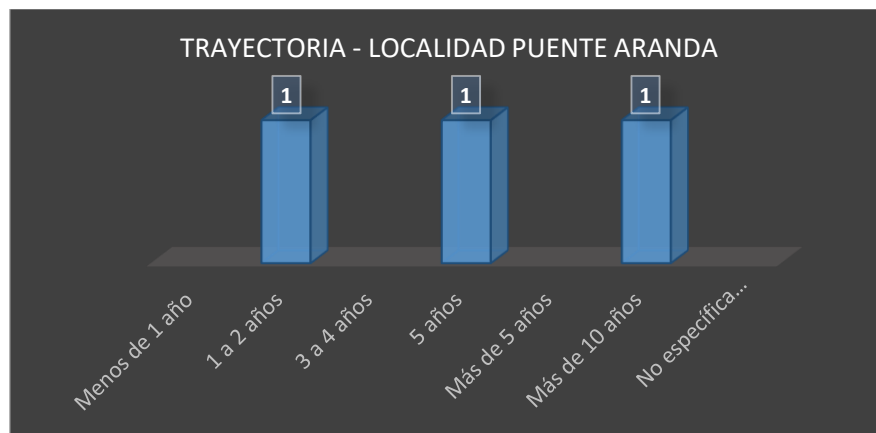


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Puente Aranda

Cuenta con experiencias narradas en tres lapsos de tiempo: de 1 a 2 años, de 5 años de duración y de más de 10 años, es decir que existen experiencias nacientes y otras que con su camino recorrido pueden jalonar procesos de formación que conlleven a la transformación efectiva de las prácticas de evaluación.

Gráfica 39

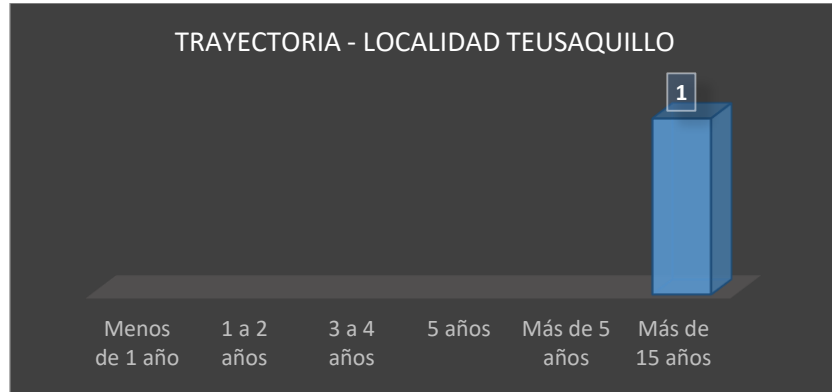


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Teusaquillo

La trayectoria de esta localidad está representada en una experiencia que supera los 15 años de desarrollo, lo que conlleva a pensar en su éxito y grandes hitos pedagógicos para retroalimentar las prácticas de evaluación.

Gráfica 40



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

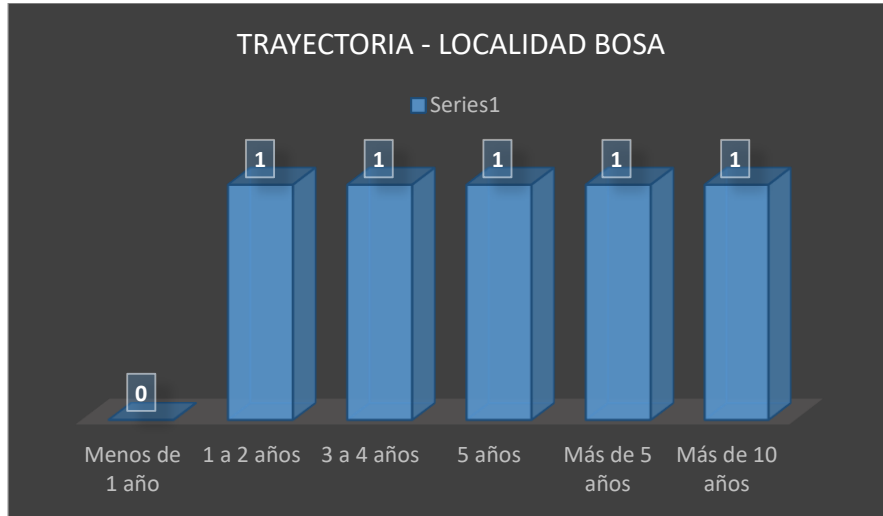
Localidad La Candelaria

En esta localidad no se especifica trayectoria, de acuerdo con las experiencias evaluativas narradas.

Localidad Bosa

La trayectoria de sus experiencias oscila entre los 2 y 10 años, las cuales tienen la consolidación necesaria para establecer rutas y estrategias de evaluación pertinentes. En una experiencia socializan el trabajo que comenzaron con estudiantes de 6° y que hoy en día se encuentran en 10°, es decir que la experiencia es un proceso constante y que construye desde la participación no solo de los estudiantes y los docentes, sino de toda la comunidad. Además, durante el proceso de las experiencias de evaluación han podido constatar que es posible ir transformando la evaluación unidireccional por un proceso activo, donde el estudiante tiene un rol fundamental en su propio aprendizaje, en el de sus pares y se reconozca que ellos y ellas están inmersos en un medio sociocultural que afecta de alguna manera sus procesos.

Gráfica 41



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Engativá

Las propuestas de evaluación que se presentan en esta localidad buscan brindar la oportunidad de trabajar desde el ritmo y estilo de aprendizaje los estudiantes para alcanzar los propósitos establecidos, permitiendo plantear una evaluación mediante el diseño y sustentación de proyectos que conllevan a cambiar la perspectiva de los estudiantes en cuanto a la evaluación, concibiéndolo ahora como un proceso de continua reflexión, donde se tiene en cuenta las experiencias previas, el reconocimiento del otro y de sus saberes.

Todo esto para flexibilizar la evaluación, para que no se convierta en un acto que revisa, clasifica y que desconoce cada intento del niño, la niña o el joven, sino que permite el trabajo participativo en clase y se convierte en un reto para el docente realizar variación de las actividades a desarrollar, para finalmente recibir retroalimentaciones de los estudiantes, quienes mientras disfrutan, aprenden y dan lo mejor de sí.

En cuanto a la trayectoria de esta localidad, hay propuestas que llevan 7 años, 5 años; otras por el contrario llevan menos tiempo como 2 años y algunas iniciaron en el año 2017.

Gráfica 42

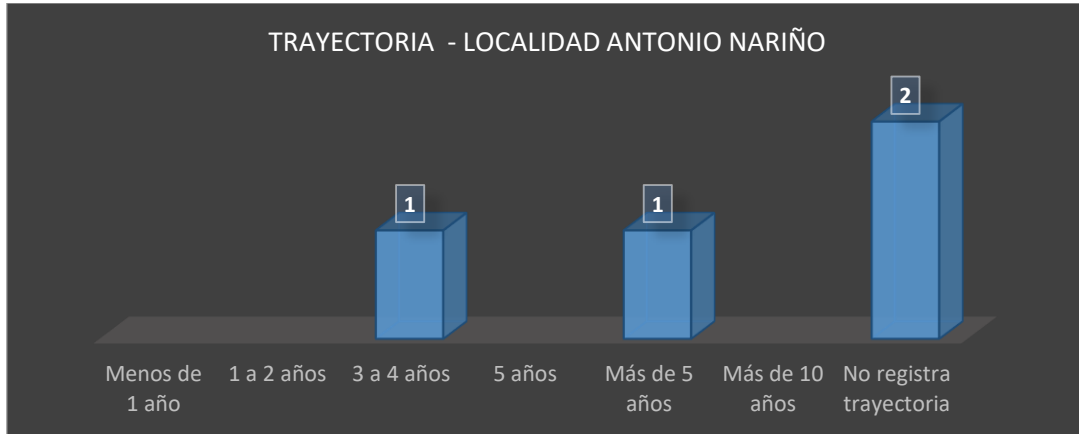


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Antonio Nariño

Su trayectoria está dispuesta desde muestras científicas, proyectos con ejes comunicativos para generar habilidades para la vida; encuentros de saberes; trabajo por proyectos de investigación que involucra a padres de familia, salidas pedagógicas y retroalimentación; políticas de inclusión en propuestas como Bogotá mi bitácora cultural: para leer, escribir, interactuar y reconocer los espacios culturales que tiene nuestra ciudad; y el análisis de los resultados de las pruebas externas e internas en matemáticas; lo que llevó a una reestructuración curricular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con consecuencias en la evaluación. Trayectoria que ha permitido apuntar a una evaluación formativa con didácticas como el trabajo por grupos, metodología colaborativa, para aprender juntos y a la vez formarse en valores.

Gráfica 43

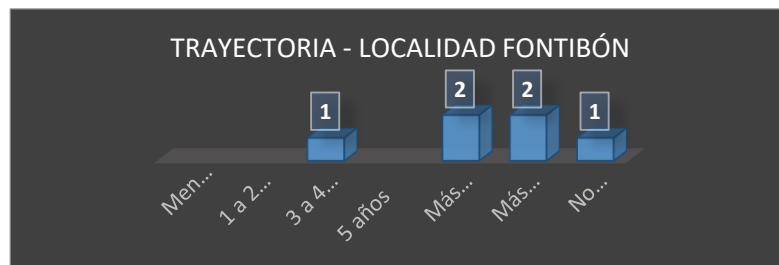


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Fontibón

Su trayectoria oscila entre los 3 y los 20 años de experiencia en proyectos para generar relaciones armónicas, convivencia, participación de la comunidad, enseñanza para la comprensión, todos ellos desde el enfoque constructivista que busca otras formas de evaluar e incluye el uso de la tecnología e informática.

Gráfica 44



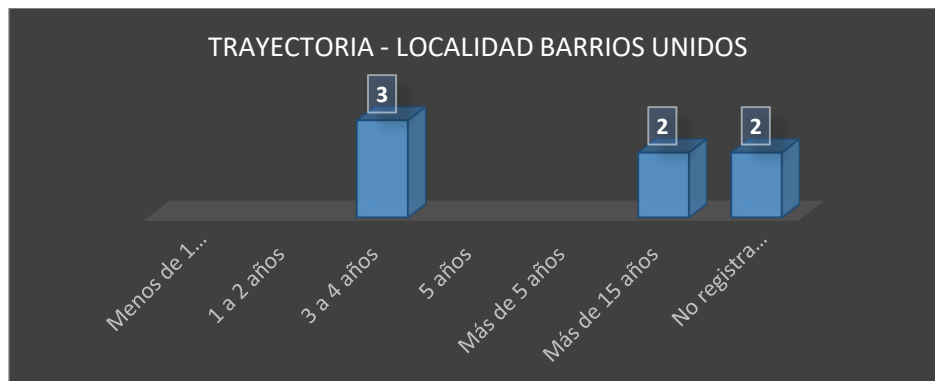
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Barrios Unidos

Su trayectoria apunta a experiencias de evaluación que dan cuenta de las necesidades predominantes en los estudiantes y de los elementos característicos del PEI de la institución. Por otro lado, se asume la evaluación desde la reflexión de la práctica docente y la gestión en ambientes de aprendizaje para la interacción entre directivos, docentes, padres e hijos, a través de encuentros mensuales como espacios de información, formación y aprendizaje, sobre todo en los niños, niñas y

jóvenes sordos de la institución. Existe tiempo de duración de sus experiencias evaluativas de 3 a 4 años, y en un tiempo de más de 10 años.

Gráfica 45

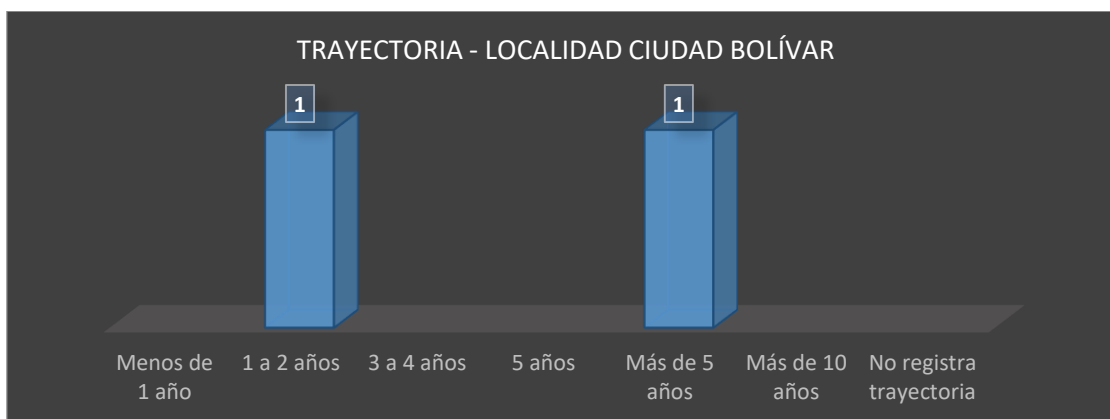


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Ciudad Bolívar

En la mayoría de las experiencias de esta localidad, el docente relaciona su trayectoria laboral, más no específica los años de la experiencia sobre la cual hace la narrativa; lo que sí es claro, es que se señala un tiempo de inicio en el año 2012 y con recientes presentaciones de experiencias en el 2017.

Gráfica 46

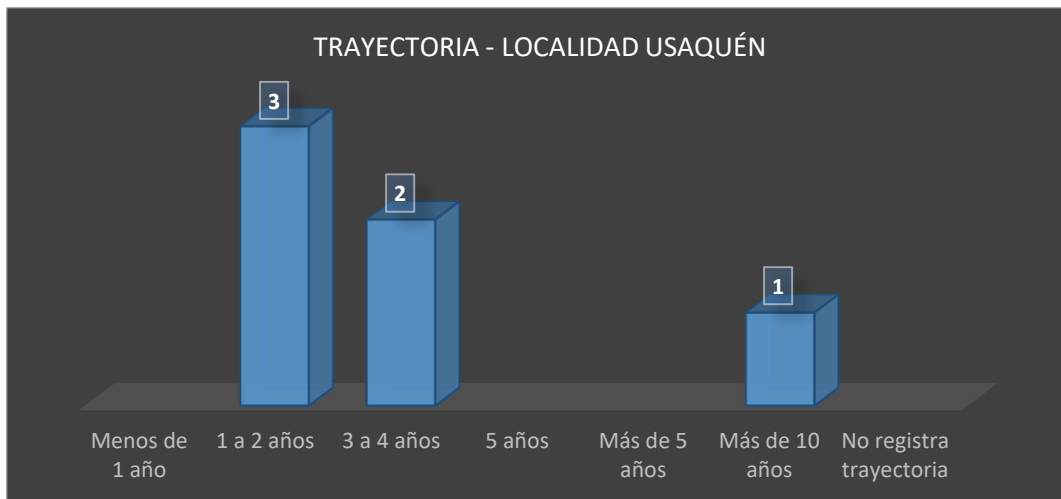


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Usaqué

La trayectorias de sus experiencias de evaluación están consolidadas desde un año de duración hasta los 4 años, y luego una experiencia con más de 10 años.

Gráfica 47

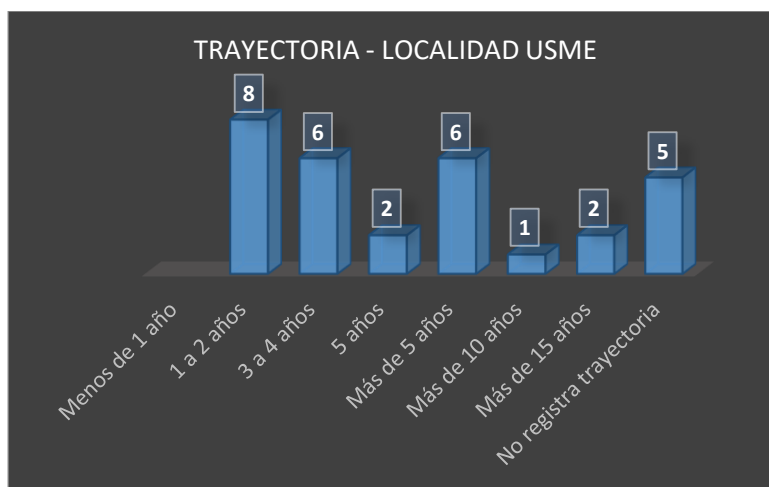


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Usme

Y finalmente, esta localidad por su gran variedad de propuestas y extensión poblacional cuenta con una amplia experiencia que oscila entre 1 año de duración y más de 15 años, sin tener en cuenta que existe una cantidad considerable de experiencias de evaluación que no especifican su trayectoria.

Gráfica 48



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

3.4. Propósitos, objetivos e intencionalidades de las experiencias

Se pueden definir como propósitos u objetivos generales en las experiencias de evaluación narradas, una tendencia a una evaluación cualitativa que deja de lado la importancia en la cuantificación de los desempeños de los estudiantes, así como una evaluación que considere las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes y sus familias, con el fin de garantizar una educación en valores, que le da protagonismo a la perspectiva del otro de forma crítica y constructiva. No obstante, se trata de atender a la diversidad humana y en ello la evaluación es un momento fundamental que debe distanciarse de señalar errores y dificultades y mejor valorar, reconocer y aprovechar las características particulares de cada estudiante y de la propia práctica docente.

Bajo esta generalidad, se presentan a continuación los propósitos u objetivos en las experiencias de evaluación de cada localidad y que corresponde a sus necesidades e intereses particulares:

En la localidad de los Mártires se asume como objetivo central una evaluación que acoja los procesos individuales y colectivos, que atienda a la diversidad para adaptar así la forma de evaluar, con miras a transformar y mejorar el desempeño de los estudiantes en los procesos de formación;

propósitos que son compartidos por la localidad Santafé y Sumapaz que solo añaden el hecho de fomentar desde la evaluación cualitativa un valor integral a la educación para el fortalecimiento de capacidades.

Por su parte, la localidad de Tunjuelito apunta sus experiencias de evaluación a una posibilidad para la articulación de saberes y también al fortalecimiento de capacidades. Lo anterior es compartido como propósitos de la localidad de Suba, localidad que fortalece esa perspectiva de evaluación desde la autorreflexión sobre la práctica para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La localidad Rafael Uribe Uribe y la localidad de San Cristóbal refieren como sus intencionalidades más importantes, el cambiar la práctica evaluativa de los docentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, lo cual implica generar nuevas propuestas de enseñanza - aprendizaje donde el estudiante continúe en el ejercicio de concientización de su propia formación; es por esto que se debe pensar en estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas que enriquezcan los procesos de evaluación centrados en y para los estudiantes que participan de los procesos formativos.

La localidad de Chapinero es puntual en sus propósitos cuando se refiere a alcanzar el desarrollo de una autonomía evaluativa que valore las condiciones culturales de la comunidad educativa, a partir de un acompañamiento y retroalimentación constante. Esto se relaciona con los objetivos que se presentan en las experiencias de la localidad de Kennedy, quien propone que la finalidad es el amor por aprender desde su identidad y no por la nota, es decir que se trata de una impronta sobre la evaluación contextualizada de los estudiantes.

En la localidad de Puente Aranda se trata de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes como un ejercicio de reconocimiento a sus necesidades, intereses y a los orígenes de sus contextos, para que de allí parta un acompañamiento al desarrollo, desempeño y participación en cada una de sus dimensiones.

Particularmente la localidad de Teusaquillo apunta a los objetivos de la inclusión educativa, dado que su población sorda demanda el desarrollo de todo tipo de competencias con énfasis en las comunicativas y laborales, que les permita a estos estudiantes tener una vida individual, familiar y social plena y sin barreras por su condición física.

Para la localidad de la Candelaria se pretende que cada estudiante, a partir del proceso de evaluación, sea consciente de su avance en la construcción del conocimiento, propósito que es complementado por la localidad de Bosa cuando afirma que se trata implementar estrategias para la superación de dificultades e identificar el aprendizaje efectivo en los estudiantes. Y no menos importante, estas localidades buscan generar en los estudiantes procesos de reconocimiento y sensibilización frente a diversas problemáticas sociales y políticas del país, mediante las distintas áreas del conocimiento que expone cada docente en su experiencia.

La localidad de Engativá tiene por objetivo fortalecer las habilidades particulares de cada niño y niña, explorando otras formas alternativas de enseñanza que enriquezcan su proceso de aprendizaje, evidenciando los conocimientos adquiridos, a partir de experiencias cotidianas, con lo que se espera mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que retroalimentar y ajustar el diseño curricular. Bajo este último estamento se busca acercar la práctica docente a la enseñanza por resolución de problemas para fomentar reflexión en los estudiantes y así adelantar procesos de pensamiento lógicos que conlleve a la toma de decisiones acertadas en sus vidas, privilegiando el ser sobre el conocer y el hacer.

Frente a los propósitos de las experiencias de evaluación de la localidad Antonio Nariño están: desarrollar habilidades para la vida e identificar progresos en el proceso, respetando ritmos, estilos y necesidades diferentes para el aprendizaje. Se busca entonces una relación directa entre pedagogía, currículo, didáctica y evaluación. En estos últimos aspectos la localidad de Fontibón añade la importancia de relacionar allí también la normatividad vigente para los temas de la educación y la evaluación en Colombia, orientadas desde un enfoque socio cultural.

Por su parte, la localidad de Barrios Unidos tiene como propósitos en sus procesos de evaluación, el desarrollo de una práctica integral que dé cuenta de los avances teóricos y disciplinares de los estudiantes, pero a su vez que incluyan aspectos ligados a su desarrollo como seres sociales y miembros de una comunidad activa donde el respeto a la diferencia, la tolerancia y la inclusión son determinantes para formar ciudadanos críticos que pongan en práctica la apropiación de los conceptos, el desarrollo de habilidades y el avance en el saber; incluso para la población Sorda que hace parte de esta localidad y que se forma desde su Lengua de Señas para no distar de la formación y evaluación propuesta.

Para la localidad de Ciudad Bolívar su objetivo central está en replantear las evaluaciones y partir de los preconceptos de cada estudiante, que no solo se centre en la formación académica de los niños, niñas y jóvenes, sino en generar procesos de reflexión sobre circunstancias vitales para ellos y su formación política. Es por ello que las experiencias de evaluación hacen parte de proyectos transversales por ciclo, que tienen en cuenta la experiencia docente, la expectativa de los estudiantes, de los padres de familia, de las temáticas propuestas por la SED y en el PEI. Lo anterior se complementa con los propósitos de la localidad de Usaquén, en la cual es fundamental desarrollar desde la evaluación las dimensiones socio afectiva y comunicativa que contribuyan a que el estudiante se motive, potencie sus talentos y habilidades que posibiliten mayores y mejores oportunidades de desarrollo humano y social.

Y para terminar, la localidad de Usme presenta como propósitos de sus experiencias, mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la integración de procesos entre grados y áreas como soporte y complemento del proceso de aprendizaje.

Es interesante que en esta localidad se explicita la lúdica como eje que permite apropiación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no por una nota sino para la vida en las competencias del saber, del saber hacer y del saber ser. Esto último apunta a una evaluación que debe orientar al estudiante a la reflexión frente a su historia de vida para asumir factores de resiliencia que le permitan superar dificultades generadas en sus dimensiones de desarrollo humano. Y tiene como objetivo principal, retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad como los estándares educativos nacionales.

Esta variable de propósitos u objetivos se cierra con el hecho de reconocer una visión integral de los docentes frente al proceso de la evaluación que significa garantías en la construcción de conocimientos con los niños, niñas y jóvenes. Estas construcciones se articulan a un currículo y a la necesidad de generar cambios institucionales para reconocer otras formas de interacción en el aula distintas a la evaluación tradición punitiva y segregadora.

Desde el punto de vista de los propósitos de estas experiencias presentadas por localidad en Bogotá, es evidente una evaluación fresca que permite retroalimentar las diferentes prácticas pedagógicas, enmarcando una ruta para alcanzar nuevos objetivos trazados por todos y todas, lo que permite al docente como al estudiante saber sobre su proceso de aprendizaje, desde un trabajo continuo e integral.

2.1.4. Aspectos pedagógicos y didácticos relevantes

En la localidad de Suba se presenta que de las 48 instituciones educativas distritales 14 de ellas no expresaron hallazgos respecto a los aspectos pedagógicos y didácticos en las narrativas. Se encontraron tres narrativas que de forma explícita plantearon tener el modelo de enseñanza para la Comprensión. Las narrativas de dos instituciones hicieron referencia al aprendizaje significativo como el modelo a través de cual se sustentan las prácticas. Se encuentran otros aspectos pedagógicos y didácticos relevantes como el constructivismo, la pedagogía dialogante, el enfoque Inter estructurante de procesos, la evaluación que tiene en cuenta los pre saberes, destacándose también la importancia de tener en cuenta el aspecto emocional. De igual manera se encuentran modelos de trabajos por proyectos interdisciplinarios, aplicación del modelo crítico social, implementación del modelo de evaluación por dimensiones socio afectiva, comunicativa; y otro modelo aplicado en la localidad de Suba es el de desarrollo de habilidades argumentativas y analíticas a partir de la investigación acción en aras de una escuela transformadora.

En las localidades Rafael Uribe Uribe y mártires los aspectos pedagógicos y didácticos más relevantes fueron el desarrollo de secuencias didácticas que a partir de la problematización de los aprendizajes permitieron lograr efectivamente procesos de enseñanza aprendizaje, partiendo de la base de experiencias pedagógicas que implican un seguimiento permanente a los estudiantes por parte de los docentes. El aprendizaje orientado desde la problematización fue otro aspecto preponderante, siendo el desarrollo de habilidades la premisa donde dar soluciones a diferentes situaciones planteadas, lo que genera un aprendizaje activo y participativo, en la medida de que

cada estudiante asume un reto no solo para un aprendizaje académico sino para la vida misma. La experimentación es un aspecto que también destacó en las narrativas de estas localidades ya que genera en los estudiantes no solo la capacidad de abstraer sino la de sorprenderse a partir de los logros alcanzados, lo cual propicia en ellos motivación especialmente en áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales. El aprendizaje colaborativo se menciona en las narrativas como una alternativa que permite a los estudiantes entenderse como una comunidad que trabaja para objetivos comunes, por lo tanto los procesos evaluativos se convierten en procesos de crecimiento personal y es el acompañamiento permanente de los docentes, lo que los convierte en parte del grupo.

En la localidad de Chapinero se identificó el desarrollo de la autonomía como parte del proceso de aprendizaje, lo cual permite a los estudiantes generar un aprendizaje a conciencia frente a sus logros y al acompañamiento de los docentes quienes constantemente se encuentran con sus estudiantes para verificar el aprendizaje y los estudiantes lo asumen como una propuesta válida para alcanzar sus logros, apropiarse de conceptos y desarrollar habilidades en un proceso propio y/o autónomo.

En la localidad de Kennedy se identificaron aspectos importantes dentro del proceso de evaluación, donde la motivación desde el desarrollo tecnológico para el aprendizaje genera estudiantes interesados, activos y participativos de sus propios procesos de aprendizaje; se utilizan instrumentos que permiten a los docentes y estudiantes construcción de conocimientos con apropiación práctica de los mismos. Asimismo, estas experiencias significativas son alimentadas a través de diálogos y reflexiones permanentes de los docentes tomando en cuenta las necesidades e intereses de toda la comunidad educativa.

En la localidad de Teusaquillo se identifica el interés de los maestros a través de sus narrativas, por un constante reflexionar que lleve a los estudiantes a la apropiación del proceso de aprendizaje basado en experiencias, que logran la motivación frente a su aprendizaje. Lo anterior se realiza mediante el vínculo pedagógico y didáctico para aprender haciendo y así responder al modelo pedagógico institucional.

En la localidad de la Candelaria las narrativas relatan cómo la evaluación es un proceso permanente a través del cual los estudiantes se retroalimentan frente a sus logros y dificultades, lo cual implica la aplicación de una metodología de aprendizajes significativos que los conlleve a asumir la importancia en la construcción y apropiación de sus conocimientos, lo que se verá reflejado en sus experiencias de vida. De esta manera, durante las clases se realizan actividades que son revisadas permanentemente, con el ánimo de que el estudiante pueda conocer sus aciertos y

aspectos por mejorar, es decir, que se asume un trabajo desde el enfoque pedagógico del aprendizaje significativo, unido a las propuestas de gramática cognitiva, las reflexiones del profesor Daniel Cassani sobre los procesos de escritura y los planteamientos de la Enseñanza para la Comprensión.

En la localidad de San Cristóbal se identifican aspectos relevantes como la problematización del conocimiento a través del desarrollo de estrategias pedagógicas y vivencias que generen a los estudiantes apropiarse de sus procesos de aprendizajes. Esto propicia que los estudiantes se vean en la necesidad de resolver conflictos a través de la aplicación del conocimiento, convirtiéndose en agentes activos y participativos de la comunidad educativa. En este sentido, el establecimiento del vínculo pedagógico con el didáctico proporciona una herramienta tanto para los estudiantes como para los docentes aportando al modelo el mejoramiento de la calidad de vida de los actores del proceso educativo escolar, dado que la intención en el proceso de enseñanza - aprendizaje es que se dé por descubrimiento propio, sobre todo en las áreas de las ciencias naturales y las matemáticas para su aplicación en situaciones de la vida cotidiana. Se tienen en cuenta también el aprendizaje colaborativo fomentando la conciencia de grupo, el intercambio de sentires, la coordinación y aceptación de críticas y valoraciones. Los profesores efectúan un seguimiento a cada grupo de estudiantes para que juntos construyan conocimientos.

En la localidad de Usme se identifican elementos pedagógicos y didácticos fundamentales como la apropiación del modelo pedagógico de aprendizaje significativo, en el que los actores que intervienen construyen conjuntamente los criterios de evaluación. Se parte de evaluaciones diagnósticas durante la primera semana académica, lo que permite establecer objetivos para el año escolar. Es evidente en las narrativas, el proceso de cualificación que desde la dirección local se dio para lograr aprendizajes significativos a través de talleres, elaboración de juegos didácticos y capacitaciones para docentes y padres de familia. Se da especial relevancia al registro y evidencia de las actividades realizadas diariamente, ya que se convierten en protagonistas de los logros alcanzados y los aspectos por mejorar; al finalizar el proceso académico los padres deben asistir y evaluar el proceso de aprendizaje a través del dialogo para fortalecer la construcción y desarrollo de los proyectos interdisciplinarios, pero también el SIE como parte de la gestión institucional.

En la localidad de Fontibón se evidencia como tendencia el modelo socio - constructivista basado en el enfoque de enseñanza para la comprensión para la resolución de problemas en el área de matemáticas con aplicabilidad en otras áreas del conocimiento. Los docentes se preocupan por indagar sobre estrategias que congregate diferentes áreas para lograr comprensión con sentido.

En la localidad de Engativá respecto a los aspectos pedagógicos y didácticos evidenciados en las narrativas se halló que a través de los sentidos se adquiere todo tipo de conocimientos y se puede apropiarse el proceso de aprendizaje, siempre y cuando se realice una permanente retroalimentación y se reflexione sobre las acciones que se realizan cotidianamente. Así, se acude al uso de los sentidos para, primero, un diagnóstico que indica el rumbo en cuestiones de aprendizaje; segundo, un diseño secuencial de las didácticas que contribuyen a los procesos de aprendizaje; y tercero, unas pruebas de afianzamiento de dichos procesos. Las herramientas que viabilizan el aprendizaje a través de los sentidos son los medios visuales, auditivos, kinestésicos, libros, atlas, rompecabezas, la lectura comprensiva, el juego y el uso de recursos didácticos (fichas, imágenes, posters, etc.), los cuales permiten emitir apreciaciones y juicios sobre el proceso del educando; y el docente está en una constante autoevaluación según los resultados obtenidos; donde se logra un análisis integral en aspectos individuales, familiares, principios, hábitos, entre otros y permite la reestructuración de acciones, comportamientos y relaciones favorables. Es indispensable el trabajo por parejas, tener en cuenta los conocimientos previos y la parte afectiva para recontextualizar la vida diaria de cada sujeto.

En la localidad de Bosa los procesos pedagógicos y didácticos evidenciados tienen que ver con la enseñanza para la comprensión, dado que se pueden identificar metas de comprensión que permita a los estudiantes vivenciar los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación para determinar los alcances de sus logros individuales y grupales. Lo anterior posibilita una experiencia formativa con características de grupo e individuales, humanizando el aprendizaje y permitiendo que los estudiantes comprendan el aprendizaje como parte de una condición humana. Se acude entonces a la resolución de problemas, la elaboración de escritos enfocados a la construcción de pensamiento crítico, la inclusión de los acudientes y/o acompañantes de los estudiantes en los procesos de evaluación.

En la localidad Antonio Nariño los procesos de evaluación de los aspectos pedagógicos y didácticos se dan en términos del modelo de aprendizaje significativo con énfasis en enseñanza para la comprensión, es decir que se parte de un problema pedagógico y se construye la solución al problema, propiciando nuevos intereses y necesidades por parte del estudiante y motivándolo a continuar con la construcción de saberes para la vida académica y para su cotidianidad. En este sentido, adoptan el enfoque constructivista basado en Piaget sobre el desarrollo y adquisición de conceptos y en Vygotsky sobre el aprendizaje colaborativo para la solución de problemas; estrategias pedagógicas y didácticas basadas en la teoría de los estilos de aprendizaje de Cazau (2001) y nuevos espacios de interacción basados en Gardner sobre las inteligencias múltiples.

En la localidad de Barrios Unidos es muy importante el proceso de evaluación de los procesos pedagógicos y didácticos a partir de la enseñanza para la comprensión desde el planteamiento de la resolución de problemas pedagógicos, en los que el estudiante adquiere habilidades para la resolución de problemas que van a contribuir en sus procesos de aprendizaje. Un rasgo característico de las narrativas en esta localidad, es que enfatizan en que el aprendizaje debe ser significativo y se debe contar con procesos de autoevaluación que le permiten al estudiante asumir y apropiarse de sus procesos de aprendizaje fortaleciendo sus logros y trabajando por los aspectos pendientes por mejorar. Desde el punto de vista didáctico se utilizó el desarrollo de un ambiente de aprendizaje, ya que desde la teoría de Vygotsky (1979) el aprendizaje debe darse en relación directa del sujeto con su medio ambiente y contexto inmediato, en donde interviene el lenguaje como estrategia para la elaboración de conceptos y el desarrollo de procesos sociales. Los referentes conceptuales se basan en el constructivismo social y el trabajo por competencias en los ejes de saber-saber, saber-hacer, saber-ser.

Para la localidad de Ciudad Bolívar los aspectos pedagógicos y didácticos se basan en el aprendizaje significativo mediante la aplicación del conocimiento en situaciones que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes; lo anterior se logra con una participación democrática en la cual los estudiantes y el maestro ponen en escena los elementos del aprendizaje para desarrollar habilidades sociales, a través de técnicas desarrolladas en mesas de trabajo, trabajo colaborativo, trabajo experiencial, lo que genera en los estudiantes interés por el aprendizaje. Esta localidad refiere que su trabajo se acoge al enfoque constructivista basado en Piaget sobre el desarrollo y adquisición de conceptos y en Vygotsky sobre aprendizaje colaborativo para la solución de problemas, la teoría del aprendizaje por descubrimiento desde estrategias metacognitivas para el aprendizaje de conceptos a partir de la propia experiencia.

En la localidad de Usaquén, se evidenció aprendizaje cooperativo que permite a los estudiantes y docentes identificar las fortalezas y dificultades de los procesos de aprendizaje. Se inclinan por desarrollar autonomía frente al aprendizaje, mediante una permanente dialéctica sobre los saberes adquiridos, los cuales serán evaluados a través de ensayos, reseñas, monografías que cumplan con las características de cada uno de estos tipos de texto y esto se hace en diferentes áreas. Asimismo, a través de las experiencias se generan espacios de reflexión, lo que enriquece la capacidad crítica de los estudiantes. Otro aspecto interesante de las narrativas es que evidencian el uso de la tecnología como herramienta que permita al estudiante reforzar los conocimientos ya adquiridos en su formación personal y cognitiva fortaleciendo el proyecto de vida.

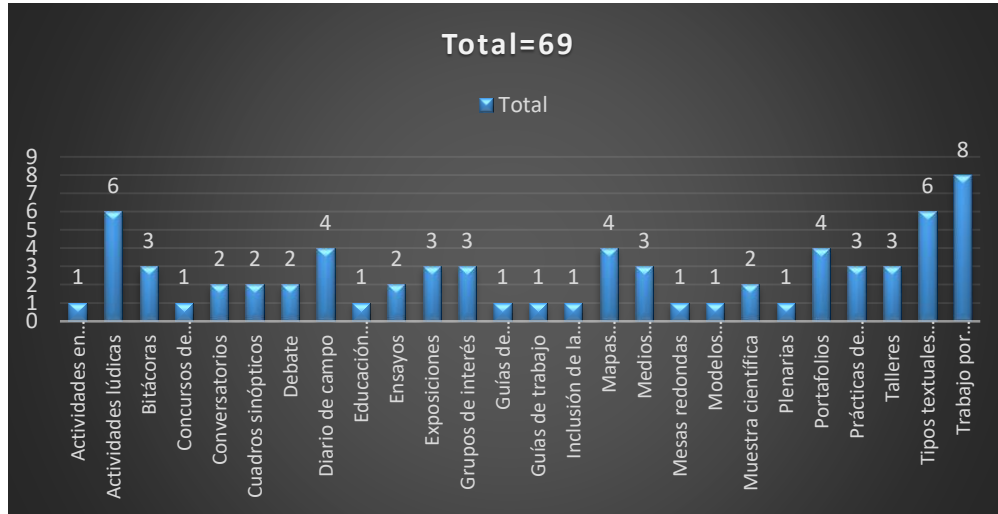
En la localidad de Santafé existe una combinación de modelos y didácticas, siendo lo más visible la pedagogía crítica y la enseñanza para la comprensión, propuestas desde las que se desarrollan sus proyectos de matemáticas, de artes escénicas y visuales. Mientras que en la localidad de Sumapaz que apunta a estrategias pedagógicas y didácticas desde aprendizajes productivos para la vida.

En la localidad de Tunjuelito refieren los aspectos pedagógicos y didácticos a partir del enfoque constructivista, con énfasis en la pedagogía problémica con el fin de fortalecer el desarrollo crítico en los estudiantes, así como la resolución de situaciones de la vida cotidiana.

Para culminar con este recorrido pedagógico y didáctico, la localidad de Puente Aranda acude a la reflexión permanente sobre las prácticas de evaluación, teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de toda la comunidad educativa.

Se presenta a continuación una gráfica que consolida los aspectos pedagógicos y didácticos que se vienen desarrollando en las instituciones educativas en las diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, lo cual permite evidenciar que hay una fuerte tendencia a adelantar los procesos de formación desde un enfoque constructivista y un aprendizaje significativo que permita a los docentes, estudiantes y padres de familia relacionar la construcción teórica del conocimiento con una práctica real que se refleje en funcionalidades sociales para el desarrollo humano integral. En este sentido, sobresalen didácticas como el trabajo por proyectos, las actividades lúdicas, la producción de textos orales y escritos, los portafolios, los diarios de campo, los mapas conceptuales, y en menor medida las exposiciones y el trabajo por guías de aprendizaje.

Gráfica 50



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

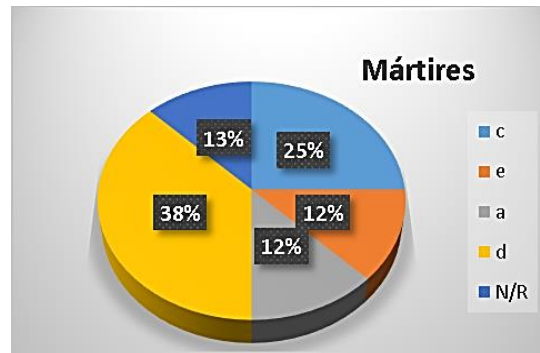
2.1.5. Herramientas y/o estrategias de evaluación

De acuerdo con las experiencias pedagógicas narradas, se logró determinar unas herramientas de evaluación que se encuentran presentes en la mayoría de las instituciones educativas distritales en las diferentes localidades, siendo estas herramientas:

- a. Sustentación oral o exposiciones.
- b. Pruebas escritas individuales o grupales.
- c. Planteamiento y resolución de situaciones problémicas.
- d. Uso de recursos didácticos multimediales.
- e. Otro

En la localidad de los Mártires sobresale el uso de recursos didácticos multimediales, seguido del planteamiento y resolución de situaciones problémicas y en menor medida la Sustentación oral, exposiciones y las pruebas escritas individuales o grupales:

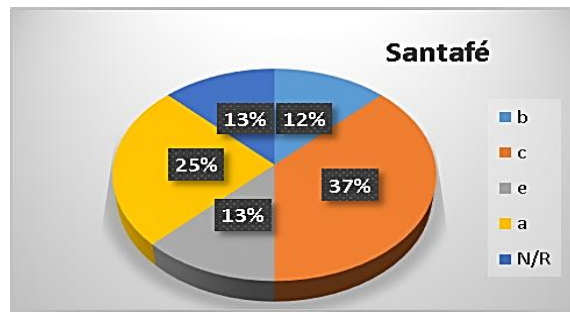
Gráfica 51



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Por su parte la localidad de Santafé da mayor importancia al planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, a la sustentación oral o exposiciones, y luego si a las pruebas escritas individuales o grupales. Se tiene en cuenta que hay otros recursos de evaluación como el análisis de la cotidianidad, las Tics y la creatividad.

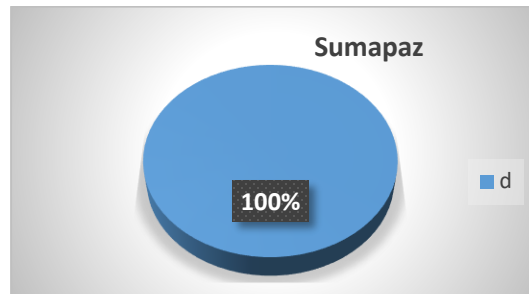
Gráfica 52



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Sumapaz es característico que el 100% de las herramientas de evaluación que allí se adelantan es en el uso de recursos didácticos multimediales, desarrollados en forma de guías de aprendizaje y trabajo por problemas.

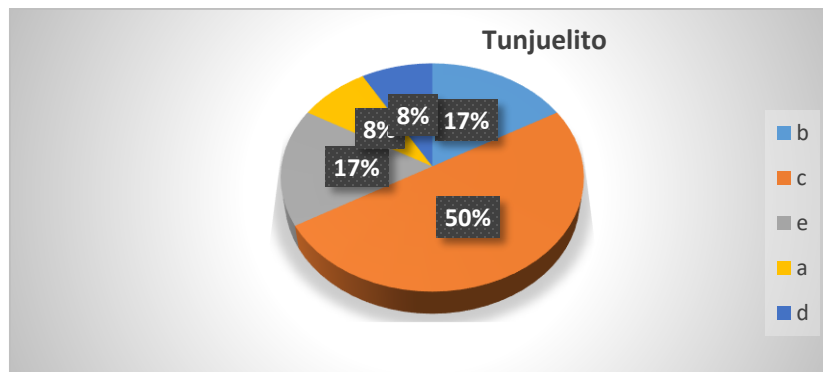
Gráfica 53



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Desde la localidad de Tunjuelito es evidente que también una tendencia al planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, pero también a las evaluaciones escritas y a otras herramientas de evaluación como la evaluación virtual.

Gráfica 54

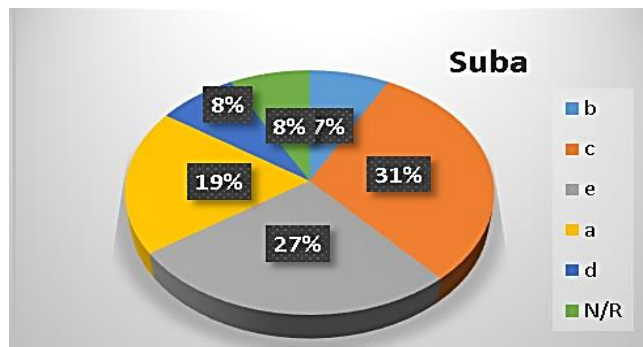


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Por su parte, la localidad de Suba se inclina por herramientas de evaluación como el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, así como la sustentación oral o exposiciones, y en menor medida las pruebas escritas individuales o grupales y el uso de recursos

didácticos multimediales; siendo otras alternativas de evaluación la Construcción colectiva, la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación.

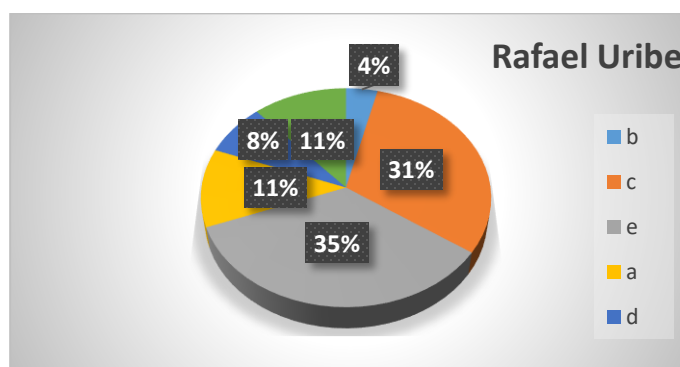
Gráfica 55



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad Rafael Uribe Uribe, si bien se acude a la evaluación desde el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, pero dan fuerte importancia a herramientas como guías de observación, el diario de campo, portafolios, bitácoras, debates y ensayos como parte de las pruebas escritas.

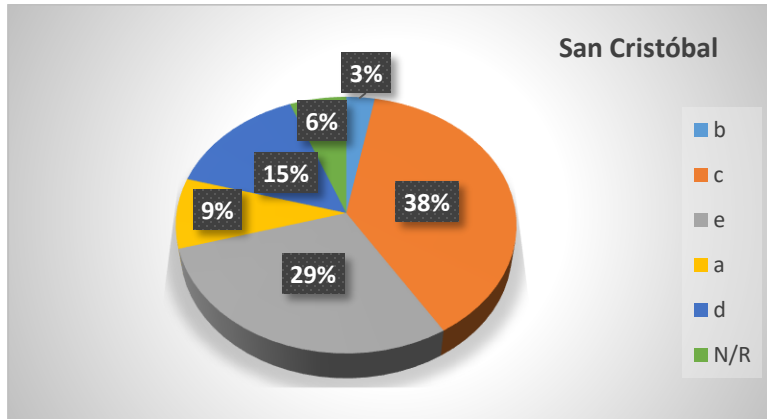
Gráfica 56



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Las herramientas alternativas de evaluación de la localidad Rafael Uribe, se comparten en la localidad de San Cristóbal, excepto porque hay una inclinación mayor al planteamiento y resolución de situaciones problemáticas.

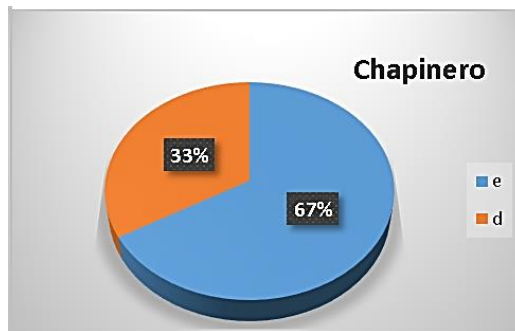
Gráfica 57



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Chapinero solo se consideran dos herramientas de evaluación, la primera específica es el uso de recursos didácticos multimediales para la motivación del seguimiento de los aprendizajes, y la otra corresponde a estímulos pedagógicos para motivar la participación activa del estudiante en su proceso de evaluación.

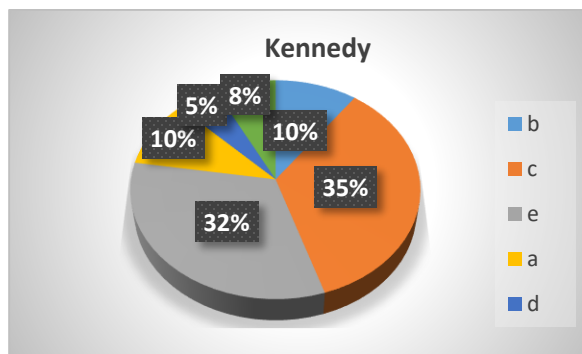
Gráfica 58



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Para el caso de la localidad de Kennedy se acude también al planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, y en menor medida al uso de recursos didácticos multimediales, las pruebas escritas, exposiciones, etc. Aunque le dan uso a herramientas tecnológicas para la motivación del aprendizaje con el desarrollo de cuestionarios, prácticas de laboratorio, actividades en grupo y talleres.

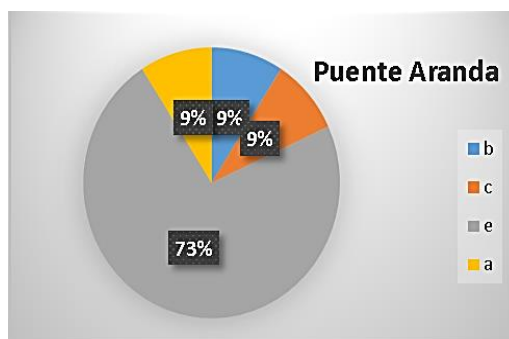
Gráfica 59



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Fuerte tendencia en la localidad de Puente Aranda por las otras alternativas de evaluación como el trabajo colectivo en el diseño de talleres, uso de herramientas tecnológicas para la motivación desde las consultas en internet, exposiciones grupales, juegos, rúbricas, listas de chequeo, uso de notas adhesivas, entre otras.

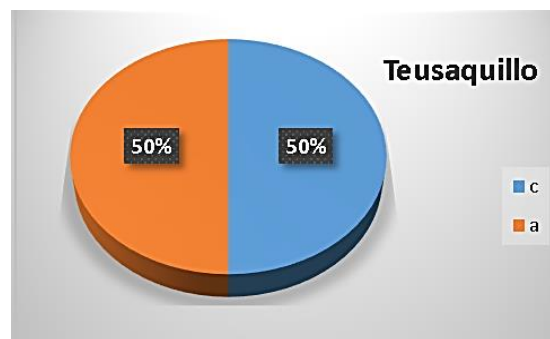
Gráfica 60



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Teusaquillo hay una equidistancia entre el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas con la sustentación oral o exposiciones, siendo estas herramientas fundamentales en el desarrollo de las personas Sordas que se forman desde el lenguaje de señas como su primera lengua.

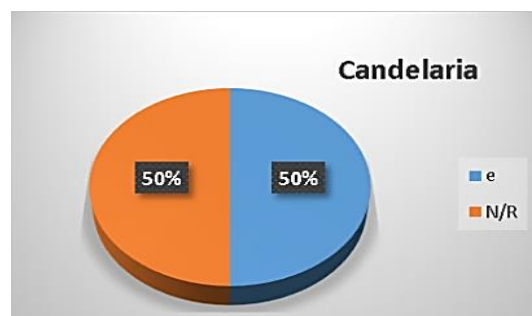
Gráfica 61



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de la Candelaria está presente la característica de no centrarse en las herramientas evaluativas que están presentes en la mayoría de las experiencias de las localidades, y es por ello que acuden a material de trabajo como las guías, donde los estudiantes encuentran el indicador de desempeño a trabajar y, al final un espacio para su autoevaluación, que tiene como finalidad la reflexión sobre su quehacer en el aula.

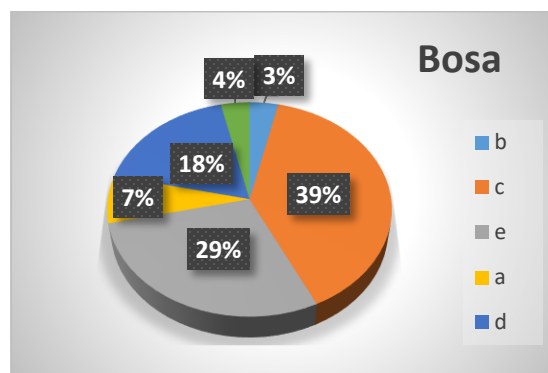
Gráfica 62



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Para la localidad de Bosa es fundamental el planteamiento y resolución de situaciones problémicas, el uso de recursos didácticos multimediales y descendientemente las exposiciones, las pruebas escritas, entre otras; lo cual permite ver que también se acude a otras herramientas de evaluación como rúbricas, procesos reflexivos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, diálogo permanente entre las prácticas evaluativas y las prácticas pedagógicas, la discusión, el acompañamiento significativo por parte del docente, la construcción de ciudadanía y pensamiento crítico.

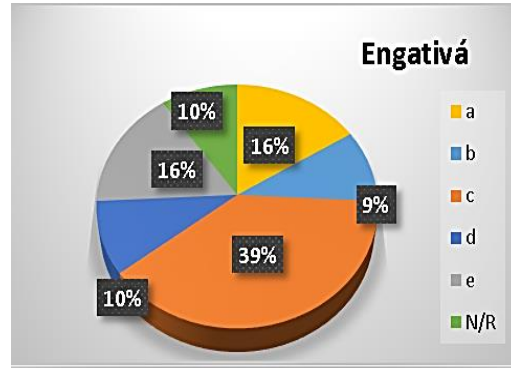
Gráfica 63



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de las estrategias de evaluación que se incluyen en la localidad de Engativá está el planteamiento y resolución de situaciones problémicas, la sustentación oral o exposiciones y otras formas de evaluación como conversatorios, participación crítica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, retroalimentación continua de los procesos, valoración de la creatividad, procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, a través de proyectos de investigación; herramientas metacognitivas como mapas conceptuales, mapas mentales, flujo gramas, modelos didácticos, prácticas experimentales, cuadros de control de procesos, simulaciones y plataformas virtuales.

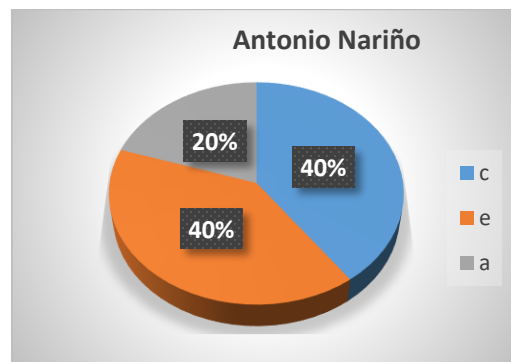
Gráfica 64



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Por parte de la localidad Antonio Nariño se revela también que es el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas una de sus herramientas de evaluación preponderantes, seguida de la sustentación oral o exposiciones y de muchas otras herramientas como experimentos, aprendizaje colaborativo, estrategias lúdicas, participación de los padres de familia, enseñanza por ejes comunicativos con ejercicios prácticos, y la evaluación formativa desde talleres colectivos para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Gráfica 65

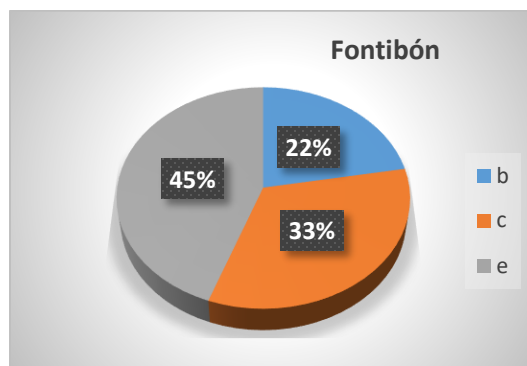


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Fontibón suceden tres herramientas de evaluación, siendo la primera el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, así como el desarrollo de pruebas escritas individuales o grupales, y especial ocasión para formas de evaluar de tipo talleres, teatro, proyectos,

foros, retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, rúbricas, procesos consensuados, tópicos generadores, acompañamiento en la construcción de significados y el uso de nuevas tecnologías para el diálogo de saberes para la interacción comunicativa.

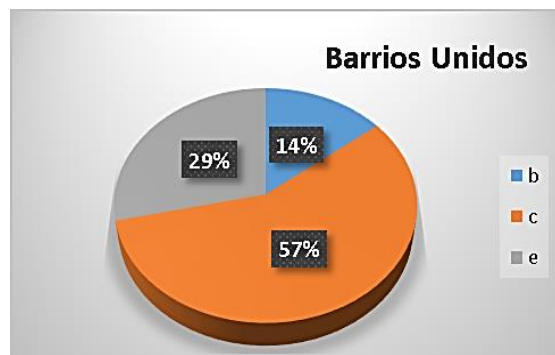
Gráfica 66



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Barrios Unidos se tiende la evaluación a partir del planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, y de pruebas escritas; no obstante, se consideran también alternativas de evaluación como la contrastación teórica frente a saberes previos y/o alternativos, elementos de las Tics, cuestionarios, material didáctico, prácticas y experiencia de laboratorio, juegos de coordinación, memoria, clasificación, creatividad, lógica, equilibrio, etc., conversatorios, propiciar espacios de encuentro entre padres e hijos, dibujos, portafolios, mapas conceptuales, mapas mentales o infografías.

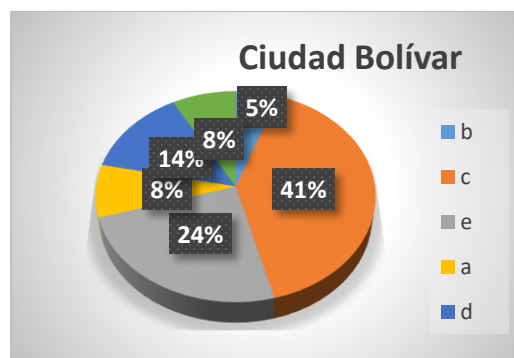
Gráfica 67



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

En la localidad de Ciudad Bolívar también se inclinan por el planteamiento y resolución de situaciones problémicas, y el uso de recursos didácticos multimediales, abriendo posibilidad para el registro de evidencias, a través de fotografías y videos de las diferentes actividades realizadas; también se desarrollan diálogos con estudiantes de diferentes cursos y con docentes de diferentes áreas en los que se reciben aportes y sugerencias para el mejoramiento del proyecto y los aspectos de la evaluación cualitativa; se tienen en cuenta los saberes y cualidades previas del estudiante y a partir de allí poder realizar seguimiento al proceso que se desarrolla durante el año desde un ámbito sensible, creativo y expresivo, desde secuencias didácticas.

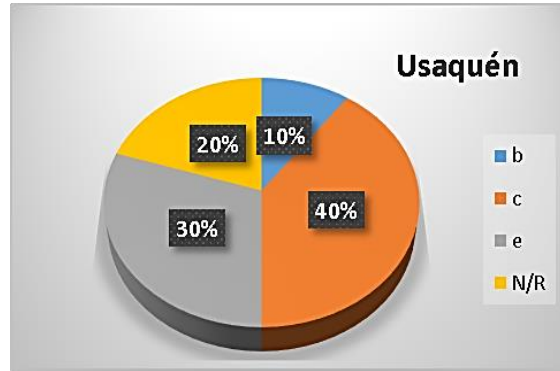
Gráfica 68



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Para la localidad de Usaquén es fundamental el planteamiento y resolución de situaciones problémicas, la presentación de pruebas escritas y como otras modalidades de evaluación están los ejercicios de metacognición, la autoevaluación y coevaluación, talleres, valoración actitudinal de los estudiantes, puestas en común, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y la retroalimentación con padres de familia.

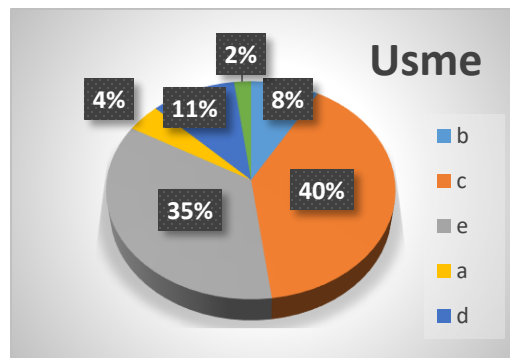
Gráfica 69



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, en la localidad de Usme se tiende en la evaluación al planteamiento y resolución de situaciones problémicas, el uso de recursos didácticos multimediales y las pruebas escritas individuales o grupales; sin embargo, se acude también a la sistematización, análisis y valoración de la información, diagnóstico de entrada, ejemplos cotidianos y sencillos que permiten el desarrollo del tema, juegos estructurados, construcción colectiva de los procesos de aprendizaje, mesas redondas, participación en clase, diarios de campo, escritos reflexivos, trabajo de interacción en las diferentes áreas de aprendizaje y espacios de corrección conjunta para la construcción autónoma.

Gráfica 70

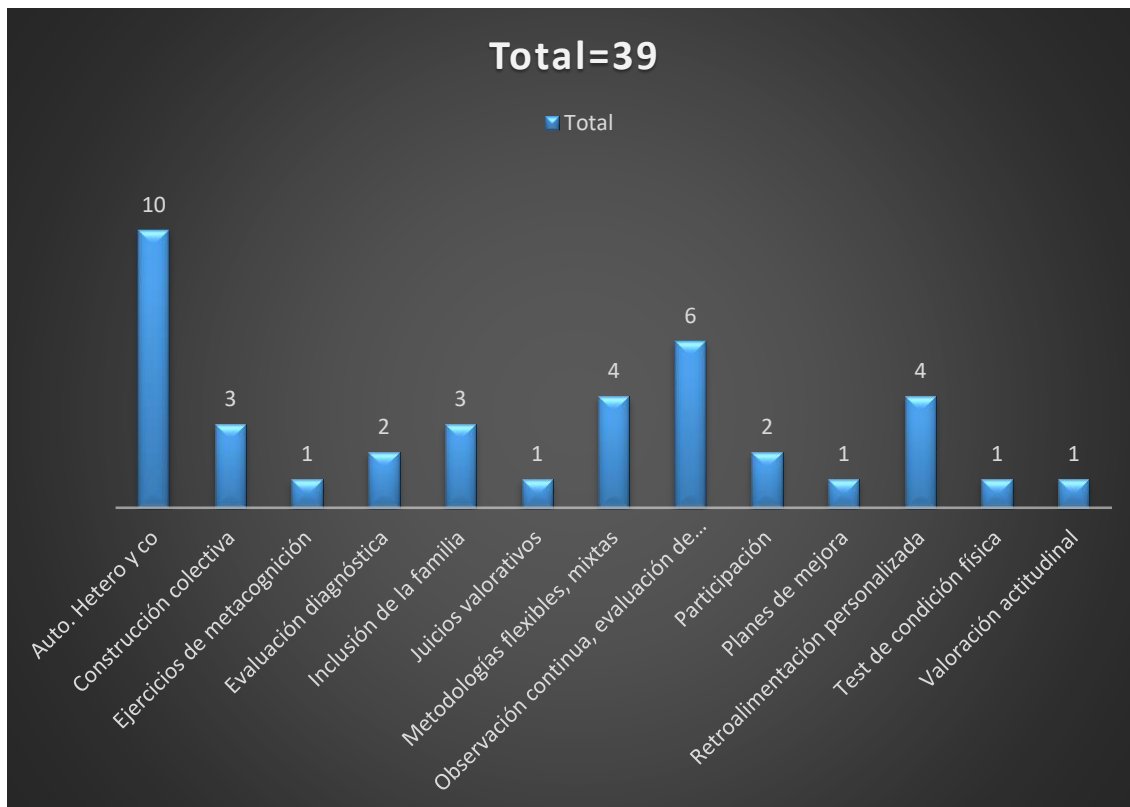


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de completar el análisis en esta variable de herramientas de evaluación más utilizadas en los procesos de formación en Bogotá, siendo el más relevante la resolución de problemas que permite consolidar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, es decir que, se reconocen las bondades de una evaluación de carácter procesual que permite la

participación, la retroalimentación, la crítica y construcciones colectivas, tal como se evidencia en la siguiente gráfica.

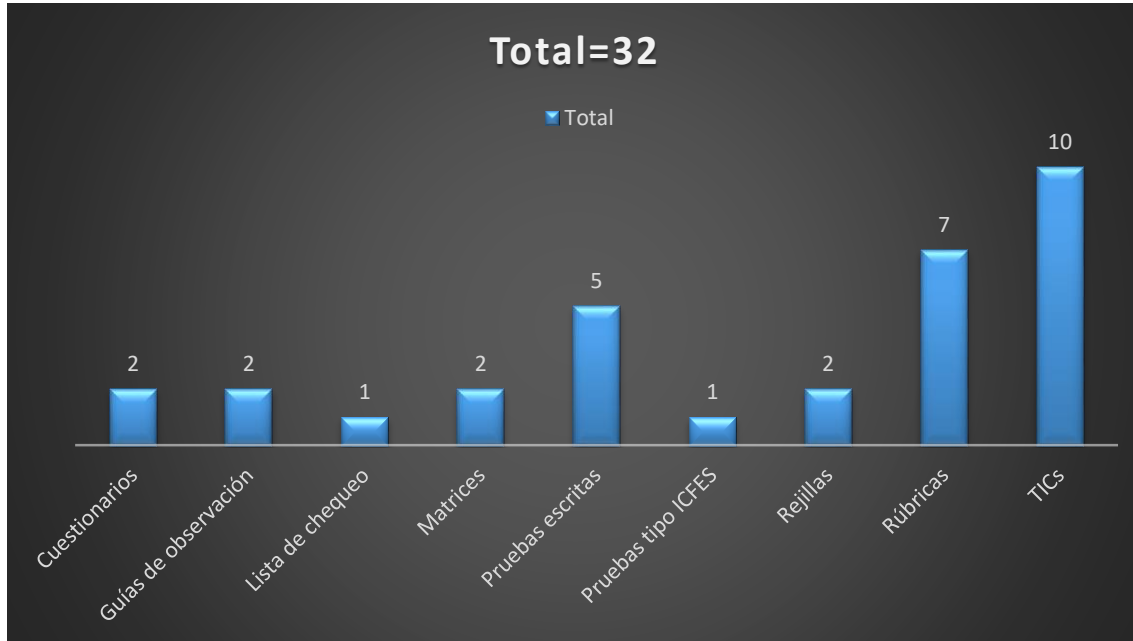
Gráfica 71



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Y en este consolidado gráfico se evidencia la especificidad de los instrumentos de evaluación que son utilizados por lo docentes en sus práctica de educación y evaluación, estando al respecto las Tics como la herramienta que presenta mayores posibilidades para desarrollar los procesos de evaluación; seguido de las rúbricas que presentan criterios claros para el docente y para la estudiante en cada proceso de formación; las pruebas escritas como una opción tradicional y efectiva para consolidar una evidencia física sobre los conocimientos construidos; y en menor medida, cuestionarios, guías matrices, rejillas, etc.

Gráfica 72



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

2.1.6. Impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los impactos que han venido generando las nuevas y cualificadas prácticas de evaluación, se evidencian a continuación:

En la Localidad de los Mártires se evidencia un mayor interés en los estudiantes por el aprendizaje, dado que ellos y ellas notan que se tienen en cuenta sus necesidades y particulares, siendo esta riqueza humana un insumo para lograr articular las diferentes áreas para el empoderamiento de los estudiantes, y con esto último se ha disminuido la repitencia escolar.

En cuanto a la localidad de Santafé es satisfactorio que hay un aumento en el interés de los estudiantes por continuar estudios después del colegio, es decir que se logra una proyección en y desde la educación que garantiza mejorar las relaciones humanas, se estimula el pensamiento creativo y el empoderamiento de los estudiantes.

Para la localidad de Sumapaz no hay un impacto registrado; mientras que en la localidad de Tunjuelito se evidencia un reconocimiento a unos mejores resultados en las pruebas externas, lo cual no solo beneficia la gestión institucional, sino que aumenta el interés y compromiso de los docentes y de los estudiantes.

En la localidad de Suba existen muchos impactos identificados por la cualificación en las prácticas de evaluación, dentro de estos impactos esta una mayor flexibilización curricular, el cambio en la percepción de los estudiantes frente a los temas de la educación que indudablemente mejora el proceso de aprendizaje y fomenta un trabajo en equipo para el crecimiento individual y colectivo.

Dentro de los impactos que se ubican en la localidad Rafael Uribe Uribe y la localidad de San Cristóbal se identificaron cambios y transformaciones en los estudiantes en los resultados del proceso formativo, toda vez que comprendieron la importancia de su propio papel en dicho ejercicio. Asimismo, los estudiantes reconocieron la relación entre distintas áreas del conocimiento en sus procesos formativos, fortaleciendo así su capacidad de análisis y de organización antes de actuar para resolver un problema, y no solo desde la perspectiva individual sino desde las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva y la negociación de acuerdos.

Para la localidad de Chapinero los impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje están dados por una mayor participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, expresada en una responsabilidad consciente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la localidad de Kennedy los resultados evidentes de los procesos de evaluación del aprendizaje han sido significativos, en el sentido en que ellos han cambiado poco a poco la forma de ver las ciencias naturales como un conjunto de conocimientos aislados y abstractos, y han pasado a utilizar las ciencias naturales como una herramienta para comprender su mundo interno (su propio cuerpo) y el mundo que lo rodea a nivel biológico y a respetar la vida en todas sus manifestaciones.

En este sentido, la construcción de un modelo de evaluación ha implicado comprender que la práctica de este proceso no está solo enmarcada en la validación de conocimientos o de habilidades concretas e individuales, sino en una mirada más amplia al proceso de aprendizaje, que como experiencia vivida por el estudiante se trata de visibilizar cómo ha construido el conocimiento.

En la localidad de Puente Aranda el impacto de la propuesta evaluativa se ha visto reflejado en la forma como ahora perciben la evaluación los jóvenes que han pasado la nota a un segundo plano. Las prácticas han hecho que la evaluación se haga desde una valoración mucho más integral desde el punto de vista humano y del aprendizaje. Aquellos estudiantes que presentaron algunas dificultades en cuanto a temores a participar, han venido desarrollando grados de confianza que a la fecha los hace mucho más activos en sus participaciones y aportes.

Por parte de la localidad de Teusaquillo los logros están dispuestos desde la capacidad, el interés y autogestión por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje. En la localidad de la Candelaria ahora los estudiantes saben que son capaces de escribir un texto con una finalidad comunicativa, una estructura textual definida y dar su opinión, tanto hablada como escrita sobre el tema que se trabaja en clase. Además, el índice de pérdida de la asignatura se limita, en la mayoría de los casos, a estudiantes retirados o con fuertes problemas de inasistencia.

Para la localidad de Bosa se establecen impactos en la autonomía hacia la enseñanza y el aprendizaje por parte de los estudiantes y de los docentes frente a la construcción de conocimientos, sobre todo con los estudiantes que presentan dificultades que requieren atención integral para una permanente mejora. En este sentido, la práctica pedagógica, el rol del docente, las intencionalidades éticas y políticas del acto educativo y la evaluación, parten de una posibilidad de fortalecimiento de las relaciones que se pueden establecer entre los sujetos, el contexto y el conocimiento. Por lo tanto, la evaluación se concibe como un medio de transformación y resignificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando al estudiante un aprendizaje significativo desde sus propias inteligencias, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, historia y de la cultura local.

En la localidad de Engativá se ha podido desarrollar capacidades o habilidades que los niños, niñas o jóvenes no suelen reconocer de sí mismos, donde se resaltan los procesos autorreferenciales

y el proceso se da de manera permanente y flexible, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, logrando la construcción de un discurso propio del aprendizaje y del conocimiento, a partir de la responsabilidad y compromiso con su trabajo y con el de sus compañeros. En este orden de ideas, los estudiantes hacen parte del proceso enseñanza y aprendizaje, madurando frente al concepto de la forma de evaluación y teniendo una actitud más comprometida y activa; permitiendo evaluar el trabajo de los estudiantes y a su vez también el de maestros, convirtiéndose este en un par de los procesos individuales y grupales. También, se plantea una valoración continua, definida como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso; donde el uso de ambientes virtuales, simulaciones, uso de la tecnología digital, entre otras, se implemente en la práctica evaluativa desarrollada desde diversos modelos explicativos.

Para la localidad de Antonio Nariño el impacto en las experiencias pedagógicas tiene que ver con el fortalecimiento formativo de las personas en condición de discapacidad desde el aprendizaje colaborativo, en el que el estudiante se siente apoyado para elaborar los contenidos temáticos de una forma diferente, acudiendo al aprendizaje significativo desde las experiencias previas que tiene el estudiante y los nuevos conocimientos básicos en el aprendizaje. Se trata entonces de las bondades en un encuentro de saberes, donde los estudiantes, docentes y padres de familia hacen evidente los avances alcanzados a través de las herramientas adquiridas y se hacen manifiestas en proyectos de investigación, en donde unos y otros se fortalecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los impactos evidenciados en la localidad de Fontibón aluden a los logros en el trabajo en equipo con los estudiantes, en un ambiente de confianza que permite la participación con responsabilidad, tener aliados para desarrollar actividades con propósitos claros y específicos en pro de mejorar los procesos formativos y académicos dentro de la institución educativa. De allí que se pueda hablar de una evaluación integral, dialógica y formativa a través de la resolución de problemas con diferentes niveles de dificultad y nos encontramos que se desarrollaron y fortalecieron habilidades como el análisis, la argumentación, verificación de supuestos, no solo se quedaron en ensayo y error sino que se proponen soluciones alternativas.

En la localidad de Barrios Unidos los impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje obedecen a la implementación de diversas estrategias de evaluación, que si bien han evidenciado logros significativos a nivel de aprendizajes de tipo teórico y conceptual. Otro impacto corresponde a la garantía del cuando se identifican vacíos y dificultades que vienen de los grados anteriores y que por tanto hacen que los nuevos aprendizajes para que sean bien apropiados por los estudiantes. Aquí también se evidencia un fortalecimiento en la población sorda en edad escolar, dado que los espacios pedagógicos de participación generan empoderamiento de estos sujetos, es decir una evaluación con sentido formativo que fomenta la construcción de la voz en la escuela, armoniza la interacción en el aula, considera los procesos de oralidad como elemento base para la formación de un sujeto político.

Para la localidad de Ciudad Bolívar los impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido significativos porque el aula se ha vuelto un espacio democrático en el que no solamente el maestro tiene voz, sino también los estudiantes; ellos hablan y aportan a los compañeros para la transformación y modificación a los procesos que ellos desarrollan y también el maestro. Este tipo de procesos vuelve consciente al estudiante de su desarrollo cognitivo, de su compromiso con el aprendizaje y con la experimentación de diferentes maneras de aprender, compartir y conocer.

Frente a las experiencias narradas en la localidad de Usaquén se reconoce desde la puesta en común, el afecto, la motivación, la creatividad y el deseo por enseñar y la alegría por aprender. Los estudiantes aprenden por su interés y/o motivación y no por temor a una mala nota, y es eso lo que ha pasado en los proyectos empresariales propuestos que permiten que cada persona identifique sus fortalezas y debilidades, su autonomía, el interés por sus procesos, por entender el paso a paso del conocimiento y por llegar a los logros.

Para finalizar, la localidad de Usme pone en evidencia que los impactos de la evaluación en los procesos formativos ha permitido determinar las fortalezas del SIE, así como también sus debilidades para analizarlos y definirlos en Consejo Académico. En este sentido, hay una transformación de experiencias hacia el dialogo, la comprensión y la retroalimentación orientados a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la dimensión socio-afectiva que busca que el

estudiante minimice los riesgos sociales a los cuales está expuesto. De esta manera, la evaluación es entendida como un proceso holístico, flexible y formativo.

2.1.7. Criterios presentes en las experiencias narradas

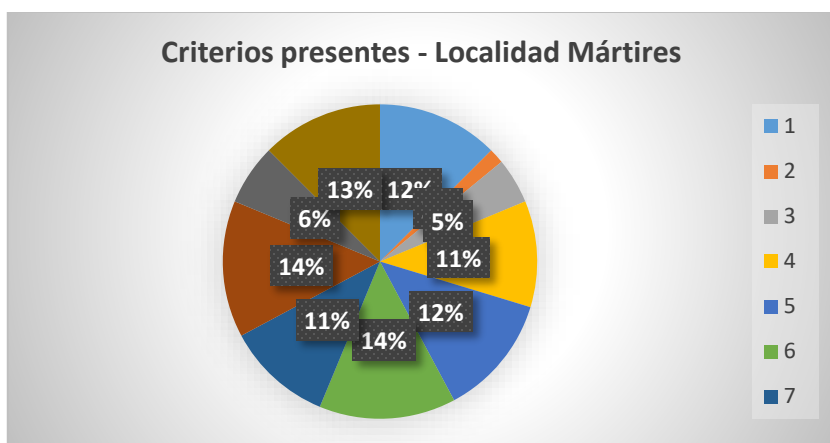
Se identifican los principales criterios presentes en las prácticas narradas, según las características propias de un proceso de evaluación educativo integral:

- 1 *Ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza*
- 2 *Cuentan con un grado de sistematización*
- 3 *Son reconocidas por la comunidad.*
- 4 *Llevan un tiempo en su desarrollo.*
- 5 *Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados.*
- 6 *Está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica*
- 7 *Involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED.*
- 8 *Se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación.*
- 9 *Promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación.*
- 10 *Reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos.*

Localidad Mártires

Dentro de los criterios presentados corresponde a esta localidad unas propuestas pedagógicas que parten del desarrollo de la práctica docente (14%), por lo tanto estas experiencias cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (12%), que involucran el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (12%). Y entre otros criterios, esta localidad logra la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (13%), desde la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (14%).

Gráfica 73



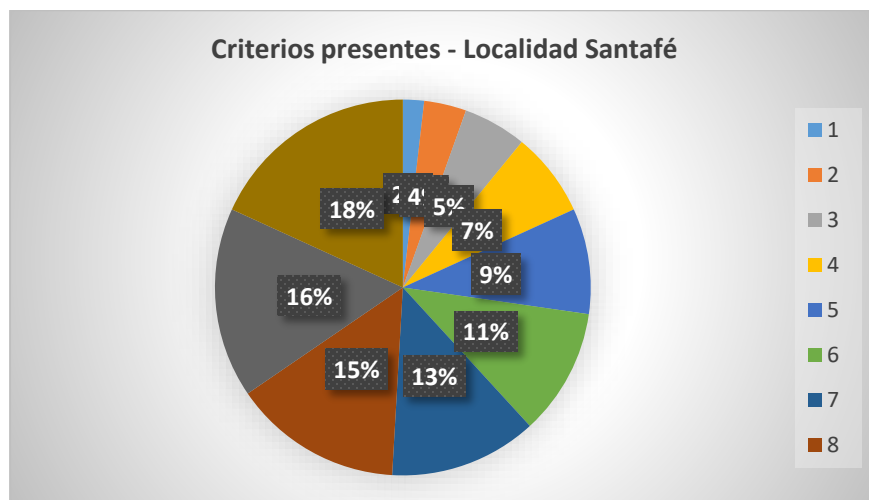
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Santafé

Aquí predomina el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (13%), sus experiencias se basan en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (15%), se tiene en cuenta la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (16%) y con ello reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (18%). Son prácticas estructuradas que

evidencian la flexibilidad para adaptarse al contexto y evidencian impacto en los procesos de formación de los estudiantes.

Gráfica 74

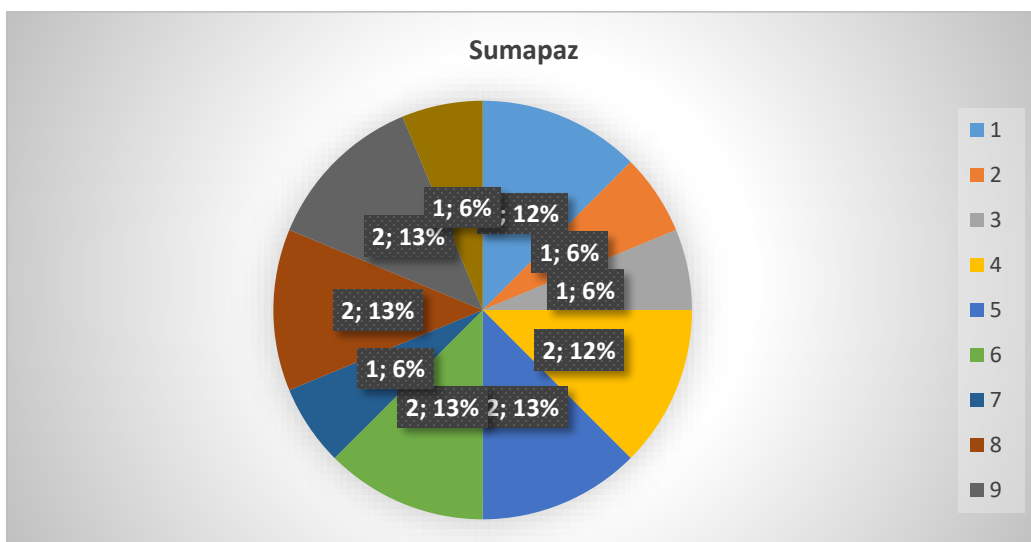


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Sumapaz

Sus experiencias ofrecen información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (12%), dado el *tiempo en su desarrollo* (12%); cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (13%), teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica surge de las necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (13%). Asimismo, apuntan a la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (13%) y se promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (13%).

Gráfica 75

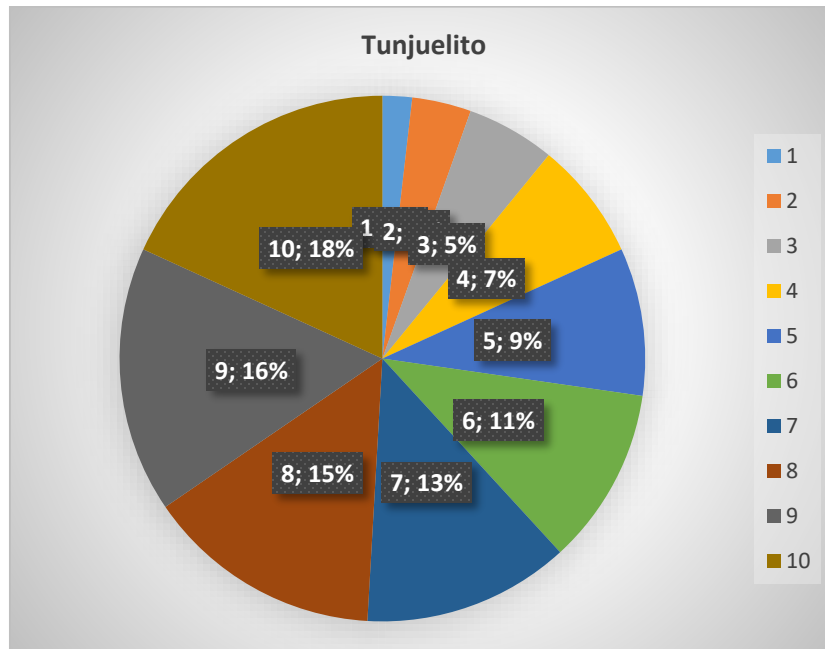


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Tunjuelito

Centra sus experiencias en una articulación entre la propuesta pedagógica y las necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (11%), lo cual conlleva a un liderazgo, creatividad y participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (13%) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que luego conllevan a establecer acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (15%). Se promueve entonces la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (16%) y se reconocen los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (18%). No obstante, se promueve el trabajo interdisciplinar que tiene aceptación por parte de otros docentes y se favorece el uso de TICs en la evaluación.

Gráfica 76

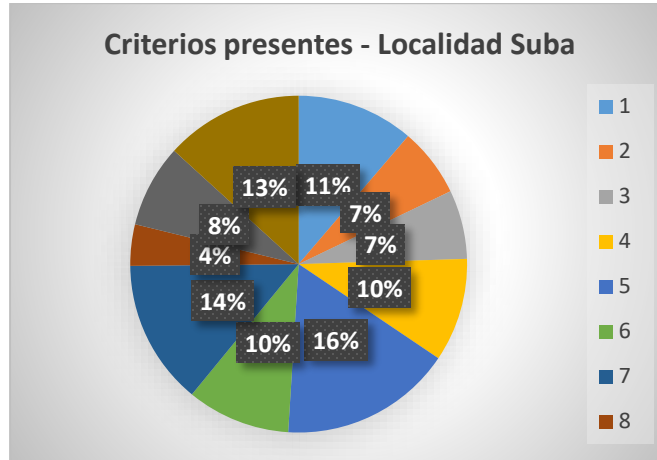


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Suba

Los criterios sobresalientes en esta localidad son experiencias caracterizadas por una reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (11%), lo cual se sustenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (16%). Allí se involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (14%), se reconocen los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (13%), es decir que existe proyección fuera de la IED y dentro de ella desde los semilleros se fomenta la evaluación por procesos como herramienta de formación académica y personal y como práctica innovadora para fortalecer los procesos de aprendizaje.

Gráfica 77

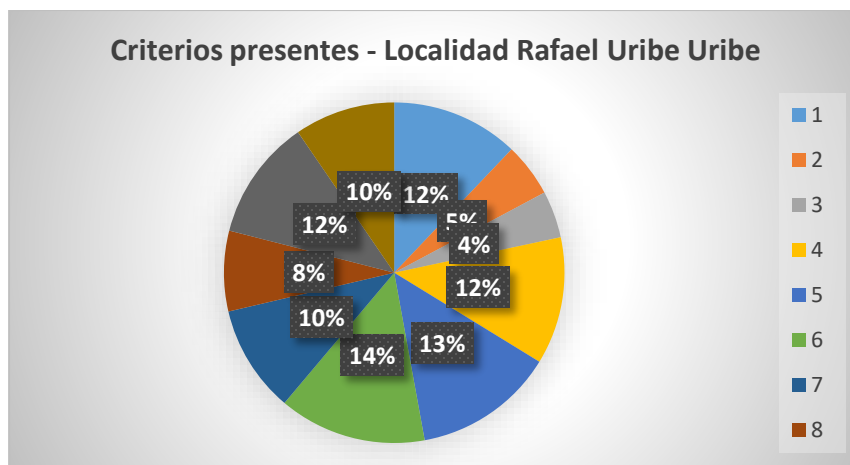


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Rafael Uribe Uribe

Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados en 21 experiencias (13%); sus experiencias están articuladas a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica en 22 experiencias (14%), desde allí se promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación en 18 experiencias (12%), se ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en 19 experiencias (12%) y es congruente el tiempo de su desarrollo con la trayectoria pedagógica presentada en 19 experiencias (15%).

Gráfica 78

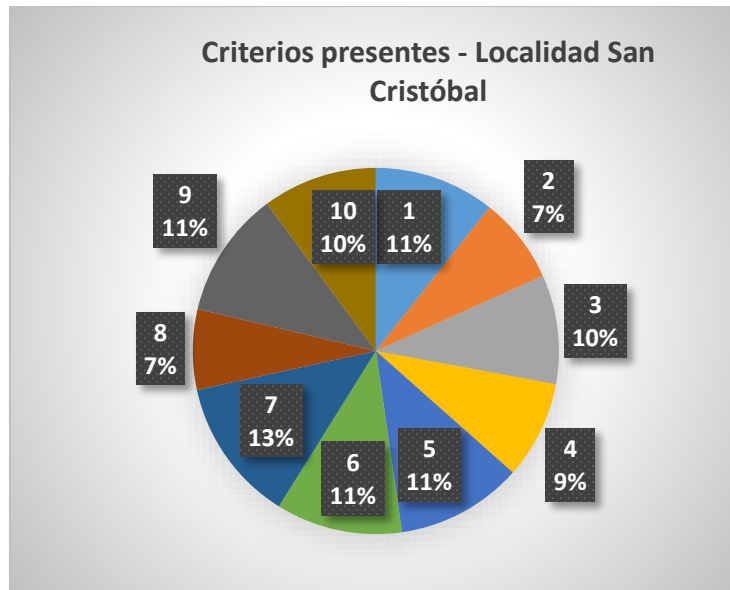


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad San Cristóbal

Sus experiencias cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (11%), además estas están articuladas a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica en 22 experiencias (11%), por lo tanto, se involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED en 25 experiencias (13%). Se promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación en 22 experiencias (11%), de lo cual se ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en 21 experiencias (11%), para su reconocimiento por la comunidad (10%).

Gráfica 79

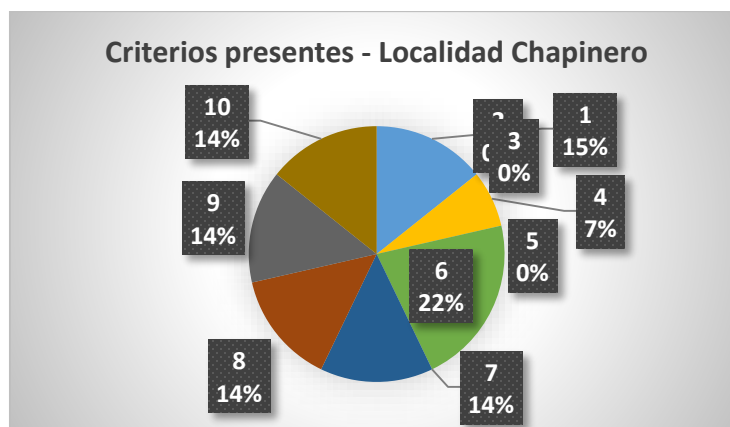


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Chapinero

Ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (15%), sus experiencias están articuladas a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (22%); se involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (14%) en los procesos educativos y en las prácticas de evaluación (14%), basadas en una retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (14%); para finalmente, reconocer los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (14%).

Gráfica 80

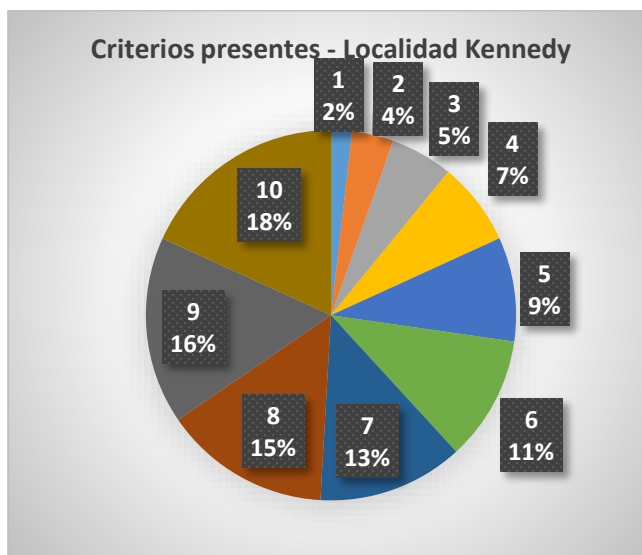


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Kennedy

Hay una articulación de las propuestas pedagógicas a las necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (11%), lo cual permite involucrar el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (13%) y basar la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (15%) desde la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (16%), y así se reconocen los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (18%).

Gráfica 81



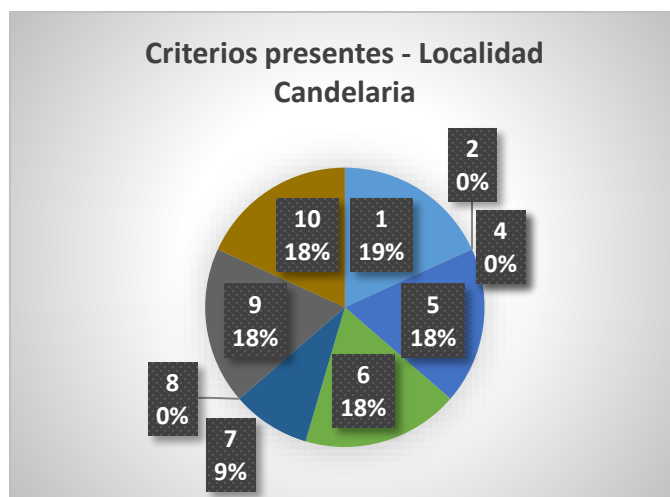
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Candelaria

En esta localidad las experiencias ofrecen información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (19%), y las mismas cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (18%) con las necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (18%). De esta

manera, se promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (18%) y se reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (18%).

Gráfica 82

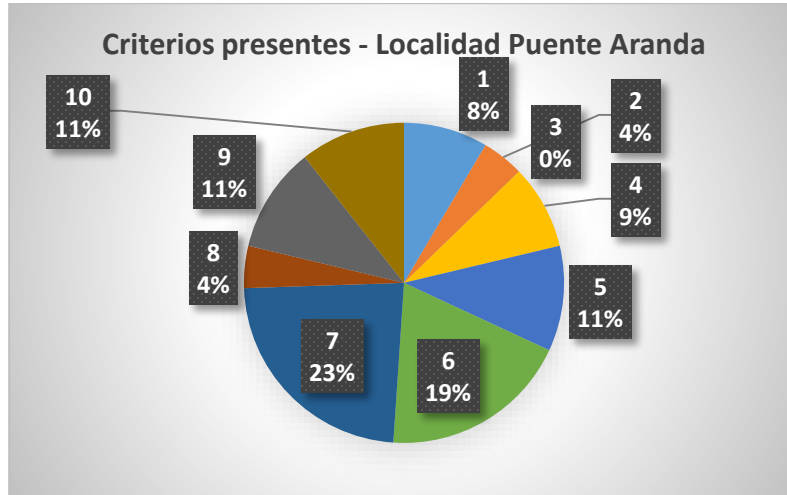


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Puente Aranda

Las experiencias cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (11%), estas se articulan a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (19%), y por ello, se involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (23%). Asimismo, se promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (11%) y se reconocen los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (11%).

Gráfica 83

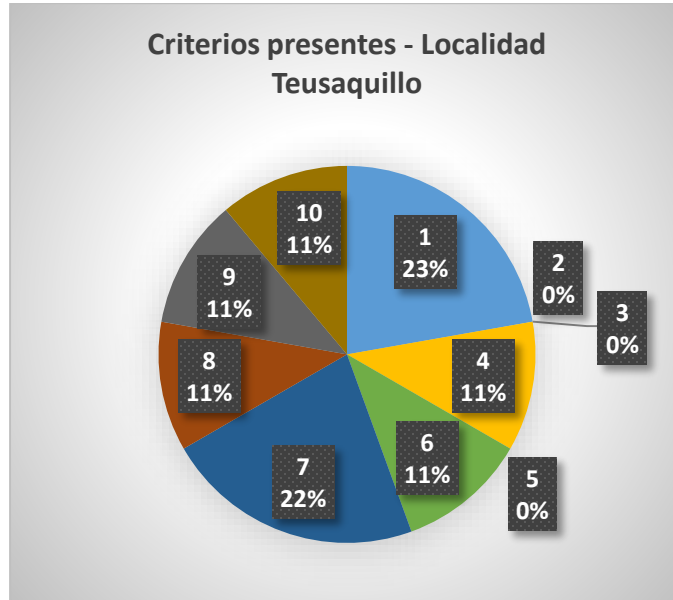


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Teusaquillo

Se ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (23%), debido al tiempo de desarrollo de sus experiencias (11%), las cuales también están articuladas a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (11%), lo que permite involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (22%) para la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (11%) en y para la retroalimentación en el mejoramiento de los propósitos de formación (11%). En este sentido, se reconocen los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (11%).

Gráfica 84



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Bosa

A partir del recorrido por los proyectos pedagógicos en esta localidad, se evidencia el cumplimiento de criterios similares entre los cuales se encuentra enmarcado el enfoque curricular (crítico reflexivo) y en el modelo y enfoque pedagógico de la institución (constructivismo y aprendizaje significativo); los procesos han llevado a trabajar criterios en el trabajo personal y grupal, logrando una consciencia especial en relación con la autonomía, la responsabilidad, el gusto por estudiar, el valor de lo que se aprende no sólo para la calificación sino para ser un mejor ser humano. Por otro lado, un proyecto hace énfasis en el concepto de evaluación de las competencias, el cual pretende desarrollar cierto ciclo evaluativo: presentación, audiciones, explicación, reproducción y revisión, para conducir el trabajo pedagógico y la valoración del proceso de formación de los estudiantes.

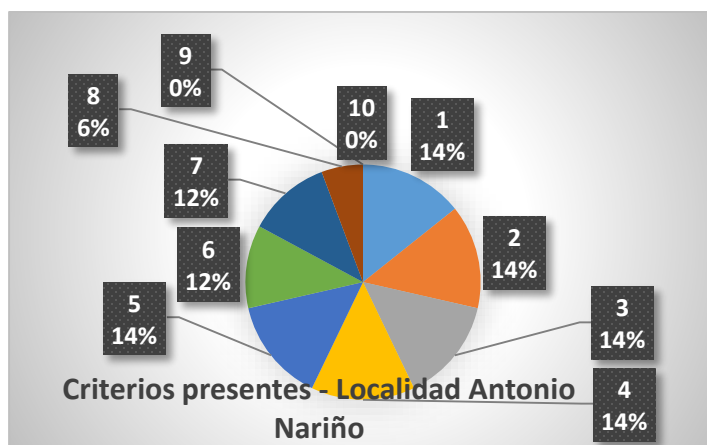
Localidad Engativá

Tal como sucede en la localidad de Bosa, en la presente localidad no se especifica la frecuencia de los criterios de evaluación establecidos, pero se puede decir que los principales criterios hallados en las diferentes experiencias son la identificación de fortalezas, debilidades y habilidades del estudiante, con el fin de dar cuenta de la necesidad de alejarse de un modelo de enseñanza tradicional que no se centra en el sujeto y en su interés – actitud para el aprendizaje, puesto que no se parte de sus intereses y motivaciones para lograr un real trabajo participativo.

Localidad Antonio Nariño

Aquí las experiencias ofrecen información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (14%), dado que cuentan con un grado de sistematización (14%), son reconocidas por la comunidad (14%) y llevan un tiempo de desarrollo (14%). No obstante, cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (14%) y están articuladas a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (12%). En este sentido, se involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (12%).

Gráfica 85

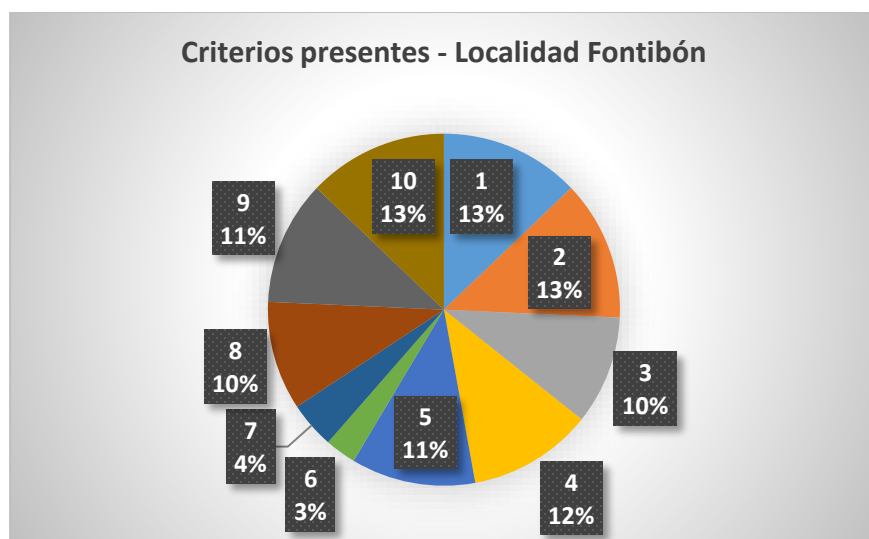


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Fontibón

Ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (13%), reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (13%), cuentan con un grado de sistematización (10%), cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (12%), promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (11%), llevan un tiempo en su desarrollo (10%), se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación (11%) y estas prácticas son reconocidas por la comunidad (13%).

Gráfica 86



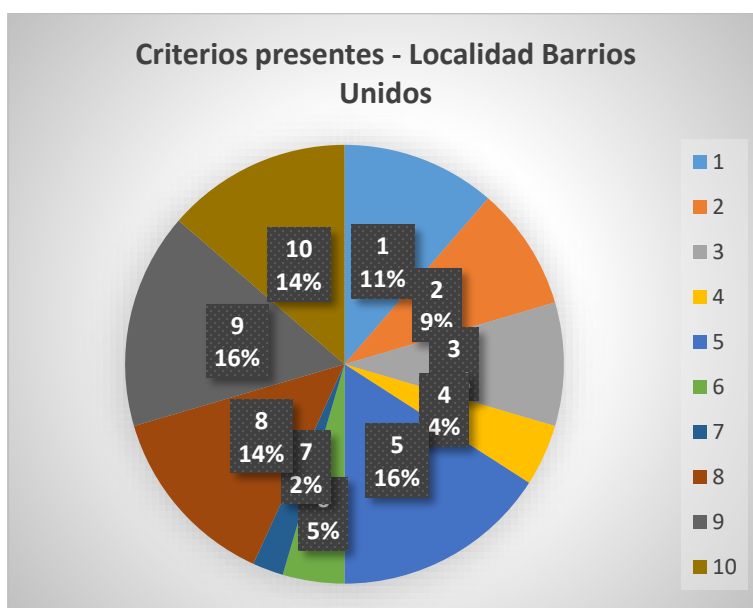
Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Barrios Unidos

Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (11%), promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación (16%), se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación

(14%), reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (16%), ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (14%), cuentan con un grado de sistematización (9%) y estas prácticas de evaluación son reconocidas por la comunidad (9%).

Gráfica 87

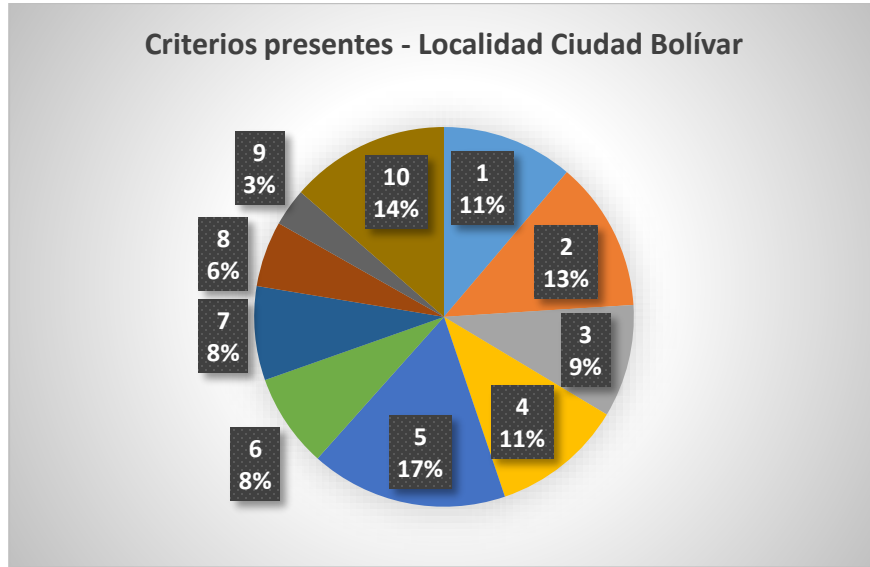


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Ciudad Bolívar

Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (17%), reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (14%), cuentan con un grado de sistematización (13%), ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (11%), llevan un tiempo en su desarrollo (11%), son reconocidas por la comunidad (9%), está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (8%), involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, estudiante y otros actores de la IED (8%).

Gráfica 88

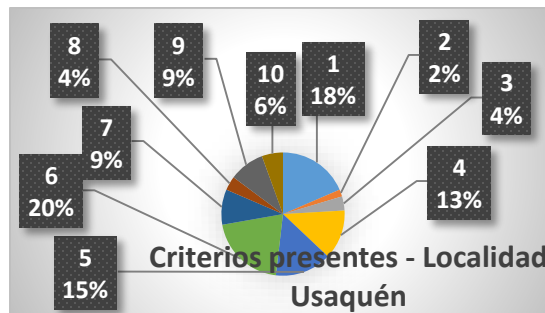


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Usaquén

Ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (18%), de acuerdo con el tiempo en su desarrollo (13%) y cuentan con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (15%), que se articulan con una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (20%).

Gráfica 89

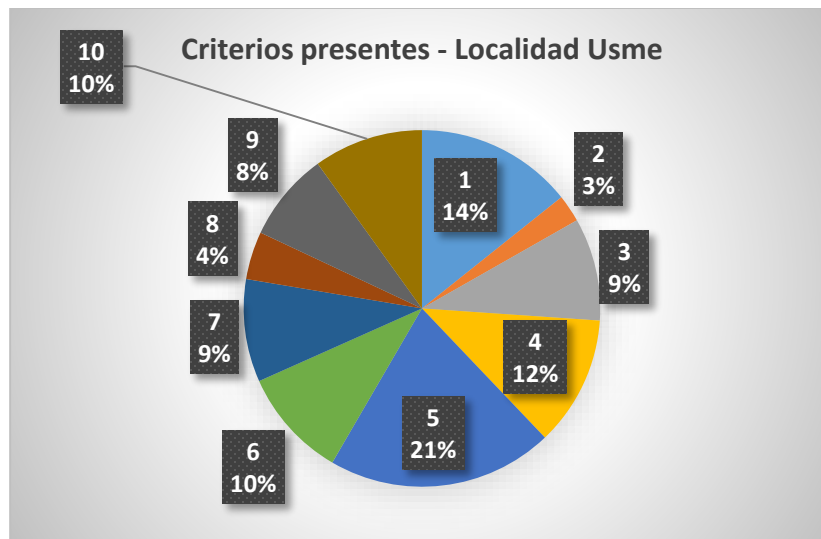


Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Localidad Usme

Ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (14%), llevan un tiempo en su desarrollo (12%), cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados (21%), está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en el desarrollo de su práctica (10%), reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos (10%).

Gráfica 90



Fuente: EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta variable de criterios presentes en las experiencias de educación y evaluación narradas permite concluir que existe la necesidad de, primero, dar mayor sustento epistemológico, metodológico, pedagógico y didáctico a las mismas, dado que solo algunas de estas experiencias referencian este aspecto. Y segundo, fortalecer el grado de sistematización que es solo reportado por algunas de las experiencias siendo este proceso fundamental para el registro, análisis e interpretación de las prácticas de evaluación que se están desarrollando.

2.1.8. Fortalezas y dificultades

Para concluir este análisis desde las 10 variables estructurantes de la presente investigación, se visibilizan a continuación las fortalezas y dificultades que se hallaron en cada localidad de la ciudad capital:

En la localidad de los Mártires se ubican como fortalezas en las experiencias de evaluación, el compromiso e interés de los docentes en la promoción, transformación y cualificación de su labor de formación, con una fuerte tendencia a la integración de las áreas para la construcción del conocimiento. Y como debilidades se ubica precisamente esa división que existe entre las áreas, las jornadas y los grados, de manera que si bien hay un intento de transformación de ello, todavía se depende de algunos docentes para lograrlo y así responder a las poblaciones diversas de esta localidad.

Para el caso de la localidad de Santafé, las fortalezas tienen que ver con una proyección de la educación hacia el proyecto de vida de los estudiantes, siendo la evaluación un componente que aporta a esta renovación de la formación con funcionalidad social. Como debilidades se presentan las dificultades para el dialogo, para una renuncia contundente al trabajo pedagógico por temas y a la limitación de recursos.

Frente a la localidad de Sumapaz se hallan como fortalezas en las experiencias, el acompañamiento constante que se proyecta desde la evaluación y no se hace visible algún tipo de dificultad. Por su parte, la localidad de Tunjuelito evidencia que sus fortalezas apuntan al que se puede suscitar para otros docentes u experiencias, y el impacto en proyecto de vida de los estudiantes. Las debilidades obedecen a una falta de articulación en el trabajo institucional para responder a la realidad de los estudiantes.

Para la localidad de Suba las fortalezas se relacionan con el compromiso e interés del docente, los estudiantes y de la generalidad institucional para la transformación y articulación de los procesos de educación y evaluación. Y como debilidades se ubica la atomización del conocimiento por áreas, jornadas y grados, lo cual limita el tiempo de desarrollo de los procesos de formación y a esto se suma una población estudiantil flotante que no permite la consolidación de los mismos.

En la localidad Rafael Uribe Uribe y la localidad de San Cristóbal las fortalezas están dispuestas desde el mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, quienes se han venido concientizando de su proceso formativo que incluye nuevas formas de evaluación para el fortalecimiento de los aprendizajes que en este momento se desarrollan por áreas del conocimiento. En este sentido, se reconoce que la práctica evaluativa permite dar cuenta de los procesos individuales y colectivos en los estudiantes con el fin de poder retroalimentarlos para continuar hacia la formación técnica y profesional. Dentro de las debilidades presentadas está el no contar con material didáctico y lúdico para enriquecer el ambiente de aprendizaje y realizar un mejor proceso formativo; asimismo, el no poder contar con todas las herramientas tecnológicas e instrumentos necesarios para evaluar no solo a los estudiantes, sino también el grado de compromiso de los padres con el proceso formativo de sus hijos. Y finalmente, se expresa la falta de tiempo para sistematizar las prácticas evaluativas.

Para la localidad de Chapinero se ubican como fortalezas las metodologías que ahora hacen visible la forma de evaluar; y como se dificultad se encuentra la falta de recursos tecnológicos que aporten al proceso de evaluación. Mientras que para la localidad de Kennedy sus fortalezas están en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se han evidenciado en los estudiantes, dado que se ha logrado captar su interés para apoyar el desarrollo de sus ideas y fundamentos, siendo el docente un guía en el viaje por la construcción del conocimiento. Lo anterior permite evaluar los procesos y el desarrollo de las habilidades comunicativas como bases fundamentales para que los estudiantes asimilen de manera más vivencial los conceptos y para que la evaluación deje de ser un fin y se convierta en un medio que facilite la interacción de los estudiantes con el conocimiento. Las debilidades parten de la falta de articulación con los padres de familia y con toda la comunidad educativa, la escases de recursos para adelantar procesos, hasta las dificultades cognitivas que presentan algunos estudiantes y que se han convertido en un reto para plantear adaptaciones curriculares para estos estudiantes.

Las fortalezas presentadas en las experiencias de la localidad de Puente Aranda son las posibilidades mismas del grupo docente por reconocer, apropiar y generar estrategias de trabajo, es decir que se trata de un cambio metodológico para potenciar competencias científicas e

investigativas en los estudiantes desde un trabajo interdisciplinar en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal. Las dificultades de la propuesta tienen que ver con el desinterés de algunos estudiantes que están acostumbrados a obtener juicios valorativos de aceptable o apenas raspando, sin hacer el menor esfuerzo; así como la falta de interés de algunos docentes por el trabajo interdisciplinar. No obstante, es evidente la falta de insumos para desarrollar diversos tipos de actividades dentro de las propuestas de trabajo y evaluación diferentes a las que comúnmente rigen la escuela colombiana.

En la localidad de Teusaquillo la fortaleza está en el Proyecto de Inclusión a Jóvenes y Adultos Sordos que acerca a esta población al español escrito y al lenguaje de señas como su primera lengua; el reto se complejiza al reconocer que aún no existen muchas señas asociadas al castellano y esos términos se abordan desde las diferentes áreas académicas. En relación con esto, los docentes del aula regular, docentes del aula especial e intérpretes trabajan para construir nuevas señas que permitan sortear las dificultades comunicativas e incluir estas en el lenguaje de señas formal para Colombia. Sin embargo, las dificultades que se presentaron es que, si bien como equipo los docentes procuran identificar las mejores estrategias para evaluar a la población sorda, no hay tiempos ni un encargado de identificar cuáles son las estrategias más adecuadas o los enfoques pedagógicos que permitan mayor asertividad.

La localidad de la Candelaria se fortaleció en la producción de textos de su propia autoría como una actividad natural que les permite expresarse con confianza y espontaneidad, sin temor a la burla, la sanción, el castigo o la represión, y no se ubican dificultades. Por su parte, la localidad de Bosa socializa que sus fortalezas están en que, 1) el estudiante se siente incluido en todo el proceso; 2) los estudiantes poco a poco han ido ganando confianza en realizar procesos de autoevaluación y co-evaluación, participan, opinan y critican de manera positiva; 3) fue un trabajo productivo y exitoso en el año 2016 que logró crear una cultura de lectura en los padres de familia; 4) Los estudiantes le encuentran sentido a lo que aprenden y les ha sido útil en su vida académica (universidad); 5) se ha transformado la visión del ejercicio docente en la primera infancia; 6) los estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad cuando se generan acuerdos de evaluación; 7) ha sido evidente que los estudiantes relegados han venido superando con mayor facilidad sus falencias y que la brecha entre "buenos y regulares" sea cada vez más corta; y 8) los avances de los estudiantes en la comprensión de lectura y la motivación de ellos en las actividades escolares.

Las dificultades que se ubican son que, 1) los estudiantes no asumen hábitos en concordancia con la ruta de evaluación aplicada y la cantidad de estudiantes para el proceso; 2) se pretende que el estudiante evalúe su propio proceso y sea consciente de las dificultades que presenta, sin embargo, en ocasiones cuando se hace en una clase esporádica ellos se califican con notas altas, pero si se hace el ejercicio después de una evaluación, ellos son más conscientes de sus falencias; 3) los grandes grupos de estudiantes en el aula para poder realizar un seguimiento detallado de las dificultades e implementar estrategias específicas a los niños con dificultades más marcadas; 4) las pautas de crianza de los hogares que en consecuencia afectan el desempeño de los niños y niñas; 5) en el desarrollo del proceso evaluativo la falta de compromiso de algunos estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje; 6) el hacinamiento escolar y las problemáticas socioeconómicas de los estudiantes y 7) las resistencias por parte de los padres y algunos docentes.

En la localidad de Engativá las fortalezas encontradas tienen que ver con que los niños, niñas y jóvenes se autorregulan y disfrutan del aprendizaje; se visualiza siempre las necesidades de los estudiantes y su contexto sociocultural, valorando el trabajo colaborativo y el rol protagónico del estudiante. Se desarrolla la creatividad, la escucha, el habla y la capacidad crítica de los estudiantes; se potencia la articulación en las diferentes áreas, empoderamiento, capacitaciones, retroalimentación en el proceso, buena comunicación entre docente-alumno, lo cual permite tener mayor interés, confianza y disminución en la reprobación. La apropiación y aplicación de la teoría al contexto desde una pedagogía de aprender haciendo junto a sus pares. Las dificultades que se ubican son la resistencia institucional o familiar, así como la falta de compromiso, autonomía, tolerancia y responsabilidad por parte de algunos estudiantes, consigo mismos y con sus pares o maestros. Además, se encontró la falencia en la limitación de los recursos dentro de las instalaciones educativas, la falta de espacios para debatir sobre los procesos que se están llevando a cabo y el hacinamiento en las aulas.

Por otro lado, la localidad Antonio Nariño tiene sus fortalezas en una actitud de los estudiantes frente a pensar por sí mismos, plantear hipótesis y tratar de confirmarlas de una forma sistemática; se potencian así las estrategias metacognitivas, es decir, se aprende cómo aprender. Se estimula la autoestima y la seguridad para la solución creativa de problemas, siendo la evaluación cualitativa

necesaria para mejorar y transformar. En cuanto a las debilidades que se presentan esta la poca comprensión de una evaluación que no necesita de números para ser efectiva, es decir que se continúa el miedo de asumir otras formas de enseñanza y evaluación que no significan la pérdida de autoridad en el aula. Asimismo, las limitaciones y dificultades son el tiempo, los espacios y la disposición de los recursos.

Mientras tanto, la localidad de Fontibón alude a fortalezas desde el trabajo participativo de docentes y estudiantes, con reglas claras de acuerdo con los propósitos de formación en cada área, orientadas a vivenciar principios y valores, mejorar la autoestima y el interés por el conocimiento, la reflexión y la valoración de los propios procesos desde la argumentación y el análisis. Las principales dificultades señaladas son la falta de tiempo, los cursos numerosos, la población flotante, el cambio de rectores y de profesores, exceso de formalismos y obsesión por los resultados en las pruebas internas y externas.

Para la localidad de Barrios Unidos las fortalezas están en las experiencias surgen ante una o varias necesidades identificadas por los docentes en un contexto o situaciones problémicas que interfiere en su práctica pedagógica y en este sentido, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la mayoría de las experiencias presentadas por los maestros se identifican posiciones epistemológicas y pedagógicas en relación con la práctica de evaluación que se desarrolla, sin embargo, no sobra profundizar en nuevas estrategias y herramientas de evaluación. Las dificultades presentes atienden a que muy pocas experiencias se socializan y son reconocidas institucionalmente, dado que la generalidad es que inician y finalizan en el aula de la clase; y en algunas experiencias es complicado identificar concretamente los propósitos y la metodología empleada por el maestro frente a la experiencia de evaluación y solo se basan en una reflexión sobre la propia práctica de evaluación.

En la localidad de Ciudad Bolívar las fortalezas se evidencian en todos los procesos que se desarrollan con los estudiantes, entre ellos, la relación estudiante - maestro en el proceso formativo que permiten la discusión y reformulación de prácticas de manera constante; la evaluación no se tiene como finalidad, sino como un proceso de formación integral. Como dificultades se plantea que el proceso formativo se debe adecuar al SIE que asume la valoración de tipo cuantitativo y no

cualitativo, por lo que se debe asignar siempre una nota que conlleve a que algunos estudiantes solo actúen acertadamente en el proceso, cuando hay por medio una apreciación cuantitativa.

Frente a las experiencias en la localidad de Usaquén, las fortalezas obedecen a que muchos de los recursos utilizados son elaborados por los niños y niñas, lo cual fortalece el proceso de educación y evaluación desde la retroalimentación constante del maestro. Las dificultades que se señalan en esta localidad es que no hay espacios para guardar los materiales elaborados; la sobrecarga laboral dificulta en gran medida el avance y motivación de los docentes en la investigación; las relaciones interpersonales entre directivos y docentes desaniman mucho este tipo de trabajo, dado que se dan prácticas análogas al clientelismo cuando algunos padres de familia exigen educación tradicionalista y se quejan de los nuevos procesos. No obstante, es muy difícil acceder a espacios dentro del colegio, dotados con apoyos audiovisuales para complementar la formación en el aula.

Finalmente, en la localidad de Usme se ubican como fortalezas en las experiencias de evaluación que se ha fortalecido el uso de las Tic para la aplicación de instrumentos a los diferentes estamentos de la institución, y así fortalecer la construcción del SIEPE (Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de Estudiantes). Por su parte, se reconoce también que con las nuevas propuestas de evaluación cualitativa, los estudiantes pueden analizar, tomar decisiones, formular y resolver problemas, acciones ante las cuales se puede hacer un acompañamiento permanente, individual y colectivo para generar estrategias y propiciar espacios de socialización de los avances en los procesos que se adelantan con miras al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, creativas y estéticas. En conclusión, se reconoce el proceso de evaluación como una práctica continua, integral, sistemática, flexible, crítica, formal e informal, utilizando diferentes instrumentos de valoración y reflexión acerca de las prácticas pedagógicas y del protagonismo de los estudiantes en sus procesos de enseñanza - aprendizaje. Las dificultades se ubican por el tiempo determinado en que se deben desarrollar los procesos de evaluación, sin que se permitan ajustes para el transcurso del año. Asimismo, las dificultades que se presentan se refieren principalmente a la forma de los informes finales que se entregan a los padres de familia, porque restringen la evaluación a unos desempeños preestablecidos; la resistencia de diversos actores educativos frente a la implementación de prácticas innovadoras en la escuela; y la falta de hábitos de estudio de los estudiantes frente a los procesos formativos propuestos, a lo cual se suma que en el ámbito escolar

la realidad es una falta de tiempo para acompañar a cada uno en su proceso, así que debe ser una acción masiva.

El cierre de esta variable tiene como puntos comunes la necesidad de conquistar nuevos campos educativos e institucionales que permitan a muchos docentes tomar la decisión de transformar sus prácticas formativas – evaluativas, y con ello formar a padres de familia, cuidadores y la sociedad en general, en las oportunidades que otorgan otras formas de evaluación del aprendizaje, desde un enfoque cualitativo para la garantía del desarrollo humano y social. No obstante, cabe llamar la atención de las entidades gubernamentales encargadas de los procesos de formación en el distrito capital por proveer los recursos, insumos, instrumentos e infraestructura necesaria para desarrollar los procesos de educación y evaluación para la integralidad institucional.

3. Validación de nodos temáticos

Teniendo en cuenta que la RIE ha sido concebida como una red que será liderada y dinamizada por los docentes y las instituciones protagonistas del proceso de evaluación, se realizó un proceso de validación de la estructura propuesta, a partir de la revisión y aportes de la misma por parte de docentes del Distrito.

Para tal fin, se realizó un Taller de Validación de Nodos el día 07 de marzo de 2018 en las instalaciones de Unicafam. Para dicho espacio fueron convocados 114 docentes que lideran prácticas muy significativas de evaluación, las cuales fueron identificadas como tal al realizar el ejercicio de revisión de análisis de las narrativas. Los docentes fueron convocados a través de una invitación remitida a través de correo electrónico, realizando la inscripción a través de un formulario virtual. Así mismo se reforzó la convocatoria mediante llamadas telefónicas a los docentes convocados.

En el Taller, además de presentar la propuesta de la Red, se socializó a los 40 docentes asistentes la estructura de los nodos y la conceptualización en torno a los mismos que el equipo de evaluación del IDEP desarrolló previamente; con base en esta información los docentes eligieron el nodo en que estarían interesado en participar y con esta organización, se realizaron mesas de trabajo con los docentes, por nodo, para validar la estructura y temáticas asociadas al mismo.

El trabajo en el encuentro con docentes se evidenció la pertinencia de los nodos propuestos y se amplió de manera significativa las temáticas de su interés, lo mismo que las dinámicas de trabajo al interior de la red. Quedando así, validados los nodos de desarrollo de la red y surgiendo las siguientes temáticas por nodo:

NODO 1- EVALUACION INTEGRAL

- ✓ Sujeto evaluador y evaluado.
- ✓ Conceptualización del proceso de evaluación integral.

- ✓ Relación y sentido entre evaluación interna y externa.
- ✓ SIEE su relación en la práctica de aula y en las instituciones.
- ✓ Evaluación integral y su relación con la práctica pedagógica del aula.
- ✓ Valoración integral en la primera infancia desde la mirada de desarrollo (Relación con el SIEE y currículo).
- ✓ Evaluación integrada y el sistema de gestión.
- ✓ Articulación y coherencia entre el PEI y el SIE.

NODO 2- EVALUACION Y CONVIVENCIA, DIVERSIDAD Y MULTIDIVERSIDAD

- ✓ Potencializar las lecturas de contextos.
- ✓ Inclusión y las experiencias de vida.
- ✓ Integración de experiencias tanto sector público como privado.
- ✓ Convivencia y derechos humanos.
- ✓ El autocuidado y el cuidado del entorno.
- ✓ La familia en el proceso educativo.
- ✓ Particularidades de los sujetos, los ritmos y capacidades de los sujetos.
- ✓ Importancia del territorio.
- ✓ La inclusión en el PEI, en el aula, estilos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Diálogo de saberes.

NODO 3 DISCIPLINARIEDAD

- ✓ Instrumentos de evaluación disciplinar.
- ✓ Rutas para construir la autoevaluación estudiantil
- ✓ Herramientas didácticas para la evaluación disciplinar.
- ✓ La perspectiva cuantitativa y cualitativa de la evaluación disciplinar.
- ✓ Metodologías de evaluación disciplinar para el desarrollo de conocimientos.

NODO 4 INTER-MULTI-PLURI-TRANSDISCIPLINARIEDAD

- ✓ Determinar cuál es el eje transversal que unifica todas las áreas para evaluar.
- ✓ Saber cuáles son los elementos de la evaluación trans disciplinariedad
- ✓ Metodología y didáctica para la evaluación desde la perspectiva inter, multi, pluri y transdisciplinar
- ✓ En primera infancia se debe trabajar desde la mirada inter, multi, pluri y transdisciplinar.
- ✓ Trabajar temáticas de acuerdo a ritmos de aprendizaje.
- ✓ Motivación de los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje y evaluación.
- ✓ Evaluación trans disciplinariedad en primera Infancia.
- ✓ El lenguaje como herramienta para la paz y el reconocimiento de la otredad.
- ✓ Evaluar El ser Vinculación de las diferentes áreas en pro del fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
- ✓ La investigación y la resolución de problemáticas de su entorno.

4. Convocatoria para la conformación de la Red de instituciones por la Evaluación RIE.

4.1. Términos de la convocatoria para la conformación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE

Luego de la validación de los nodos, inició el proceso de convocatoria a los docentes para incorporarse a la Red de Instituciones por la Evaluación. Se inició la difusión a los docentes a través de correos masivos de toda la base de datos de docentes y directivos docentes de la SED, también a través de la página web del IDEP y de redes sociales. Se usó un formato en línea que los interesados deben diligenciar con la información básica para ingresar a la red

En esta convocatoria a través del aplicativo online, los docentes interesados registrarán una información básica a través de la cual se podrán ir conformando los participantes en cada nodo y desde allí dinamizar la convocatoria a los diferentes tipos de encuentros presenciales y virtuales a los que convoque la Red RIE.

4.2. Ruta para la Inscripción a la RED de Instituciones por la Evaluación RIE

1. La inscripción para participar en la Red RIE es de tipo voluntario, por lo que el propósito de la convocatoria fue realizar la misma abierta para la participación de todos los directivos, docentes e Instituciones Educativas del Distrito- IED, que estén interesados en participar.

Imagen 1. Invitación enviada por correo electrónico para inscribirse a la Red RIE



Para tal fin, se diseñó una invitación para ser enviada por medio de correo electrónico en donde se explica brevemente el propósito de la Red y se invita inscribirse a la misma, como se ve en la Imagen 1; la invitación fue remitida desde el correo institucional del estudio practicasevaluacion@idep.edu.co, y se envió a los docentes que han participado en las Fases 1 y 2 del estudio, así como a bases de datos de docentes e instituciones del Distrito, y a facultades de educación de diferentes universidades de la Ciudad.

La invitación direcciona a un formulario de inscripción virtual para la inscripción a la RIE como se observa en la Imagen 2, el cual puede consultarse en el link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewzbrUkF7AKPX0Ee1rOg86vWKUNqiITDjCaMvZVWJGc_Z8gQ/viewform

Imagen 2. Formulario de Inscripción virtual a la Red RIE

FORMATO DE INSCRIPCIÓN A LA RED DE INSTITUCIONES POR LA EVALUACIÓN RIE

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Nombres y apellidos *

Tu respuesta

Nombre de la IED *

Tu respuesta

Localidad de la IED *

Elige

Cargo que desempeña: *

- Directivo Docente
- Docente
- Otro:

SIGUIENTE

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

El formulario se diseñó con el fin de consolidar información de contacto y general sobre el campo de acción de los docentes en sus IED, así como para determinar los intereses y las intencionalidades de los docentes al inscribirse a la RIE. El contenido del formulario de inscripción se presenta a continuación:

FORMATO DE INSCRIPCIÓN A LA RED DE INSTITUCIONES POR LA EVALUACIÓN, RIE

1. Dirección de correo electrónico
2. Nombres y Apellidos
3. Nombre de la IED
4. Localidad de la IED: *selección*
5. Cargo que desempeña: O Directivo docente O Docente O Otro: _____

Si la selección es *Docente*:

Área de desempeño *:

O Ciencias naturales y educación ambiental

O Física

O Química

O Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia

O Educación artística y Cultural

O Educación ética y en valores humanos

O Educación Física, recreación y deportes

O Educación religiosa

O Lengua castellana

O Idioma extranjero - inglés

O Filosofía

O Matemáticas

O Multi-área

Grado (seleccione las opciones necesarias) *:

O Pre-jardín

O Jardín

O Transición

O Primero

O Segundo

O Tercero

O Cuarto

O Quinto

O Sexto

O Séptimo

O Octavo

O Noveno

O Décimo

O Once

- Datos de contacto

6. Teléfono personal:

7. Teléfono IED:

8. Correo electrónico personal:

9. Correo electrónico IED:

- Participación en la red

10. Explique brevemente cuáles son sus intereses y expectativas al inscribirse a la Red de Instituciones por la Evaluación

11. ¿Participó usted en el Estudio sobre Prácticas de Evaluación Fase II (2017), con la narrativa de su práctica? O Sí O No

12. Seleccione en cuál de los nodos temáticos de la Red RIE desea participar, de acuerdo con su experiencia en evaluación.

ONODO 1 EVALUACIÓN INTEGRADA, en este nodo se abordarán temas como: Relación de la evaluación externa y la interna, SIEE y evaluación de aula, PEI - currículo y evaluación.

ONODO 2 EVALUACIÓN, CONVIVENCIA, CONTEXTO Y MULTIDIVERSIDAD, en este nodo se abordarán temas como: evaluación en contexto de inclusión, territorio, convivencias, multiculturalidad e individualidad.

ONODO 3 EVALUACIÓN DISCIPLINARIA, en este nodo se abordarán temas como: Áreas y grados, campos de aprendizaje, campos de saber, campos de desarrollo y competencias básicas.

ONODO 4 EVALUACIÓN INTERNDISCIPLINARIA, en este nodo se abordarán temas como: Aulas multigrado, trans - multi - inter - pluri - disciplinarietà, estrategias didácticas integrales, primera infancia.

13. Seleccione la jornada en la que asistirá al Primer Encuentro de la Red de Instituciones por la evaluación RIE, el día 21 de marzo de 2018, Unicafam:

O Sesión mañana, 7:30 am a 10:30 m

O Sesión tarde, 2:00 pm a 5:00 pm

Como resultado del proceso de convocatoria, se han inscrito a la Red un total de 456 docentes, distribuidos en los diferentes nodos como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica 91. Total Inscritos a la Red – RIE



Fuente: Equipo de investigación

5. Gestión del conocimiento como estrategia de dinamización de la red RIE

5. Gestión del Conocimiento como estrategia para la visibilización, divulgación y transferencia de experiencias significativas en evaluación

A la luz del propósito fundamental del presente documento, en el sentido de sistematizar el proceso de visibilización, divulgación y transferencia de experiencias o prácticas significativas de evaluación en el marco de la conformación de la RED de Instituciones por la Evaluación RIE, se definió centrar dicho análisis a partir de la gestión de conocimiento como eje transversal que orientó dicho proceso. En este sentido se realizará una aproximación teórica a este concepto, identificando los aspectos relevantes relacionados con la divulgación de experiencias significativas que se llevó a cabo durante la tercera fase del estudio sobre prácticas de evaluación, orientado a conformar la Red de Instituciones por la Evaluación RIE.

La gestión del conocimiento es un concepto que se remonta a los años 60, el cual surge inicialmente como un componente de avances teóricos de las organizaciones. El término “Knowledge worker”, fue empleado por primera vez por Peter Drucker (1970), citado por Minakata (2009), quién inició un proceso reflexivo en torno a las personas cuyas experiencias y conocimientos resultan más importantes en una organización que sus habilidades físicas.

Posteriormente, hacia los años 80 se comenzaron a realizar programas empresariales orientados a mejorar la productividad, mediante la socialización de iniciativas de mejora de la calidad. Más adelante en los años 90, se comienza a utilizar el término “Knowledge management” (gestión del conocimiento), referido al uso e implementación de prácticas, estrategias y herramientas centradas en optimizar la calidad a partir del conocimiento y experticia de los funcionarios, conscientes de la necesidad e importancia de “capturar, almacenar, sistematizar y distribuir el “saber acumulado” de sus mejores empleados”. (Minakata 2009)

Al respecto, Farfán y Garzón (2006), plantean que el interés por este tema se genera en la necesidad por comprender cómo se produce y usa el conocimiento en una organización productiva. Surge entonces este concepto como una “toma de conciencia del valor del conocimiento como recurso y producto de la economía del conocimiento en la sociedad de la información” (Minakata, 2009). Vale la pena reiterar que esta “toma de conciencia” tiene como fuente inicial y preferencial el contexto de las organizaciones empresariales, en donde se reconoce la importancia de dar celeridad y óptimo manejo a los flujos de información desde los sujetos hacia la organización, para volver a los sujetos y producir así un valor agregado tanto para la organización como para los clientes en la producción del conocimiento. Así las cosas, la información llega a convertirse, a través de los individuos en un “activo de conocimiento” para la organización, la que a su vez debe diseñar e implementar las mediaciones y estrategias de comunicación e infraestructura para viabilizar la articulación y movilización del conocimiento. (Wenger, McDermott y Synder, 2002, citados por Minakata, 2009).

Posteriormente, con el vertiginoso desarrollo y avance de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, se fortalece la idea del desarrollo y la economía centrados en las

comunicaciones y el flujo de la información, que conducen con mayor frecuencia a generar innovaciones en diferentes áreas del conocimiento, toda vez que se crea una rápida actualización y mejores resultados en el aprendizaje. De acuerdo con Andersen (1999), citado por Minakata (2009), las TIC junto con sus procesos de apropiación y uso, se constituyen en elementos fundamentales para la movilización del conocimiento producido en cualquier organización y en el ciclo de gestión de dicho conocimiento. Al respecto Andersen (1999) afirma que en este contexto, toman fuerza las denominadas “Sharing networks”, de las cuales forman parte las personas que comparten propósitos comunes constituyendo “comunidades de práctica” en ambientes de aprendizaje compartidos de manera real o virtual.

De acuerdo con Minakata (2009), es fundamental tener en cuenta tres consideraciones fundamentales para comprender la gestión del conocimiento y su desarrollo:

2. La gestión del conocimiento es un campo de múltiples facetas y perspectivas: no hay una única manera de acercarse al concepto ni al desarrollo de los sistemas que lo conforman.
3. La gestión del conocimiento es un fenómeno organizativo continuo y dinámico que se constituye por diversos procesos con focos de interés, características y rutas variadas.
4. Las TIC se deben utilizar para irradiar la gestión del conocimiento más allá de la presencialidad y de los ámbitos y procesos tradicionales de almacenaje, recuperación y distribución del conocimiento (Alavi y Leidner, 2001) citados por Minakata (2009).

En este punto resulta importante delimitar a qué se refiere el “conocimiento”. Las teorías sobre gestión del conocimiento no establecen diferenciación entre “conocimiento” y “saber”, bien sea comprendiéndolo como sistema simbólico o como experiencia construida a partir de la práctica discursiva o dominio de un campo constituido. La OCDE (2006), citada por Minakata (2009), establece “cuatro clases distintas de conocimiento”; el saber qué, el saber por qué, el saber cómo y el saber quién. Estas cuatro grandes clases, corresponden a alguno de los tipos de conocimiento que se presentan en la siguiente tabla:

Tipos de conocimiento	Definiciones
Tácito	Conocimiento enraizado en las acciones, experiencias y contextos específicos
Tácito cognitivo	Modelos mentales
Tácito técnico	Saber hacer aplicable a un trabajo específico
Explícito	Conocimiento articulado y generalizado
Individual	Conocimiento creado por e inherente al individuo
Social	Conocimiento creado por e inherente a la colectividad y a las acciones de grupo
Declarativo	Conocer acerca de
Procedimental	Conocer el cómo hacer
Causal	Conocer el por qué
Condicional	Conocer el cuándo
Relacional	Conocer el cómo se relaciona
Pragmático	Conocimiento útil para una organización

Tabla 1: Tipos y definiciones de conocimiento. Fuente: Minakata (2009)

La gestión del conocimiento se genera entonces mediante ciclos de almacenamiento, distribución, uso y generalización. Autores como Nonaka y Takeuchi (1995) proponen 4 fases en el ciclo, a saber: 1. Socialización: Compartir experiencias e ideas personales de conocimiento tácito hacia el conocimiento colectivo 2. Externalización: paso del conocimiento tácito colectivo al explícito 3. Combinación: intercambio de conocimientos explícitos, documentos compartidos, etc. y 4. Interiorización o aprendizaje: el conocimiento explícito colectivo se convierte en conocimiento tácito individual.

Para el caso de la Red de Instituciones por la evaluación RIE, es posible evidenciar el ciclo de la gestión del conocimiento, a través de la socialización de experiencias significativas en evaluación, de la siguiente manera:

Figura 4: Ciclo de Gestión del Conocimiento en la RIE.



Fuente: Equipo de Investigación

Vemos en la figura 1 que el ciclo se desarrolla así:

5. Fase de socialización: las ideas personales y conocimiento tácito que poseen los maestros sobre la evaluación, centrado en sus prácticas evaluativas, es compartido con sus pares a través de variadas estrategias de dinamización implementadas en la red, tales como: encuentros presenciales por nodo y paneles de socialización de experiencias significativas. En estos espacios los docentes comparten sus saberes tácitos sobre evaluación con el colectivo a partir de sus propias prácticas.
6. Fase de externalización: El conocimiento colectivo que se genera en la fase anterior se debate y alimenta en los encuentros por nodo y se pone en discusión a través de estrategias de interacción virtual.
7. Fase de combinación: los integrantes de la red que participan en cada uno de los nodos, intercambian conocimientos explícitos, documentos, herramientas de evaluación, para alimentar los avances construidos por cada nodo en un ejercicio de construcción colaborativa.

8. Fase de interiorización: El conocimiento explícito colectivo generado de manera colaborativa desde cada uno de los nodos de la red, se convierte en conocimiento tácito individual que alimenta y enriquece las prácticas de evaluación de los docentes que conforman la red.

El ciclo descrito, permite ratificar para el caso de la red de Instituciones por la evaluación RIE que, tal como lo afirma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2006), que los elementos o factores constitutivos de la gestión del conocimiento se van configurando gradualmente mediante procesos, ciclos, mediaciones instrumentales y otros componentes del aprendizaje grupal y “organizacional”.

Davenport y Prusak (2001), citados por Gutiérrez (2010) afirman que el conocimiento es una “Mezcla fluida de experiencia estructurada”, así como información proveniente del contexto y establecimiento de valores que generan un marco o plataforma para la incorporación de nueva información y nuevas experiencias. Así las cosas en las organizaciones los conocimientos producidos no quedan solamente depositados en bases de datos o documentos, sino especialmente en las prácticas, procesos, rutinas y normas institucionales.

Los planteamientos conceptuales desarrollados hasta el momento posibilitan afirmar que el conocimiento constituye por excelencia el recurso y a la vez producto más importante en cualquier organización, dado que a través del conocimiento se ponen en acción y fortalecen las capacidades de las personas, se recrean los aprendizajes y se genera innovación. (Garzón, Manuel, 2015).

Ahora bien, las instituciones educativas no pueden ser consideradas como cualquier otra empresa, dada su misión formativa y las particularidades de su quehacer pedagógico; no obstante los procesos que plantea la teoría de la gestión del conocimiento son totalmente aplicables a las instituciones y procesos educativos.

Minakata (2009) afirma que la gestión del conocimiento en las instituciones educativas es un proceso del que paulatinamente en los últimos años se ha venido tomando conciencia; sin embargo no es posible afirmar aún que sea un campo de conocimiento o de práctica ya configurado. Para avanzar en este proceso, resulta imperioso analizar cuáles elementos de la gestión del conocimiento se incorporan al ámbito educativo y cómo la gestión del conocimiento puede constituirse en un potencial para transformar la escuela en una sociedad del conocimiento en la que se valora el aprendizaje y no solo la enseñanza. Así las cosas se reconocen y tienen en cuenta los aprendizajes que se realizan en diferentes contextos y ámbitos alternativos a la escuela con tiempos y modalidades que ponen en cuestionamiento las ideas “transmisionistas” que aún circulan en la escuela. “El aprendizaje para la vida social y las competencias profesionales dejan de ser el patrimonio cuasi exclusivo del entorno formativo escolar, y las escuelas se ven obligadas a transformarse de organizaciones que enseñan a organizaciones que aprenden en y desde problemas y proyectos situados en la vida social y económica” (Minakota, 2009). El conocimiento y el aprendizaje que eran exclusivamente lineales y presenciales, avanza entonces hacia nuevos significados y modalidades de aprendizaje colectivo y virtual en las que los grupos se llegan a constituir en comunidades de práctica que comparten intereses, problemas y visiones comunes, rebasando límites locales y referentes socioculturales. Wenger, Mc Dermott y Synder (2002).

Las escuelas actuales se ven entonces abocadas a la necesidad de transformarse en organizaciones abiertas que se relacionan y aprenden y de otros contextos en una dinámica activa y recíproca que plantean las nuevas sociedades del conocimiento. Las escuelas, los grupos sociales y las personas deben transformarse, en estas nuevas dinámicas sociales, en organismos que aprenden y que comparten sus prácticas educativas. Estos procesos deben estar acompañados de una adecuada gestión del conocimiento, para que las escuelas puedan transitar a ser instituciones de la sociedad y la economía del conocimiento. (Minakota, 2009).

Para comprender la gestión del conocimiento en la escuela Minakota (2009) propone asumir una perspectiva epistemológica que aborde el conocimiento como una acción, a partir de un modelo de aprendizaje organizacional, cuyo objetivo central apunte al mejoramiento de los desempeños y el logro de los resultados. Se comprende entonces la organización como un resultado de “conversaciones de acción” y la gestión del conocimiento como aquellos procesos de creación y transformación del conocimiento de la organización que aprende, incorporando dinámica y continuamente el “saber hacer” de las personas en ese tejido narrativo: persona – grupo – organización. (Echeverría, 1999; Flores, 1997, citados por Minakota, 2009).

En el esquema que se presenta a continuación se evidencia la manera en que la articulación del conocimiento personal se da con los procesos de grupo y con la tecnología, en un modelo de aprendizaje organizacional tendiente a la mejora de los desempeños y los resultados. En este modelo la gestión del conocimiento se visualiza como un proceso que involucra en sus diferentes ciclos a actores personales y grupales con sus diferentes mediaciones, generando efectos recíprocos.

Figura 5: Modelo de Aprendizaje Organizacional de Gestión del Conocimiento



Fuente: Minakota, 2009

Para la comprensión del modelo, el autor establece tres precisiones:

9. **Epistemológica:** El “conocer qué” y el “conocer cómo” son necesarios para poder diferenciar entre “saber acerca de” y “saber en acción” en un proceso “situado e incorporado”.
10. **Pedagógica:** Es necesario distinguir el conocimiento práctico del conocimiento técnico, del conocimiento praxeológico y del conocimiento científico. Todo ello establece diferencias en los procesos de formación y actualización profesional de los maestros.
11. **Organizacional:** La relación entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito con sus fases: socialización, externalización, internalización y combinación, son necesarias para fundamentar y explicar las relaciones entre operaciones y procesos que transitan del aprendizaje personal al conocimiento organizacional. (Nonaka y Takeuchi, 1995, citados por Minakota, 2009)

Para el caso de la red de Instituciones por la Evaluación RIE y teniendo en cuenta los elementos componentes que el autor destaca en el modelo, se identifican los siguientes componentes:

Figura 6: Componentes del modelo de gestión del conocimiento de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE



Fuente: Equipo de Investigación

De acuerdo con Minakota (2009), para el caso de nuestra red RIE, los componentes se comprenden así:

12. Actores: son aquellas personas que aprenden y generan conocimientos que están relacionados con los propósitos de la organización y con los resultados a alcanzar. Estos actores conforman un sistema de aprendizaje como individuos y como colectivos. Para el caso de la RIE, los actores son los directivos y maestros que se encuentran vinculados a la red y que tienen como propósito en común socializar y divulgar conocimiento sobre evaluación, derivado de las experiencias significativas que realizan en el aula.
13. Los entornos y contextos de la actividad: son los escenarios de aprendizaje y de creación de conocimiento. Para la red RIE los escenarios fundamentales han sido aquellos espacios presenciales y virtuales en que los participantes han interactuado en torno a sus prácticas significativas en evaluación.
14. Los artefactos comprendidos como mediaciones del aprendizaje personal y organizacional en los cuales se basa la gestión del conocimiento con sus procesos y operaciones, estuvieron constituidos por las estrategias presenciales: talleres, círculos dialógicos aulas itinerantes, entre otros, así como las estrategias virtuales utilizadas tales como: plataforma Red Académica, correos por nodo, grupos de whatsapp y documentos on line de construcción colaborativa, constituyeron entornos de actividad colectiva en el proceso de gestión del conocimiento.
15. Finalmente, los activos son aquellos conocimientos que se han hecho explícitos y han podido ser incorporados a las personas y a la organización. En la red RIE, los principales activos estuvieron conformados por: la estructura de la red y de cada uno de sus nodos incluida su fundamentación conceptual; las prácticas significativas en evaluación socializadas por los maestros participantes en estrategias tanto presenciales como virtuales; y la caja de herramientas por nodo que incluye estrategias y herramientas para evaluar, las cuales pueden ser aplicadas por diferentes actores en diversos entornos y contextos de la actividad.

Procesos de gestión del conocimiento en la Red de Instituciones por la Evaluación RIE

Realizando una adaptación del modelo de aprendizaje organizacional para las instituciones educativas propuesto por Minakota (2009) a la RIE, se analizan a continuación los procesos realizados

16. Proceso 1: Producción de conocimiento como activo de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE. Los denominados en el modelo “activos de conocimiento” son conocimientos que han sido sistematizados, compilados y codificados para un destinatario final, en este caso, los integrantes que conforman la red. Las experiencias o prácticas significativas de evaluación comprendidas como “lecciones de experiencia” (Minakota, 2009) sirvieron en la conformación de la red como referentes de las personas y los grupos, para el logro de divulgar y transferir conocimiento sobre evaluación. El autor denomina estos activos como “mejores prácticas”, “historias que recogen experiencias” y de las que se pueden obtener lineamientos al ser compartidas en las comunidades de práctica. Las narrativas socializadas en el repositorio, en la plataforma virtual y en los distintos escenarios de interacción presencial, como metodologías privilegiadas, constituyen para la red la principal fuente de conocimiento.

Figura 7: Proceso 1 – Producción de conocimiento como activo de la RIE

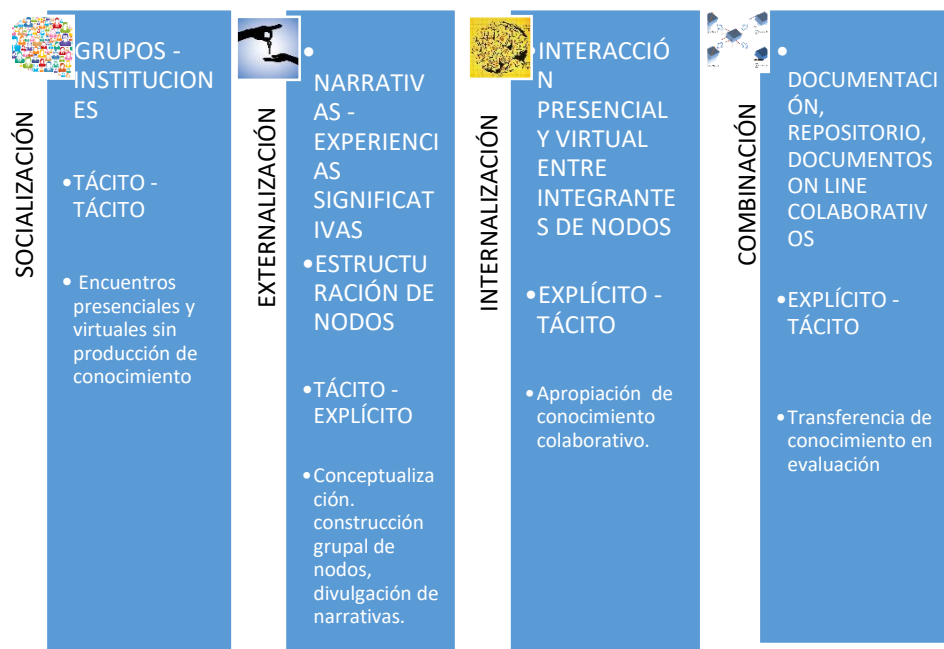


Fuente: la autora. Adaptado de Minakota (2009)

17. Proceso 2: La conversión de conocimiento tácito en explícito. Una verdadera gestión del conocimiento debe generar que el conocimiento que está en los individuos pase a ser de dominio público y común para ser articulado como constitutivo del ciclo del aprendizaje organizacional, de acuerdo con las cuatro fases de Nonaka y Takeuchi (1995) explicadas anteriormente.

Las 4 fases en el proceso de conformación de la red de Instituciones por la Evaluación RIE: Socialización, externalización, internalización y combinación, junto con sus diferentes tipos de conocimiento y de entornos, se sintetizan en el esquema que se presenta a continuación.

Figura 8: Proceso 2 – La conversión de conocimiento tácito en explícito en la RIE. Fuente: la autora.



Adaptado de Minakota (2009)

18. Proceso 3: distinguir y relacionar los procesos de codificación y personalización.

Hansen y Tierney (1999), citados por Minakota (2009) dan el nombre de “codificación” a aquellos procesos de gestión del conocimiento que hacen explícito el conocimiento y su conversión, lo cual corresponde a las fases de externalización y combinación. Lo más relevante en la codificación es el contenido mismo y la manera en que se produce e incorpora en las personas, en los grupos y en las organizaciones para generar valor.

La gestión del conocimiento como posibilidad de Innovación de las prácticas de evaluación en el aula en el marco de la RIE

De acuerdo con Minakota (2009), la gestión del conocimiento debe comprenderse como un proceso de desarrollo intencionado de las competencias de las personas y de las organizaciones. Implica entonces, una innovación que se fundamenta en un proceso interactivo de aprendizaje en el cual los participantes fortalecen sus competencias a la vez que realizan innovaciones en sus prácticas. El autor representa en este sentido la innovación como un “ciclo recursivo” de los siguientes procesos:

Figura 9: Procesos de Innovación en la gestión del conocimiento



Fuente: Minakota (2009)

En el ámbito educativo este ciclo se plantea como un proceso de innovación educativa, considerando que en las prácticas educativas se realizan innovaciones cuando son incorporadas nuevas actuaciones que transforman los contextos de actividad inmediatos y mediatos de dichas prácticas. En este orden de ideas, las actuaciones son acciones que se construyen socialmente que se incorporan con nuevos sentidos en los sujetos y pueden ser observables en ellos como “disposiciones para la acción” y como un “saber - hacer”; estas actuaciones se desarrollan mediante prácticas reflexivas que alimentan, enriquecen y

transforman los saberes prácticos de los sujetos (Porlan y Rivero, 1998). En tanto acciones constituidas socialmente en los contextos cotidianos de actividad, las actuaciones son susceptibles de transformación intencionada tanto en sus componentes como en sus relaciones.

Así mismo, la participación e involucramiento de nuevos actores, genera la configuración de nuevas actuaciones y la transformación intencional de sus elementos y su puesta en marcha. (Fullan, 2002). Los proyectos de intervención que tengan como propósito poner en práctica innovaciones educativas deben estar orientados a incidir en los contextos de la actividad que se pretende transformar y en las prácticas reflexivas de los actores. Minakota (2009). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el estudio sobre prácticas de evaluación, específicamente en esta tercera fase tendiente a la conformación de la red de Instituciones por la Evaluación RIE ha incidido tanto en las instituciones participantes (contextos de la actividad), como en las prácticas reflexivas de evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los docentes participantes de la red. Lo anterior se puede evidenciar en los testimonios de los actores proporcionados en entrevistas, videos y participación en los escenarios de interacción.

La innovación educativa desde la perspectiva de la gestión del conocimiento se comprende como un proceso progresivo, continuo y acumulativo que incluye: actividades, decisiones, reflexión, evaluación y sistematización de las prácticas pedagógicas, la cual produce transformaciones de las actuaciones en los contextos de actividad a mediano y largo plazo. Minakota (2009). Es importante que en el corto plazo se establezcan indicadores que evidencien los avances hacia los resultados esperados.

Autores como Prusak y Davenport (2011) plantean que toda construcción y gestión de conocimiento implican comparación (entre situaciones), análisis de consecuencias (implicaciones que podría tener un conocimiento), conexiones (cómo se relaciona un conocimiento con otros) y conversación (qué piensan las otras personas). En esa vía definen 6 elementos constitutivos del conocimiento, los cuales se definen a continuación a la luz de la conformación de la red de Instituciones por la evaluación RIE.

- a. **Experiencia:** Haber vivido, sentido, presenciado o transformado. Las prácticas significativas de evaluación que constituyeron el punto de partida para la conformación de la red de instituciones por la evaluación RIE. Vale la pena recordar que las prácticas significativas identificadas, caracterizadas y sistematizadas desde el año 2017, surgen del análisis de las narrativas proporcionadas por maestros de los 383 colegios de la ciudad; estas narrativas constituyen su vivencia y apuesta por la transformación de la evaluación en sus contextos escolares y específicamente en sus contextos de aula.
- b. **Verdad práctica:** Implica saber en la experiencia qué es lo que de verdad funciona y qué no lo hace. Es decir, es el conocimiento de la vida real. Si analizamos este elemento en las experiencias de los maestros, los encuentros y demás estrategias de interacción y dinamización de la red RIE, posibilitaron que los directivos y docentes participantes pusieran en diálogo y discusión el conocimiento derivado de su verdad práctica en cuanto a procesos, estrategias y herramientas de evaluación de los aprendizajes en el aula.
- c. **Complejidad:** Significa la incertidumbre, multiplicidad y polisemia del conocimiento. Para el caso de la evaluación, el proceso realizado desde fases anteriores ha permitido a los maestros e investigadores participantes comprender cada vez más la complejidad y pluridimensionalidad tanto del concepto como de las prácticas mismas de evaluación.
- d. **El criterio:** Se refiere a la valoración y los juicios que se establecen de los distintos conocimientos que posee una persona o un grupo, así como las posibilidades de relación o desconstrucción de los conocimientos. En la conformación de la RIE uno de los aspectos más significativos del proceso fue la identificación de los criterios que se deben tener en cuenta para comprender una práctica significativa de evaluación. Estos criterios surgieron como características emergentes a partir de la gestión de conocimiento derivada de las experiencias compartidas por los docentes participantes, teniendo siempre posibilidad de desconstrucción y diálogo de saberes desde nuevas experiencias significativas caracterizadas.
- e. **Los valores y las creencias:** son determinantes en los procesos de observación y aprehensión de determinado tipo de información derivada de los contextos. Ubica el

lugar de dicha información en la construcción de nuevos conocimientos. En la conformación de la red de Instituciones por la Evaluación RIE, los valores y las creencias de los participantes han resultado elemento fundamental no solo de gestión de conocimiento, sino de transformación de paradigmas sobre la evaluación. Tal es el caso de las transformaciones generadas en algunos de los docentes frente a la posibilidad de poner en diálogo y articulación elementos constitutivos de la evaluación de aula con la evaluación externa y las políticas evaluativas nacionales y distritales.

- f. **Las reglas empíricas y la intuición:** Están comprendidas como el “saber hacer”. Para el caso que nos concierne, las reglas empíricas en los procesos evaluativos en el aula, se fueron haciendo explícitas en el proceso de conformación de la red RIE, en tanto la estructuración colaborativa de los nodos posibilitó que los maestros discutieran en torno a las pautas, los cómo y los por qué de la evaluación, así como los acuerdos y procesos participativos que establecen con sus estudiantes.

Los elementos conceptuales hasta el momento abordados y analizados a la luz de lo que ha sido el proceso de conformación de la red de Instituciones por la evaluación RIE, posibilitan hacer una aproximación hacia el significado de la gestión del conocimiento en el marco de nuestro estudio. Desde la RIE gestionar el conocimiento es un proceso continuo, sistemático y permanente, constituido por un conjunto de estrategias articuladas entre sí, que tiene como objetivo fundamental compartir el conocimiento sobre prácticas de evaluación, producido por los maestros de la ciudad, de manera que se convierta en conocimiento explícito y transferible para enriquecer la experiencia pedagógica de otros maestros y las transformaciones en evaluación requeridas por las instituciones del distrito capital.

En este sentido, el conocimiento producido, aprehendido y apropiado por la RIE, puede llegar a posibilitar la toma de decisiones que genere transformaciones no solo en las prácticas evaluativas de los maestros, sino en las políticas evaluativas de la ciudad, como respuesta a las múltiples problemáticas evidenciadas en los procesos de evaluación en el aula. Vale la pena definir en este punto cuál es el tipo de conocimiento que hasta el

momento ha gestionado la red de instituciones por la evaluación RIE. Dicho conocimiento podríamos clasificarlo así:

- ✓ Conocimientos relacionados con el concepto de evaluación formativa.
- ✓ Conocimientos relacionados con la articulación y puntos de tensión entre la evaluación en el aula y la evaluación externa.
- ✓ Conocimientos relacionados con la fundamentación conceptual de cada nodo: evaluación integrada, evaluación y multidiversidad, evaluación disciplinar y evaluación multidisciplinar.
- ✓ Conocimientos relacionados con los criterios presentes en las prácticas significativas de evaluación.
- ✓ Conocimientos relacionados con las estrategias e instrumentos para evaluar en el aula (caja de herramientas).

A continuación se presentan de manera detallada las diferentes estrategias presenciales y virtuales de interacción y gestión del conocimiento implementadas en el proceso de conformación de la RIE

5.1. Estrategias presenciales

La dinamización de la Red RIE desde las estrategias presenciales se ha enmarcado en el desarrollo de metodologías que permitan a los docentes compartir sus experiencias y el trabajo colaborativo para definir horizontes comunes, en el marco de espacios de cualificación y participación propuestos desde el IDEP, que aportan a la consolidación de la red.

Las estrategias metodológicas se construyeron entre los equipos de Unicafam e IDEP, a partir de algunas de las técnicas definidas en el Producto 1 y otras que se estimaron como más adecuadas para los propósitos del proyecto. A continuación se explican desde fundamentos conceptuales la metodologías elegidas, y en la sección siguiente se presentan las evidencias de su implementación en el desarrollo del proceso.

Técnica de Metaplan: Es un método que permite recolectar, visualizar, clasificar y valorar de forma rápida ideas de un grupo de personas. Se usa para recoger ideas de todos los participantes, generalmente de forma escrita a través de tarjetas, evitando los efectos negativos del monopolio en el uso de la palabra, timidez u otros rasgos de personalidad que no permiten una participación equitativa. Para guiar el análisis se parte de una o más preguntas que los participantes responden en las tarjetas, una vez todos han plasmado su opinión, se agrupan las ideas por su coincidencia para identificar los consensos en torno al tema propuesto (Amezcuca & Jiménez, 1996).

Técnica de Estudio de Casos centrados en Descripciones: La técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. Con los casos se busca que los participantes se ejerciten en el análisis, identificación y descripción de los puntos clave constitutivos de una situación dada y tengan la posibilidad de debatir y reflexionar junto a otros, las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado hecho o situación. Pretenden así la reflexión y el estudio sobre los principales temas teórico prácticos que se derivan de la situación estudiada. No se pretende llegar al estudio y al planteamiento de soluciones, sino que se centran en aspectos meramente descriptivos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.).

Metodología ZOPP - Planeación de Proyectos Orientada a Objetivos: que es un método de planificación por proyectos orientados hacia objetivos. En este método lo primero que se hace es la construcción del “Árbol del Problemas” y “Árbol de Objetivos” para, a partir de este último, definir acciones que permitan convertir los problemas identificados en alternativas de proyecto. Se puede Identificar el problema o situación negativa que debe ser revertida a través del uso de lluvia de ideas, así como plantear los objetivos, es decir las condiciones esperadas frente a las problemáticas identificadas, como se observa en el ejemplo de la Figura 17 (Castañeda, 2008).

Método Delphi: Es una técnica muy versátil que hace uso de la información que proviene tanto de la experiencia como de los conocimientos de los participantes de un grupo, normalmente compuesto por expertos. Se destaca el hecho de que se permiten la reflexión de los participantes y con ello una mayor comprensión a partir de diferentes perspectivas, que, además, en algunas situaciones en las que se desea un análisis participativo, resultan muy eficientes para la construcción de significados y acuerdos. Para llegar a un nivel de acuerdo en temas de interés sobre los que no se dispone de información concluyente, el uso de la técnica permite congrega un conocimiento aumentado por el

concurso de los distintos especialistas. Se parte de un cuestionario inicial, para analizar la información y elaborar posteriormente rondas de preguntas y retroalimentación, tantas veces como sea necesario para producir el consenso/disenso que responda a los objetivos del estudio. Se deberán categorizar y ordenar las respuestas en función del grado de acuerdo. El resultado será el punto de partida para las opiniones posteriores. En el caso de que el experto difiera de la opinión general se deberá invitar a razonar sus respuestas (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016).

Construcción de Caja de Herramientas Pedagógicas: La noción de caja de herramientas refiere a un tipo de material pedagógico que pretende entregar insumos, a través de una guía reflexivo-práctica, para que quienes la usen debatan, analicen y generen estrategias alternativas para las situaciones y procesos a las que quieren aportar. Esta noción se funda en la confianza en las capacidades de los participantes para observar críticamente, definir estrategias innovadoras de acción. Se trata de un material pedagógico flexible y que al contener herramientas supone y confía en que quienes las usen lo harán de una forma tal, que respondan a sus contextos específicos, capacidades y objetivos definidos en su comunidad educativa (Gobierno de Chile, s.f.).

Círculo Dialógico o Círculo de Conversación: La estrategia del círculo de conversación se argumenta en la sabiduría de grupos y tradiciones indígenas de diferentes partes del mundo y en los conocimientos de las teorías dialógicas, de la resolución pacífica de conflictos, de la educación popular, de la educación holística y de la teoría de la dinámica de grupos. El propósito de utilizar el círculo de conversación como estrategia didáctica está orientado a estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que las personas que participan puedan hablar y ser escuchadas. Y, en este sentido, es importante destacar que no pretenden conducir a las personas participantes al logro de un objetivo determinado, buscan únicamente que las personas participantes aprendan de los otros y mejoren sus relaciones sociales. La utilización del círculo de conversación como estrategia didáctica posibilita diferentes formas de abordar un tema específico, mediante la significación y búsqueda de sentido, en las construcciones de conocimiento, de habilidades y de actitudes socializadas (Arias, 2012).

5.1.1. Encuentros generales de la Red

A continuación, se describe el desarrollo de las estrategias de encuentros presenciales que se han desarrollado en el marco de la consolidación de la Red, como respuesta al a ruta metodológica

definida por el equipo del IDEP, indicando para cada caso la metodología trabajada y el proceso implementado en cada espacio.

a. Taller validación de Nodos

El 07 de marzo de 2018 fueron convocados a un encuentro docentes que participaron en la Fase II del Estudio de Prácticas de Evaluación en 2017, quienes evidenciaron estar desarrollando prácticas significativas de evaluación. Se les convocó con el fin de validar la propuesta desarrollada para cada uno de los Nodos Temáticos que conformarían la Red RIE. En un primer momento el equipo del IDEP realizó la presentación general de la Red RIE, el contexto que da lugar a la misma, así como la propuesta de estructura y contenidos para cada nodo.



A partir de la estructura presentada de cada nodo, y de los intereses particulares, cada participante escogió un nodo en el que le gustaría participar, desarrollándose mesas de trabajo por nodo, donde a partir de círculos dialógicos se analizaron los ejes temáticos propuestos para el nodo, a partir de las preguntas: ¿Cuáles aspectos sobre evaluación se deberían desarrollar en este nodo?, ¿Qué acciones propone para garantizar la consolidación y sostenibilidad de RIE?, ¿Surgieron propuestas de otros nodos temáticos?, ¿Los participantes del grupo, validan el nodo?.

Posteriormente los participantes de cada mesa de trabajo presentaron de forma creativa su visión del nodo a partir de los ejes temáticos y los aspectos que ellos resaltan como esenciales para la conformación de la red.



Socialización de los ejes temáticos y la estructura de los nodos por parte de los docentes

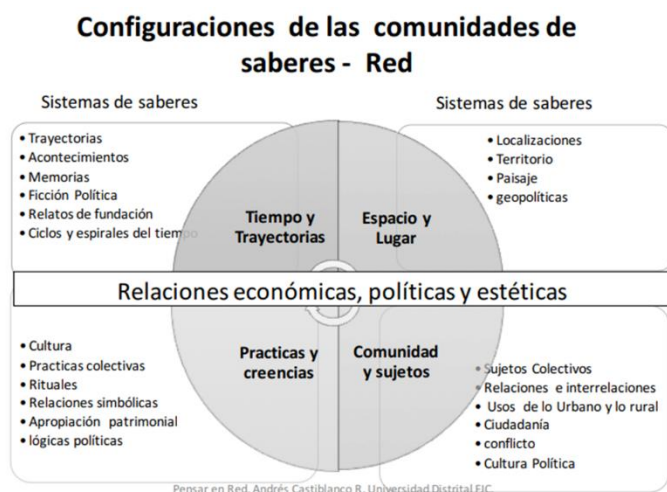
b. Primer encuentro general de la Red RIE

El 21 de marzo de 2018 se llevó a cabo el Primer Encuentro de la Red de instituciones por la evaluación – RIE, con el propósito de realizar el lanzamiento de la Red de Instituciones por la Evaluación – RIE, y la presentación de los Nodos temáticos para su desarrollo.



En este espacio se realizó una presentación general sobre los antecedentes del estudio y lo que llevó a la idea de conformar una red de evaluación, así como los propósitos de la Red RIE y su estructura por nodos, construidos a partir de los resultados de las fases previas del estudio y los aportes de docentes que han participado en la primera sesión de la Red.

Figura 10. - Fuente: Equipo de investigación



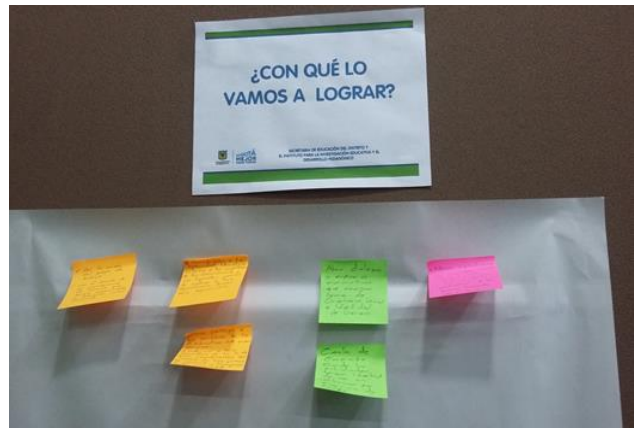
Posteriormente, se realizó la conferencia central “Pensando en Red”, a cargo del Doctor Andrés Castiblanco Roldán, Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que partió de la presentación del contexto de las redes, y su evidencia en contextos

históricos, para luego abordar la forma de interacción y ensamblaje de una red, que parte de la interacción primaria, se fortalece con el reconocimiento de los actores que comparten un interés, se estructura desde las capacidades y saberes de sus integrantes y se ensambla cuando hay comunicación a través de canales plenamente constituidos.

De esta forma, el conferencista luego aborda las configuraciones de las comunidades de saber en redes, que dependen de un contexto de relaciones económicas, políticas y estéticas, y que parten de sistemas de saberes que se configuran por la trayectoria, el lugar, las creencias y las prácticas de los individuos que conforman una red. Posteriormente da cuenta de una experiencia de trabajo del campo educativo en el marco de una red, la Experiencia Chisua, red conformada entre 2007 y 2017, abordando los momentos claves en su conformación como la construcción de nodos, la cualificación, la producción, la divulgación y socialización de experiencias, evidenciando así las implicaciones y aportes que tiene este tipo de experiencias de trabajar en red para los involucrados, resaltando cómo los saberes y experiencias propias de la práctica son las encargadas de cimentar el trabajo en red y la posibilidad de adelantar procesos de investigación.

Como segunda parte del encuentro se desarrolló un trabajo por nodos, en donde a partir de la implementación de una metodología cualitativa de grupo tipo Metaplan, los docentes participantes plantean ideas en torno a intereses y propósitos comunes, así como identifican preliminar de acciones a seguir para la consolidación del Red. De esta forma, a partir de preguntas orientadores se pudo determinar entre los participantes de cada nodo consensos en torno a:

- 1. ¿Qué vamos a lograr en el nodo?**
- 2. ¿Cómo lo vamos a lograr?**
- 3. ¿Con qué lo vamos a lograr?**
- 4. ¿Qué esperamos recibir del nodo?**
- 5. ¿Qué ofrecemos al nodo desde nuestra experiencia?**



Desarrollo de la metodología Metaplan por parte de los integrantes de cada nodo

c. Segundo Encuentro Distrital de Evaluación

El II Encuentro Distrital de Evaluación: “Lo que hacemos los maestros cuando evaluamos”, tuvo como propósito central generar un espacio de reflexión, entre la comunidad académica, sobre las prácticas de evaluación que realizan los maestros en el aula. El evento tuvo dos momentos, en un primero momento se llevó a cabo un panel de Experiencias significativas en Evaluación y en un segundo momento la conferencia central Evaluar para aprender, impartida por el investigador Mexicano Doctor Tiburcio Moreno.

Momento 1: Panel de experiencias significativas en evaluación

Uno de los propósitos centrales del estudio sobre prácticas de evaluación llevado a cabo en alianza entre la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en sus tres fases, ha sido identificar y caracterizar prácticas significativas en evaluación en el aula, que realizan los maestros del Distrito Capital. En tal sentido, la Red de Instituciones por la Evaluación RIE, dentro de sus objetivos se ha orientado a divulgar y visibilizar estas experiencias entre la comunidad educativa, de manera que no solamente se posicionen y divulguen, sino que constituyan un referente para otros docentes interesados en transformar sus prácticas evaluativas, generando también la posibilidad de construir conocimiento pedagógico en torno a la evaluación.



En coherencia con este propósito, en el Segundo Encuentro Distrital de Evaluación, una de las estrategias para la visibilización de experiencias, fue el panel de prácticas significativas de evaluación, cuyo propósito fue socializar a la comunidad: pares académicos, rectores, investigadores, diles y en

general a la ciudad, el trabajo que están realizando algunos de los docentes que hacen parte de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE.

La SED y el IDEP, invitaron entonces a los docentes inscritos a la Red de Instituciones por la evaluación RIE a participar en el panel de Prácticas Significativas en Evaluación, obteniendo una respuesta de un número importante profesores. Se seleccionaron 17 experiencias para el panel y se solicitó a los docentes, desarrollar una presentación de su práctica de evaluación con los siguientes ejes:



(1) CAUSAS U ORIGEN DE LA EXPERIENCIA: Problemáticas o necesidades que dieron origen a su experiencia en evaluación.

(2) TRAYECTORIA DE LA EXPERIENCIA:

- ¿En qué consiste la experiencia?
- Cómo, Cuándo y Con quién se ha

desarrollado la experiencia

(3) IMPACTO DE LA EXPERIENCIA: ¿Cuáles son los principales cambios en su contexto que ha generado la experiencia en evaluación?

Para el evento se instalaron 3 espacios en simultánea, con participación de 5 y/o 6 panelistas internodos, para que en todas las mesas se contara con experiencias de diferentes temáticas y todos los asistentes, tuvieran la oportunidad de conocer experiencias que forman parte de cada uno de los nodos de la Red.

La dinámica del panel tuvo dos fases a saber:

En un primer momento los panelistas presentaron su experiencia en Evaluación siguiendo los ejes anteriormente mencionados (durante la intervención de los profesores, se rotaron formatos de preguntas entre el auditorio, para que una vez terminadas las intervenciones, se diera paso a un espacio de preguntas) y en un segundo momento los docentes respondieron los cuestionamientos de los participantes.



Las mesas fueron conformadas por los siguientes docentes con sus experiencias así:

MESA 1

DOCENTE

EXPERIENCIA

COLEGIO

Ruth Carime Sacristán
Bohórquez

Experiencia significativa en el
Aula Inclusiva

IED Nuevo Chile

Nelson Oswaldo Lara
Martínez

Evaluación Formativa

IED María Cano

Adriana Álvarez

Semillero matemático que usa
pedagogía de las Pruebas Saber

IED La Toscana Lisboa

Juan Vicente Ortiz

La Evaluación Integrada

Instituto Técnico Industrial
Francisco José de Caldas

Julieta Rojas Charry

Proyecto de Evaluación
Formadora

IED Colegio Técnico Domingo
Faustino Sarmiento

MESA 2

DOCENTE

EXPERIENCIA

COLEGIO

Felisa Barreto Pinzón	Evaluar Para Acompañar Y Fortalecer El Mundo Del Lenguaje: Una Práctica Para Promover La Justicia Social	Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
Olga Cecilia Pineda	Experiencia Evaluativa En Matemáticas	Colegio Altamira Sur Oriental
Diana Constanza Torres	En El Rincón Mágico, Juego Me Relaciono, Me Comunico Y Aprendo	Colegio Santa Martha
Luis Alberto Gómez	Evaluación Interna Y Externa	Francisco De Paula Santander
Ernesto Perdomo	Uso Y Apropiación De Las Tic En Las Prácticas De Evaluación	La Victoria
Ricardo Pontón Zapata	Gobierno Escolar Y Liderazgo Estudiantil En Primaria A Través De La Figura Del " Personerito" Como Líder Estudiantil	Ciudad De Bogotá

MESA 3

DOCENTE

EXPERIENCIA

COLEGIO

Giovanni Andrés Salamanca	Construcción de rutas de evaluación para un aprendizaje autónomo	Colegio Alfonso Reyes Echandía
Alejandro Pinzón	Tecnología e Informática con estudiantes de grado 10 y 11 (media integrada)	Colegio Arturo García
Luis Carlos López	Aprendizaje Significativo	Colegio Las Américas

Carlos Borja	Escala de riesgos psicosociales para estudiantes provenientes del conflicto armado	Colegio Atavanza
Omar Ardila	Evaluación y Desarrollo del Pensamiento, área de Física	Colegio Nicolás Buenaventura
Irina Sandoval	Proyecto para Inglés en Escolar y Primaria	IED Campestre Jaime Garzón

Tal como se mencionó anteriormente, finalizadas las presentaciones, se abrió el espacio de preguntas por parte de los asistentes, las cuales buscaban conocer un poco más sobre el proyecto y las estrategias a través de la cuales se implementan las prácticas significativas de evaluación en las instituciones, el impacto de las mismas en la comunidad y la participación y apoyo de los docentes y directivos en los colegios.

Para finalizar, cada moderador sintetizó la jornada y realizó el cierre de la mesa invitando a los participantes al refrigerio y a la conferencia central.

Momento 2: Conferencia Central “Evaluar Para Aprender”

Reflexiones sobre prácticas evaluativas en modelos con enfoque de competencias. Dr. Tiburcio Moreno Olivos Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa (México)



La conferencia abrió la reflexión en torno a la relación existente entre evaluación, modelos de enseñanza y teorías de aprendizaje. Igualmente se planteó la discusión sobre la formación del profesor como evaluador, sus experiencias previas y las posibilidades o condiciones laborales.

El conferencista realizó un análisis sobre las diferentes perspectivas conceptuales que a lo largo de la historia se han dado sobre la evaluación y la incidencia de dichas perspectivas en el aula, concluyendo que el verdadero sentido y significado de la evaluación debe estar orientado en una

evaluación del y para el aprendizaje. En tal sentido se reitera la necesidad de reestructurar la escuela partiendo de la formación de los maestros.

El Doctor Tiburcio plantea algunos cuestionamientos para iniciar el cambio en la escuela a saber:

¿Cómo emplear la evaluación para ayudar a que todos los alumnos quieran aprender?

¿Cómo apoyarles para que se sientan capaces de aprender?

¿Los actuales enfoques de evaluación están mejorando el aprendizaje del alumno?

¿Podrían otros enfoques de evaluación tener un impacto mayor?

¿Se pueden diseñar sistemas de evaluación que sirvan para que los alumnos quieran aprender y se sientan capaces de hacerlo?



Afirma el conferencista que la evaluación para el aprendizaje debe ofrecer información a los estudiantes, como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y a los docentes, para diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, convirtiéndose en una evaluación formativa que responde a la diferencia y necesidades particulares de los estudiantes. La Evaluación para el aprendizaje beneficia a los estudiantes porque le permite confiar en sus capacidades y percibirse como un ser exitoso, lo que lo impulsa a tomar riesgos para avanzar en sus competencias y a hacerse responsable de su aprendizaje.

Finalizada la conferencia se recogen las preguntas de los participantes y el profesor Tiburcio las responde y presenta su último libro, “Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje”.

Al cierre de la conferencia el investigador Alfonso Tamayo presentó algunas reflexiones y puntos de articulación entre los paneles de experiencias significativas y los ejes conceptuales presentados en la conferencia central. Para finalizar la coordinadora del estudio, Luisa Fernanda Acuña invita a continuar trabajando por la mejora de la evaluación y el crecimiento de la RED RIE.

5.1.2 Encuentros por Nodos

Además de los encuentros generales, se realizó un trabajo constante para consolidar los nodos definidos para la Red, con el fin de delimitar los intereses de trabajo, desarrollar una planeación conjunta y profundizar es referentes asociados a las prácticas significativas de evaluación.

Desde esta apuesta, se desarrolló un taller de cualificación sobre Criterios de prácticas significativas de evaluación, así como un Encuentro de planeación participativa, para un total de 8 encuentros desarrollados en 14 sesiones. Las fechas y espacios en los que se realizaron los encuentros se presentan a continuación:

NODO	Tipo	Tema	Fecha	Lugar	Horario
1 - Eval. Integrada	Taller 1	Criterios de caracterización prácticas significativas de evaluación	25 de abril	Colegio Alfonso López Pumarejo	7:30 a 10:30 am
	Encuentro 1	Planeación participativa del Nodo	8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	7:30 a 10:30 am
			8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	2:00 a 5:00 pm
2 - Eval. Y multidiver	Taller 1	De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje	8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	7:30 a 10:30 am
			8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	2:00 a 5:00 pm
	Encuentro 1	Planeación participativa del Nodo	25 de abril	Colegio Alfonso López Pumarejo	2:00 a 5:00 pm
			26 de abril	Escuela Normal Superior Maria Montessori	7:30 a 10:30 am
3 - Eval. Disciplinar	Taller 1	Criterios de caracterización prácticas significativas de evaluación	26 de abril	Colegio Gerardo Paredes	7:30 a 10:30 am

NODO	Tipo	Tema	Fecha	Lugar	Horario
	Encuentro 1	Planeación participativa del Nodo	8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	7:30 a 10:30 am
			8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	2:00 a 5:00 pm
4 - Eval. Interdiscipl	Taller 1	De la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje	8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	7:30 a 10:30 am
			8 de mayo	Sede IDEP - Torre Arrecife	2:00 a 5:00 pm
	Encuentro 1	Planeación participativa del Nodo	25 de abril	Colegio Restrepo Millán IED	7:30 a 11:00 a.m.
			25 de abril	Unicafam - Sala Direccionamiento	2:00 a 5:00 p.m.

a. Encuentros de Planeación Participativa

Estos encuentros se realizaron por cada nodo, en 2 jornadas de trabajo por nodo, teniendo como propósito realizar la planeación estratégica del nodo en donde se definan metas, tiempos, responsabilidades y se diseñen estrategias que promuevan la sostenibilidad del mismo y se desplieguen a través de un cronograma de trabajo.

En un primer momento se hace una presentación (diapositivas) de los resultados del ejercicio de Metaplan para el nodo, realizado en el Primer Encuentro General.



Posteriormente se dividieron los participantes por ejes temáticos planteados en cada nodo y a partir de la implementación de la Metodología ZOOP, en un ejercicio causa-efecto se llevó a cabo un análisis en torno a un árbol de situaciones, en el que se identificaron aspectos positivos y negativos en torno al desarrollo de la evaluación en el contexto temático respectivo. Así se enmarcaron las causas y

efectos principales y secundarios de los problemas que surgen en torno a los procesos de evaluación. Luego en un árbol de Objetivos se plantearon acciones a partir de los problemas identificados en el árbol de situaciones. En este ejercicio se adoptó una visión del futuro del nodo y su misión para el establecimiento de la RED RIE.

A continuación, en una herramienta formato impreso se plasmaron los objetivos, acciones, metas por alcanzar, responsables y recursos que se deben tener en cuenta para consolidar el Nodo en torno al eje temático específico. Finalizado este momento se estableció un cronograma (2) de acciones a tomar para los meses de abril a noviembre. Se cierra la sesión con una socialización del ejercicio, exponiendo



el plan de acción de cada temática identificando los aspectos comunes de cada eje.

b. Taller criterios practicas significativas de evaluación



En los talleres desarrollados para cada nodo, se trabajó en torno los Criterios de caracterización prácticas Significativas de evaluación, teniendo como objetivo principal la sesión Socializar los criterios que se han tomado como referentes para caracterizar prácticas significativas de Evaluación de aprendizajes y su relación con las pruebas externas para elaborar propuestas integradas.

El profesor Alfonso Tamayo realizó la presentación de los 10 criterios de caracterización de prácticas significativas de evaluación de aprendizajes en el marco del convenio 1452 “Evaluar para mejorar y transformar”, proceso que viene desarrollando desde el año 2016.

Posteriormente los participantes se reunieron en grupos para, a partir de una estrategia de estudio de caso, analizar las dos prácticas de evaluación seleccionadas y constatar si tuvo en cuenta los criterios para caracterizarla. Prácticas del Colegio Rural El Curubital y Colegio Rodrigo Arenas Betancourt. Posteriormente se abrió un círculo dialógico en donde socializaron los resultados del análisis de las experiencias. A la vez que problematizaron las principales debilidades de la Evaluación.



5.1.3. Encuentros por áreas y grados

Se desarrollaron talleres por áreas y grados como parte de las acciones de dinamización y consolidación de la Red RIE. Se desarrolló de esta forma un (1) Taller de evaluación formativa por áreas y grados, al cual se realizó una convocatoria general a los integrantes de la Red, y se realizó el ciclo de Talleres por áreas y grados en colegios de las localidades. A continuación se describen las acciones adelantadas.

a. Taller general evaluación formativa por áreas

El Taller Evaluación Formativa y su relación con la Política en Evaluación - por Áreas, se desarrolló el día 18 de abril de 2018 en las instalaciones de Unicafam. Tuvo como propósito presentar los aspectos centrales de la evaluación formativa, presentar la política educativa de evaluación (MEN y la SED), para luego confrontar esos aspectos con el contexto institucional.

El primer momento del taller consistió en la exposición conceptual sobre evaluación, donde se llevó a cabo un abordaje teórico de las tendencias y tensiones que la caracterizan, así como el planteamiento de cuestionamientos alrededor de los propósitos, contenidos, metodologías, recursos y tipos de



evaluación que se usan para “medir” el conocimiento. Partiendo de la relación entre pedagogía y evaluación, se continuó con la exposición de las clases de evaluación, los modelos alternativos, la evaluación externa, la evaluación integral, los principios y las funciones. Finalmente, se abordó el tema de política de calidad educativa y la evaluación de los aprendizajes, partiendo de la definición del concepto de política de calidad, siguiendo con la explicación del ciclo de calidad de la evaluación de los aprendizajes y finalizando con los temas de competencias y derechos básicos de aprendizajes.



Como tercer momento del taller, se distribuyó a los participantes por áreas de trabajo en las que se abordaron dos preguntas: ¿Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula? Y ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?

Organizados en grupos por áreas, se hizo entrega de un formato con las preguntas, para que los docentes registraran allí los aportes de los participantes. Una vez terminado el ejercicio grupal, se concluyó la sesión y se invita a los docentes a estar pendientes de los documentos que se compartirán por la página de la Red RIE, así como de la información que se dará a conocer por correo electrónico.

b. Talleres específicos por áreas y grados

Los talleres se trabajaron bajo dos metodologías, en un primer momento se desarrolla un Círculo Dialógico, y en un segundo momento un Aula dialógica itinerante.

Los **Círculos dialógicos** se basaban en un proceso que buscaba promover la construcción de saberes en torno a preguntas sobre la articulación de la evaluación externa con la evaluación de aula. Inicialmente se realiza la presentación del proceso y estrategias llevadas a cabo para delimitar



los criterios de caracterización de las prácticas de evaluación significativas (2016-2018) en el marco de los convenios 3712 de 2016 y 1452 de 2017-2018, sumado a esto la presentación de la RED RIE (Red de Instituciones por la Evaluación).

Posteriormente los docentes establecen una mesa de trabajo donde se aplica un instrumento Tipo Test para medir el enfoque pedagógico del docente (14 preguntas). Culinado el análisis

de los enfoques, el profesor Edwin Alexander Duque revela las respuestas y entra a socializar con las docentes.

Posteriormente se genera espacio de preguntas, observaciones y opiniones acerca del ¿Por qué? de los resultados. Se generan acuerdos para llevar a cabo Aula Itinerante y entrega de tres lecturas.

- Lectura grupo voceros, secretarios y gestores; Evaluación Formativa.
- Lectura grupo voceros, secretarios y gestores; Evaluación diagnóstica Formativa.
- Lectura grupo voceros, secretarios y gestores; Sobre la Evaluación, sobre la evaluación Mediadora.

Por su parte, las **Aulas Dialógicas Itinerantes**, fueron concebidas como espacios para implementar una configuración didáctica sobre la evaluación formativa, observar el desarrollo de la misma, para posteriormente reflexionar sobre la relación de la evaluación externa con la evaluación en el aula.

La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones: Metas de aprendizaje, Estrategias pedagógicas, Contenidos, Procedimientos para evaluar el aprendizaje.



Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan, en torno a aspectos sobre la evaluación formativa y la evaluación externa desarrollados en el aula, así como la relación de la evaluación Externa con la evaluación en el aula.

A continuación se relacionan las sesiones desarrolladas:

COLEGIO	DOCENTE	Circulo Dialógico / Aula Itinerante	Grado / Área
Altamira Sur Oriental	Olga Pineda	Mayo 07 7:00 am	Matemáticas – Grado 11
		Mayo 07 9:15 am	
Florentino González	Luisa Fernanda González	Abril 30 10:00 am	Integradas-Ciclo 1 y 2
	Sandra Romero	Mayo 21 7:00 am	Matemáticas 201
	Olga Lucia Iregüi	junio 1 7:00 am	Lengua Castellana 201
Campestre Monte Verde	Jairo Pulido	Mayo 15 1:00 pm	Matemáticas – Séptimo
		Mayo 15 2:00 pm	
La Floresta Sur	Jairo Romero	Mayo 7 12:30 p.m.	Matemáticas - Noveno
		Mayo 4 12:30 p.m.	
Toscana Lisboa	Adriana Álvarez	Mayo 21 9:00 a.m.	Matemáticas - Sexto
Menorah	Oscar Herrera	Mayo 11 10:00 am	Matemáticas - Lenguaje
		junio 7 10:30 am	
La Chucua	Gina Paola Sánchez	Junio 1 1:00 pm	Integradas Primaria
	Leaño	Junio 8 1:00 pm	

5.1.4. RIE al Territorio

Con el propósito de continuar la consolidación de La Red RIE divulgando la misma en diferentes espacios de la ciudad, se desarrolló la estrategia RIE al Territorio, con el fin de contactar actores clave dentro del sector educativo para contar con su apoyo en la Red, así como con el propósito de seguir promoviendo la socialización de las experiencias de evaluación de los docentes integrantes de cada nodo de la Red.

Para esto, la estrategia se enfocó en dos frentes de acción, la socialización en Direcciones Locales de Educación – DILE, y en Instituciones Educativas Distritales. Las sesiones de socialización realizadas fueron:

LOCALIDAD	ESPACIO SOCIALIZACIÓN	DIRECCIÓN	FECHA
Suba	Colegio Gerardo Paredes	Carrera 94C N°129A - 04	25/05/2018
Barrios Unidos	Dirección Local de Educación	Calle 74 a no 63-04	06/06/2018
Teusaquillo y Chapinero	Dirección Local de Educación	Cra. 27 a No 40a-28	06/06/2018
	Dirección Local de Educación	Cra. 27 a No 40a-28	14/06/2018
Chapinero	Colegio Campestre Monte Verde	Cra. 5 este No 98-59	15/05/2018
Rafael Uribe	Colegio Restrepo Millán	Calle 40 Sur # 23-25	31/05/2018
Kennedy	Dirección Local de Educación	Transv. 78 J con calle 38 B sur	12/06/2018
Engativá	Dirección Local de Educación (ITI Francisco de Paula Santander)	Carrera 68f # 63b-02	25/05/2018 30/05/2018
	Colegio Tomas Cipriano de Mosquera	Transv. 113 no 66-95	25/05/2018
La Candelaria y Santafé	Dirección Local de Educación	Universidad Autónoma (Carrera 5 # 11-43)	06/06/2018
Puente Aranda	Dirección Local de Educación	Carrera 34 # 12 - 17	06/06/2018
	Colegio Sorrento	Carrera 34 # 12 - 17	06/06/2018
	Colegio Sorrento	Calle 5 # 53 C 74	05/29/2018
Ciudad Bolívar	Dile Ciudad Bolívar	Calle 5 # 53 C 74	05/29/2018
	Colegio Ismael Perdomo	Cra. 17F N°. 73-31A Sur	28/05/2018

LOCALIDAD	ESPACIO SOCIALIZACIÓN	DIRECCIÓN	FECHA
San Cristóbal	Colegio San José Sur Oriental	Calle 42 Sur #12a Este-2	31/05/2018
Fontibón	Colegio Antonio Van Uden	Carrera 124 #17-05	05/06/2018
Usaquén	Colegio Divino Maestro	Cra. 8c #163b-20	25/05/2018
Sumapaz	Colegio Juan De la Cruz Varela	Corregimiento San Juan de Sumapaz - Vereda la Unión	07/06/2018
Bosa	Dirección Local de Educación	Cl. 61 Sur #80h-28	28/05/2018
Tunjuelito	Dirección Local de Educación	Cl. 48b Sur #27 - 80	28/05/2018
	DILE: Mesa Pedagógica Local		08/06/2018
Antonio Nariño	Dirección Local de Educación	Cl. 14 Sur #12c - 2	29/05/2018
			06/06/2018
Usme	Dirección Local de Educación	Cl. 91 Sur #3b Este- 42	01/06/2018

a. Socialización en Direcciones Locales de Educación

Se gestionaron espacios de reunión en varias DILE, presentando la Red en espacios como reuniones de rectores, de coordinadores, o con equipos de la Dirección Local.

En estos espacios se llevó a cabo la presentación de la Red RIE, dando a conocer el trabajo que la Secretaria de Educación del Distrito – SED y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, adelantan desde el proyecto Estudios sobre prácticas de evaluación, que en su Fase 3 tiene como propósito la conformación de una Red de Instituciones por la Evaluación – RIE, en el Distrito Capital.



Posteriormente se abordan aspectos particulares de la Red como los propósitos, los antecedentes, los nodos y canales de comunicación que se han venido construyendo y fortaleciendo desde los diferentes encuentros, mesas dialógicas y talleres. Docentes integrantes de la Red que acompañaron las visitas, realizaron la

presentación de sus experiencias en evaluación, así como investigadores del equipo del proyecto resaltaron la importancia del trabajo en red.

En los espacios de reunión de rectores se invitó a los mismos a facilitar espacios de participación a los docentes de sus instituciones, para que en la Red RIE, puedan compartir y construir con otros docentes, saberes específicos en torno a la evaluación.



Como principales recomendaciones y aportes que surgieron en los diferentes espacios de encuentro en torno al trabajo de la Red se resaltan:

- Para las DILE es importante que los directores y docentes se vinculen a los procesos de reflexión sobre la evaluación puesto que la misma ha venido perdiendo sentido entre los estudiantes y padres de familia, porque no se identifica la posibilidad de crecimiento que ofrecen los procesos de seguimiento y acompañamiento que se dan desde los criterios de evaluación.



- Los procesos de consolidación de la Red RIE, deben ser permanentes, vinculando el saber y formación de los docentes que se están formando en maestrías y doctorados, de tal manera que se puedan organizar y gestionar espacios de participación a nivel local.

- Se recomienda informar en las reuniones de rectores, cuando se vayan a socializar experiencias en los colegios y cuando se vayan a hacer eventos de la RED, para poder convocar a los docentes y que se optimicen los espacios de trabajo.

- Se propone el organizar eventos de socialización (mesa local, círculos dialógicos o talleres), en las localidades para dar a conocer la Red RIE, solicitando el apoyo de la DILE para la gestión de espacios, con el fin de garantizar el fortalecimiento y consolidación de un equipo de trabajo en la localidad.



b. Socialización en Instituciones Educativas Distritales

Se gestionaron espacios en IED para cumplir con el mismo propósito propuesto para la estrategia, socializar la Red a docentes y otros integrantes de la comunidad educativa, socializar experiencias de evaluación de otros docentes, así como para invitar a los docentes a unirse a la RIE.



En estos espacios, se comunica a los directivos y maestros presentes la estrategia que desarrolla el IDEP de comunicación y divulgación de la RED -RIE de ir al territorio y realizar un recorrido por localidades en aras de posicionar y divulgar de la RED – RIE. Se muestra el recorrido de construcción y consolidación de la RED donde se dilucidan las tres fases del proceso de la RIE.



Se hace una presentación detalladas de los nodos que conforman la Red RIE, así como las temáticas que se abordan en éstos, y las estrategias desarrolladas para consolidar la red. Así mismo se presenta la página web de red académica y del IDEP, donde los maestros pueden consultar toda la información en relación

a los temas fundamentales de la RED – RIE.

Como aportes principales de estos espacios de socialización se encontraron:

- Los maestros que no han podido participar en las diferentes actividades presenciales y virtuales de la RIE, debido a la distancia, resaltan la creación de la página web y la posibilidad de tener acceso a la información de todo el proceso de construcción y consolidación de la red.
- Se resalta el ejercicio de socialización del proceso de creación de la Red – RIE. Consideran los profesores que del proceso investigativo y de construcción de la Red se debe realizar alguna publicación que dé cuenta de todo el proceso.
- Se sugiere continuar subiendo en la página web toda la información de la información de todas las actividades que se realicen, y se compartan todas las publicaciones que pueda originar el proceso.



Adicionalmente, con el propósito de aportar a en los procesos de cualificación en el marco de la Red RIE, dos de las sesiones en IED tuvieron como conferencista invitado al Doctor Tiburcio Moreno, doctor en Pedagogía, profesor investigador y miembro del Grupo Institucional de Investigación Educativa (GIEE) de la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa, quien al desarrollar la conferencia "La evaluación del aprendizaje en la sociedad del conocimiento", en la cual abordó elementos relacionados con el ajuste de las prácticas pedagógicas y la evaluación para los aprendizajes, el papel del docente como evaluador, los dogmas didácticos frente a la evaluación en el aula, el qué se evalúa, la evaluación y su relación con los docentes y su grupo de estudiantes, y el cómo se evalúa.

Posteriormente se abrió espacio para el dialogo entre los docentes asistentes y el profesor Tiburcio, para ampliar dudas o expresar las vivencias propias del Distrito, así mimos se dieron espacios de reunión en Consejos Académicos para el dialogo con el invitado y para la entrega de reconocimientos por parte de las instituciones en agradecimiento a su visita.



5.2 Estrategias virtuales

Como parte de los procesos de conformación, fortalecimiento y comunicación de la Red de Instituciones por la Evaluación – RIE, y de las estrategias virtuales para la dinamización de la misma, se ha diseñado y estructurado un espacio virtual dedicado a la RED RIE, en el que los participantes vienen aportando de manera activa sus experiencias y perspectivas sobre la evaluación, para la generación de contenidos y la dinamización de la RED. En este sentido, el microsítio de la RED RIE, ubicado en la página de Red Académica (Secretaría de Educación Bogotá), se presenta como un espacio que permite comunicar, divulgar y socializar las experiencias de participación de los docentes en torno a la RED, así como sus apuestas personales en torno al tema de evaluación, desde los cuatro nodos de la misma.

5.2.1. Sitio virtual de la RED RIE

El diseño y estructuración del microsítio de la RED RIE, tuvo como antecedente una propuesta en la que se contempló la organización y distribución de los contenidos de acuerdo con el sitio antiguo de RED Académica. Después de la implementación de la nueva plataforma, los contenidos fueron reestructurados y el resultado final se adaptó a las condiciones de diseño y estructuración dadas por la Secretaría de Educación.

El resultado final, producto del trabajo mancomunado entre IDEP – SED, cuenta con diferente contenido documental, audiovisual y fotográfico, en el que se refleja el trabajo de investigadores, docentes, directivos docentes y directores locales de educación, en la conformación y consolidación

de la RED RIE. A continuación, se describe la estructuración final y el contenido alojado en el mismo:

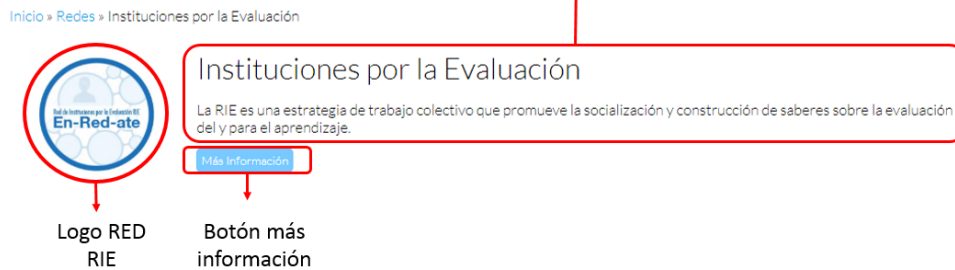
Pestaña Principal

La pestaña principal de la Red RIE se caracteriza por mostrar a los visitantes el logo de la RIE e información sobre los nodos, las actividades realizadas, el repositorio de prácticas, videos, galerías de fotos, resúmenes conferencias, etc.

Imagen 3. Página Red académica – red – RIE

The screenshot displays the RIE academic page with a blue navigation bar containing 'RA', 'Estrategias', 'Redes', 'Colegios', 'Catálogo', 'Preguntas', and 'Entrar'. A search bar and social media icons are also present. The main content area features the RIE logo and a description: 'Instituciones por la Evaluación. La RIE es una estrategia de trabajo colectivo que promueve la socialización y construcción de saberes sobre la evaluación del y para el aprendizaje.' Below this are four thematic nodes: 'Nodo 1: Evaluación Integrada', 'Nodo 2: Evaluación Convivencia, Contexto y Multiversidad', 'Nodo 3', and 'Nodo 4'. There are also two featured articles: 'Así se mueve la Red RIE' (112 visualizations) and 'Repositorio de Prácticas en Evaluación' (140 visualizations). A 'DESTACADO DE LA SEMANA' section highlights an interview with Tiburcio Moreno, and an 'AGENDA' section shows no events. At the bottom, a section titled 'ENCUENTRA EL CONTENIDO DESTACADO DE LA SEMANA' lists four featured individuals: Olga Cecilia Pineda Moncada, Tiburcio Moreno, Yadira Chacón, and Victor Rodríguez.

Descripción de la RED RIE



Cuenta también con un botón de “más información” que nos lleva a la pestaña “¿Qué es la RIE?, y da a conocer los propósitos, objetivos y contextualización del estudio.

Imagen 4. Página Red académica – red – RIE

The image shows the content of the '¿Qué es la RIE?' page. The breadcrumb trail is 'Inicio > Catálogo > ¿Qué es la RIE?'. The title is '¿Qué es la RIE?'. Below the title, it says 'Enviado por Catalina Restrepo Díaz el Jue, 06/14/2018 - 11:26'. There is a photo of a group of people in a meeting. To the right, there is a sidebar titled 'Otros contenidos de Red Académica' with a list of articles and authors. Below the photo, there is a paragraph defining RIE as a collective work strategy. This is followed by two sections: 'Propósitos de RIE' and 'Objetivos de RIE', each with a list of bullet points.

RIE como RED de instituciones por la evaluación, es una estrategia de trabajo colectivo y organizado que promueve la socialización y construcción de saberes sobre la evaluación del y para el aprendizaje entre directivos y docentes del Distrito.

- Propósitos de RIE

- Conformar una Red de Instituciones por la evaluación RIE
- Definir nodos temáticos de la RED RIE.
- Desarrollar estrategias y acciones de divulgación de prácticas significativas de evaluación e interacción de los nodos, en el marco de la RED RIE.
- Sistematizar el proceso de conformación y desarrollo de acciones de la RED RIE.
- Fortalecer la consolidación de la RED RIE a través de estrategias virtuales de divulgación e interacción.

- Objetivos de RIE

- Continuar identificando y promoviendo intereses sobre la Evaluación de los Aprendizajes en las IED.
- Promover la reflexión y construcción de saberes entorno a centros de interés a través de intercambio de experiencias.
- Consolidar la identidad de una comunidad educativa que trabaja para el mejoramiento

- Segunda sección

La segunda sección nos muestra información sobre los nodos, las actividades realizadas en “así se mueve la RIE” y el repositorio de prácticas de evaluación.

Imagen 5. Pagina Red académica – red – RIE



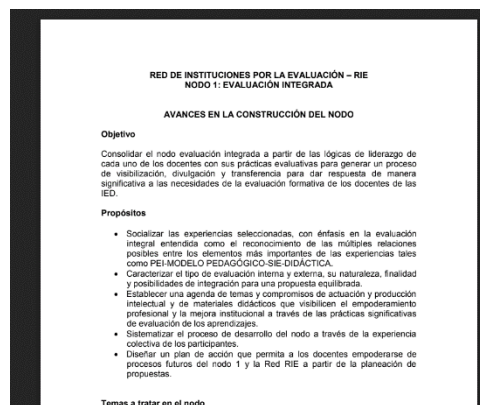
Al hacer clic sobre “nodos RIE”, se direcciona al visitante a la pestaña de los nodos mostrando los logos de cada uno y la documentación correspondiente a la información y síntesis de los encuentros relacionados con la fundamentación conceptual de cada uno.

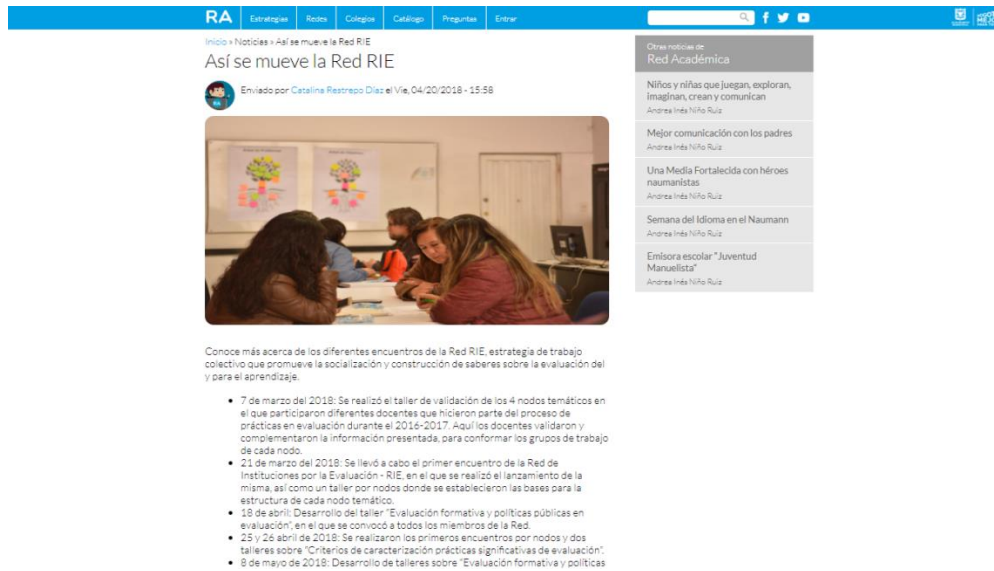
Imagen 6 Página Red académica – red – RIE

Así mismo, se indica al visitante hacer clic sobre la documentación para acceder a los archivos en PDF de la información o síntesis de los nodos.

La siguiente información que puede encontrar el visitante se refiere a las actividades realizadas por la RED, en el apartado “así se mueve la Red RIE”. Aquí, se describen cronológicamente los acontecimientos de los eventos, conferencias y encuentros realizados para la consolidación, fortalecimiento y dinamización de la Red.

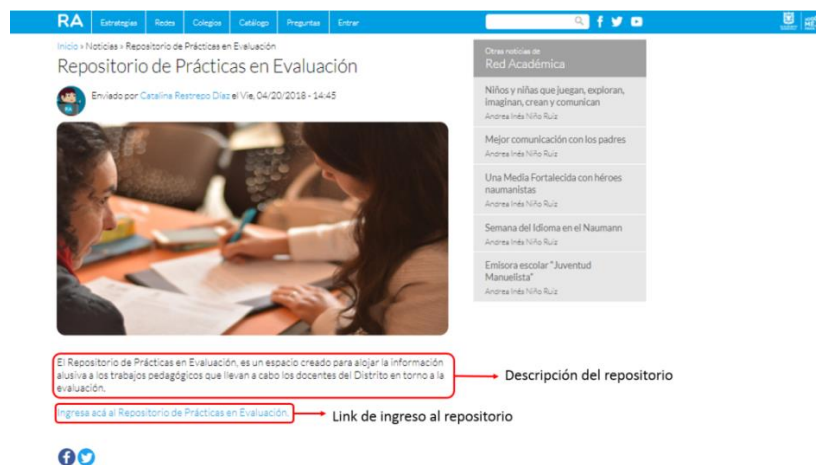
Imagen 6. Página Red académica – red – RIE





Finalmente, el visitante puede acceder al repositorio al hacer clic en la imagen dispuesta para ello, donde es direccionado a la pestaña que explica el sentido del mismo y que contiene el link de acceso a la página.

Imagen 7. Pagina Red académica – red – RIE



- Tercera sección

La tercera sección de la pestaña principal, cuenta con un video destacado por semana, que sintetiza una experiencia, una entrevista o un encuentro de los integrantes de la RED y que nos habla sobre el

tema de evaluación. Así mismo, el visitante puede encontrar un cronograma de actividades, en el que se van indicando las fechas de las actividades y eventos de la RIE.

Imagen 8. Página Red académica – red – RIE



- Cuarta sección

Finalmente, la cuarta sección del micrositio cuenta con el contenido que puede encontrar el visitante producto del trabajo de la RIE. Aquí se pueden visualizar videos, consultar documentación y noticias de las actividades realizadas. Actualmente se cuenta con 25 contenidos de libre acceso y a los que se puede acceder al hacer clic en la imagen.

Imagen 9. Pagina Red académica – red – RIE



5.2.2. Repositorio

Como parte de las estrategias de socialización de experiencias en evaluación, como parte de la plataforma se encuentra ésta sección con un link que conducirá al repositorio que se ha creado para almacenar y divulgar prácticas significativas de evaluación de los maestros del Distrito. Dicho repositorio cuenta con cinco (5) secciones o unidades que permitirán a los docentes, realizar la búsqueda de prácticas de acuerdo a temas de interés, así como ampliar su conocimiento sobre temáticas determinadas, con documentos conceptuales, e información asociada a pruebas externas. Así mismo, encontrará narrativas de las buenas prácticas de evaluación de docentes del distrito que dieron su consentimiento para la socialización de sus experiencias y los afiches diseñados para su socialización.

Link para acceder al repositorio: <http://190.145.161.70:8080/jspui/>

Imagen 10. Página Red académica – red – RIE / repositorio de experiencias

Prácticas de Evaluación
Secretaría de Educación Distrital - SED
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

ALCALDE MAJOR DE BOGOTÁ D.C.
BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS

Repositorio de Prácticas de Evaluación

¡BIENVENIDOS!
LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO Y EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP).

Envíos recientes [RSS](#)

[PES51] Dialogical Learning and Assessment [See](#)

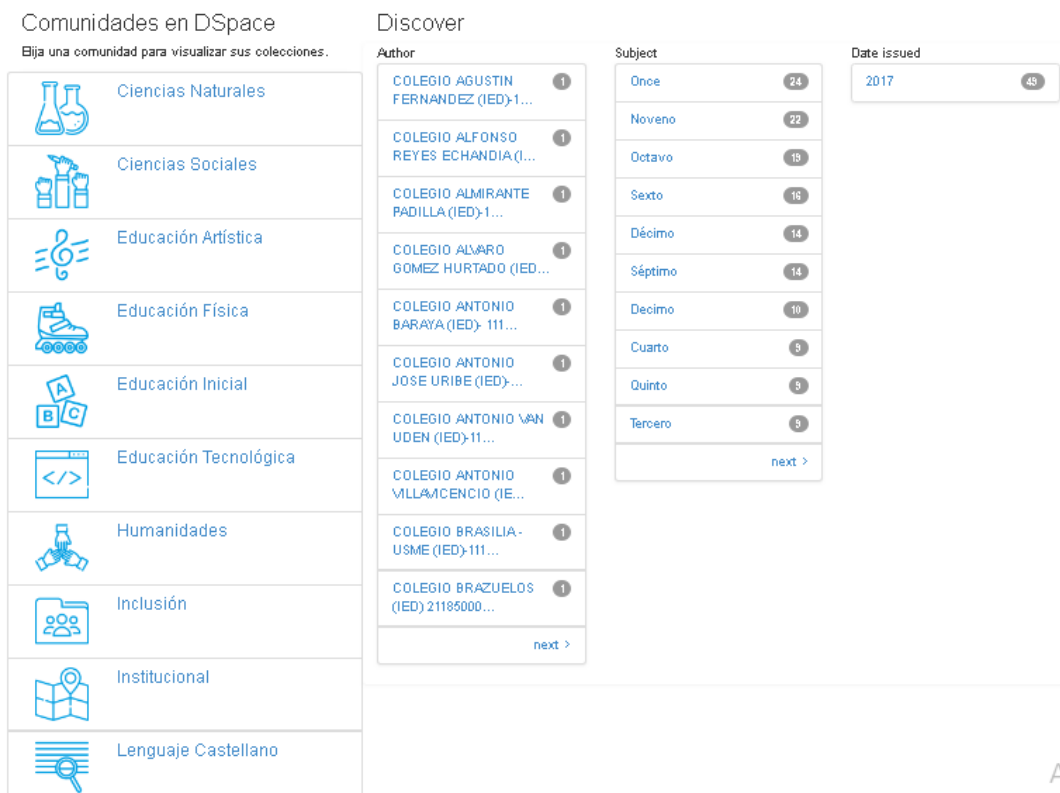
La práctica evaluativa "Dialogical Learning and Assessment" se lleva a cabo con los niños de 5º del I.E.D. Juan Rey. La propuesta surge como una necesidad de vincular diferentes miembros de la comunidad educativa y dar un espacio reflexivo en el que todos expresarán su sentir y saberes respecto a las tareas (tasks) a desarrollar, su rol y aportes dentro de las mismas.

Noticia 1

Activar W

En el repositorio los visitantes pueden hacer la consulta de información a partir de diferentes parámetros: Área, Grado, Autor (IED – Nombre docente)

Imagen 11. Página Red académica – red – RIE / repositorio de experiencias



- **Consolidación de narrativas para el Repositorio**

El repositorio que fue reorganizado cuenta con narrativas revisadas y ajustadas de acuerdo al análisis de las mismas a la luz de los criterios de prácticas significativas de evaluación.

Para tal fin, se realizó una preselección de 120 narrativas que contaran con un buen nivel de desarrollo y dieran cuenta de forma detallada de la forma que en se trabaja la evaluación, de las cuales se tuviera el consentimiento informado por parte de los autores para su divulgación. Las mismas han sido revisadas a la luz de los criterios, tomando como referente una matriz de análisis diseñada por la investigadora del IDEP Liced Zea en un primer momento de la Fase III del Estudio sobre prácticas de evaluación:

ÁREA, CAMPO DE CONOCIMIENTO O DIMENSIÓN	GRADOS	ORIGEN <i>-Situación o problemática que</i>	TRAYECTORIA <i>-Momentos significativos, hitos de las experiencias y</i>	PROPÓSITOS <i>- Objetivos e intencionalidades de las experiencias -</i>
--	---------------	---	--	---

		<i>dan origen a las experiencias -</i>	<i>número de años de las experiencias -</i>	
--	--	--	---	--

ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS RELEVANTES <i>-Articulación de las prácticas con aspectos pedagógicos y didácticos -</i>	HERRAMIENTAS Y/O ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	IMPACTOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE <i>-Cambios y transformaciones generados -</i>	FORTALEZAS Y DIFICULTADES
--	---	--	----------------------------------

Una vez identificados los aspectos que cada práctica requiere fortalecer en su narrativa para lograr un documento de mayor fortaleza desde le evaluación, se remitió un correo electrónico al docente que elaboró la práctica solicitando complementar con los aspectos identificados, igualmente se les invitó a compartir anexos que consideren ayuden a complementar la práctica identificada.

Adicionalmente se elaboró una Ficha Técnica que permitiera resumir la práctica para que ésta sea de fácil consulta previa para quienes ingresen a la plataforma a consultar las narrativas:

Estudio sobre Prácticas de Evaluación	
Ficha Técnica Práctica de Evaluación	
Nombre IED:	Localidad:
Nombre de quien elaboró la narrativa:	
Grado(s) en que se desarrolla la práctica:	Área(s) en que se desarrolla la práctica:
Resumen sintético de la práctica de evaluación (máximo 300 caracteres)	

Una vez se recibieron las fichas diligenciadas, las narrativas mejoradas y los anexos, se realizó una última revisión de estilo y forma, y se subieron a un drive desde donde el equipo de ingenieros que apoya el proceso carga las narrativas en el sitio virtual definido para tal fin:

<https://drive.google.com/open?id=1DnEzZEjXeGUy-TR5QVCvmTp6EwCeJjKq01rdFQ6-jhY> .

Imagen 12. Página Red académica – red – RIE / repositorio de experiencias



Nombre ↓	Propietario	Última modificación	Tamaño del
W PES22-Narrativa-IED Luis Eduardo Mora Osejo.docx	yo	4 may. 2018 yo	85 KB
W PES22-Ficha Técnica-IED Luis Eduardo Mora Osejo.docx	yo	4 may. 2018 yo	139 KB
W PES21-Narrativa-IED Nicolás Gómez Davila.docx	Juan Nieto	4 may. 2018 Juan Nieto	82 KB
W PES21-Ficha Técnica-IED Nicolás Gómez Dávila.docx	Juan Nieto	4 may. 2018 Juan Nieto	139 KB
W PES20-Narrativa-IED Tabora.docx	Juan Nieto	4 may. 2018 Juan Nieto	81 KB
W PES20-Ficha Técnica-IED Tabora.docx	Juan Nieto	4 may. 2018 Juan Nieto	139 KB

5.2.3. Interacción virtual

En la actualidad las diversas formas de comunicación están completamente mediadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en particular, por el uso de Internet, correo electrónico, y la producción y manipulación de documentos digitales (documentos de texto, hojas de cálculo, material multimedial, entre otros). Las llamadas TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) permiten una comunicación tanto sincrónica como asincrónica, sin limitaciones geográficas, de tal forma que un correo electrónico se puede abrir en cualquier lugar del mundo donde haya acceso a Internet, y a una escala mayor, un correo electrónico puede hacerse llegar a cientos o miles de personas sin que implique mayores costos o demoras, facilitando el intercambio continuo entre los integrantes de una red (Red Somos Más, 2007).

Es por lo anterior que las estrategias virtuales implementadas para dinamizar la Red RIE se han apoyado en diversas formas de comunicación como el correo electrónico, las aplicaciones para almacenar, compartir y trabajar documentos conjuntos como Google Drive, y aplicaciones para comunicación como Whats app, que han permitido mantener una comunicación constante con los integrantes de cada nodo, también han posibilitado compartir los materiales generados en los diversos encuentros, así como el trabajo colaborativo virtual al interior de los nodos. A continuación se describen las estrategias virtuales desarrolladas para dinamizar la RIE.

a. Continuación proceso de Inscripciones

Con el fin de continuar la consolidación de la Red, en la página de la Red RIE se mantiene abierta la opción para inscribirse a la misma, con el icono que se presenta más abajo, link <https://goo.gl/forms/qepv3s53yb7vNnd13>, que redirecciona al formulario de inscripción.

Imagen 13- Invitación a inscribirse en la red – RIE

En-RED-ate en la RIE!

La Secretaría de Educación del Distrito, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Tienen el gusto de invitarlo a conformar y participar en la

Red de Instituciones por la Evaluación RIE

La RIE tendrá como propósito promover espacios de reflexión y sistematización para compartir y construir saberes relacionados con los procesos de evaluación del y para el aprendizaje, que se desarrollan en las Instituciones Educativas del Distrito, desde diferentes estrategias investigativas de un trabajo colectivo y participativo.

Inscríbese aquí

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. | **BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS**

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

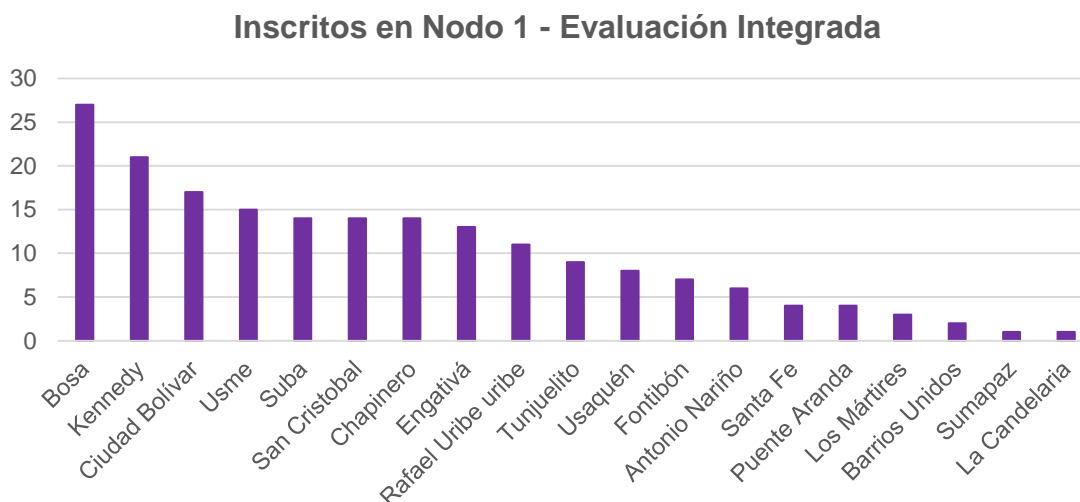
Fuente: Equipo de Investigación.

Como resultado de la gestión adelantada remitiendo la invitación para inscribirse a la Red RIE a través de correos electrónicos y la divulgación de la RIE en diferentes espacios, se han inscrito a la fecha de entrega del presente informe un total de 452 profesores. En la siguiente tabla se relaciona el número de inscritos en cada nodo.

Nodo	No. Inscritos
NODO 1 EVALUACIÓN INTEGRADA	190
NODO 2 EVALUACIÓN, CONVIVENCIA, CONTEXTO Y MULTIDIVERSIDAD	90
NODO 3 EVALUACIÓN DISCIPLINARIA	110
NODO 4 EVALUACIÓN INTERNDISCIPLINARIA	66
Total	456

La distribución territorial de los inscritos en cada nodo se presenta en las gráficas siguientes, lo que permite evidenciar tendencias e intereses compartidos desde ejes temáticos en torno a la evaluación en sectores particulares de la Ciudad.

Gráfica 92.

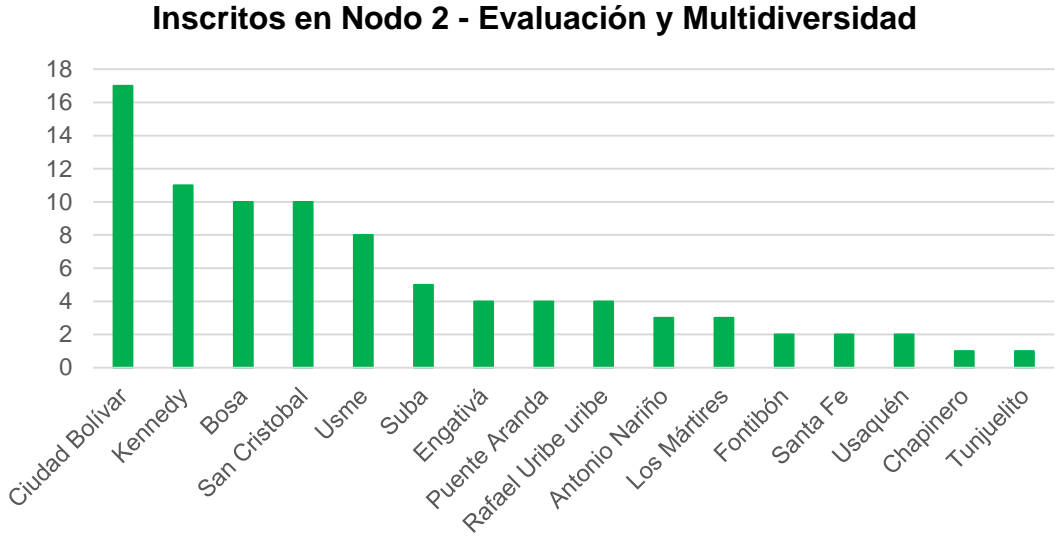


Fuente: equipo de Investigación

En las gráficas de distribución de inscritos por localidades, para cada Nodo, se puede observar que hay una alta representación de inscritos pertenecientes a las localidades del territorio sur de la Ciudad. Como se observa en la primera gráfica, el nodo con más localidades representadas es el Nodo 1 Evaluación Integrada, en el cual se encuentran inscritos de instituciones de 19 de las 20 localidades de Bogotá.

Cabe resaltar el alto número de inscritos en el Nodo q de la localidad de Chapinero, la cual cuenta con un pequeño número de IED, pero que evidencian un interés particular en la Evaluación Integrada.

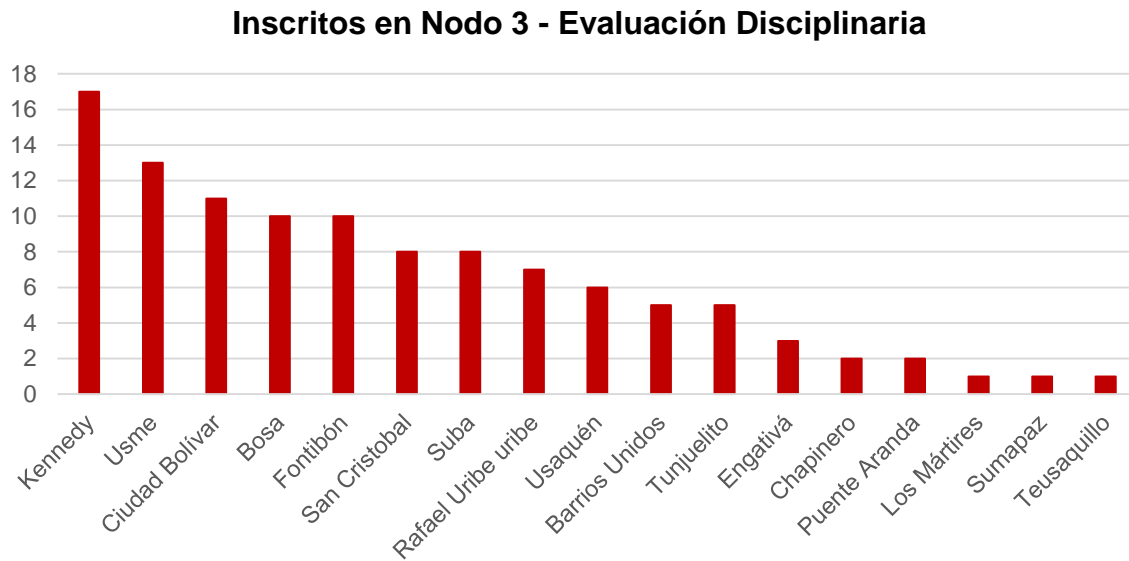
Gráfica 93.



Fuente: equipo de Investigación

Se resalta igualmente como la localidad con el mayor número de inscritos difiere para cada nodo, evidenciándose intereses especiales desde un contexto territorial, De esta forma en el Nodo 1 Evaluación Integrada, el mayor número de inscritos provienen de IED de la localidad de Bosa, mientras en el Nodo 2, la localidad que lidera es Ciudad Bolívar, en el Nodo 3 es la localidad de Kennedy, y en el Nodo 4, la localidad de Usme. Lo anterior se percibe como un escenario con gran potencial para el trabajo en red desde la localidad.

Gráfica 94.

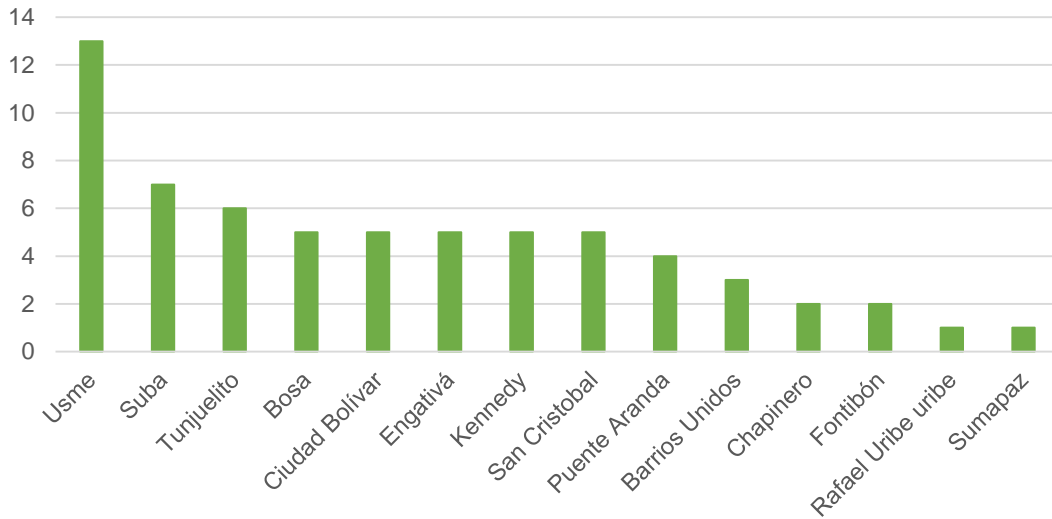


Fuente: equipo de Investigación

Se evidencia así mismo en las gráficas como hay una gran diversidad de localidades inscritas en cada nodo, si bien cambia la cantidad de inscritos por cada una, se percibe que las temáticas definidas en cada nodo corresponden a intereses de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Es importante resaltar que, de localidades con pocas IED, como Chapinero y Sumapaz, se han inscritos docentes y directivos docentes en por lo menos 3 de los 4 nodos conformados.

Gráfica 95.

Integrantes en Nodo 4 - Evaluación Interdisciplinaria



Fuente: equipo de Investigación

b. Apertura de correos electrónicos por nodo

Para facilitar la comunicación con los profesores inscritos en cada nodo, se crearon cuatro (4) correos electrónicos, uno por nodo, los cuales inicialmente están siendo administrados por los profesionales de Unicafam que acompañan cada uno, pero serán entregados a docentes líderes de cada nodo al final del proceso. Los correos creados son:

A través de éstos se ha podido remitir información contante a los profesores, como los documentos de síntesis y relatorías de los encuentros trabajados:

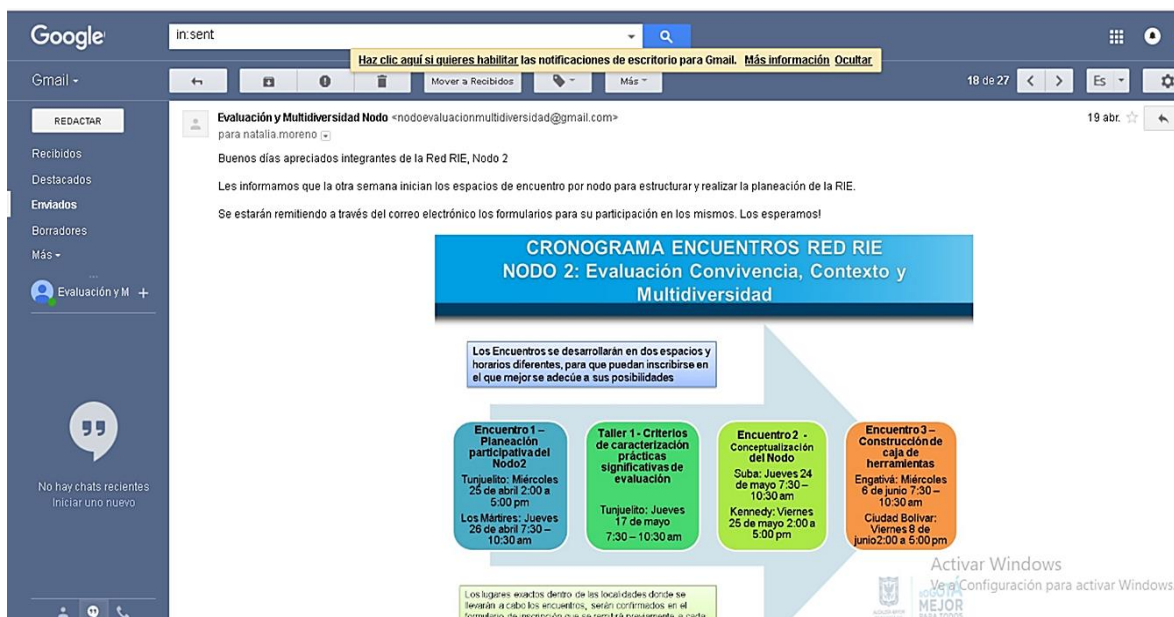
Imagen 13

Nodo 1: nodo1evaluacionintegrada@gmail.com		Nodo 2: nodoevaluacionmultidiversidad@gmail.com
 Nodo 3: nodoevaluaciondisciplinaria@gmail.com		Nodo 4: nodoevaluacioninterdisciplinar@gmail.com

Igualmente se ha remitido el cronograma de las actividades presenciales, de forma que los docentes conozcan de antemano las fechas y horarios propuestos:

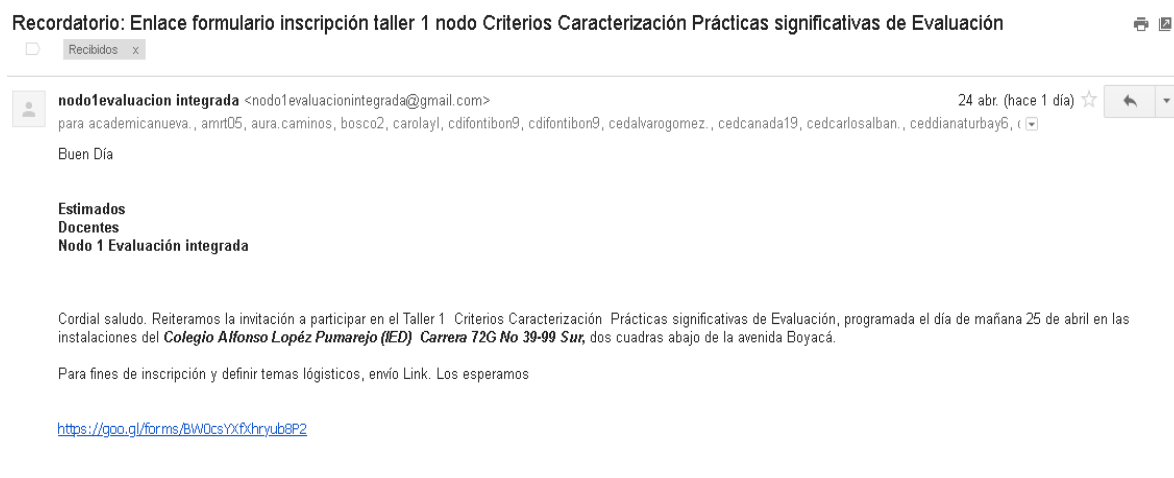
Imagen 14

3



Al igual que se ha mantenido comunicación obstando informando de los eventos que se aproximan y aclarando dudas de los integrantes del nodo.

Imagen 15



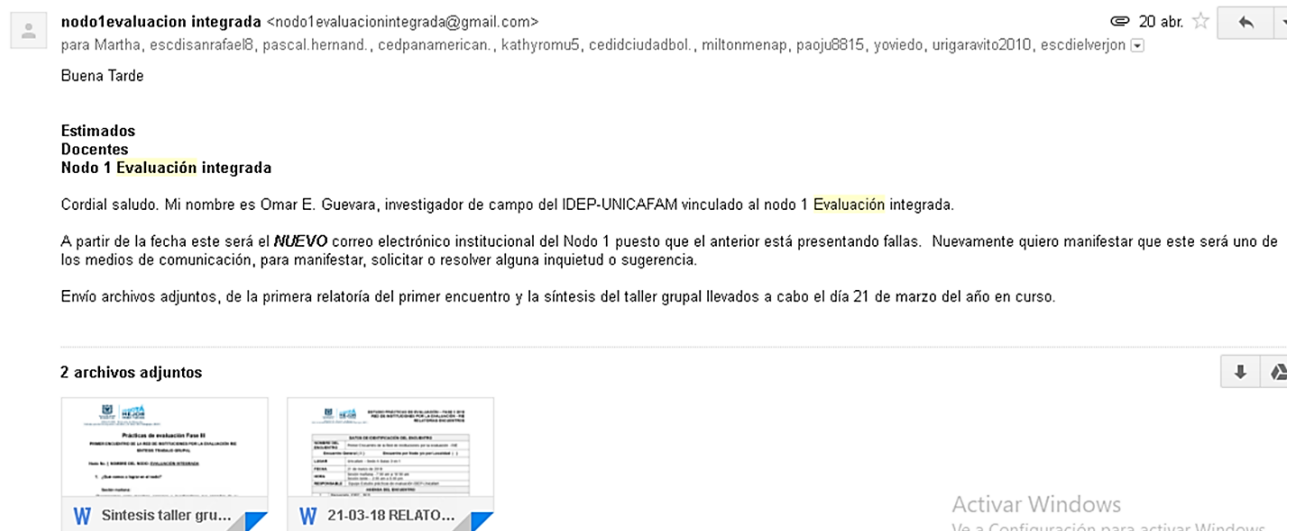
c. Apertura de grupos de Whats app por nodo

Adicionalmente, con el fin de facilitar la comunicación directa con los docentes que se han identificado como líderes de cada uno de los nodos para facilitar su participación en las actividades programadas e iniciar a consolidar un grupo base, se crearon grupos de Whats app por nodo, dinamizados por los profesionales de Unicafam y por los investigadores líderes de nodo del IDEP.

Imagen 16

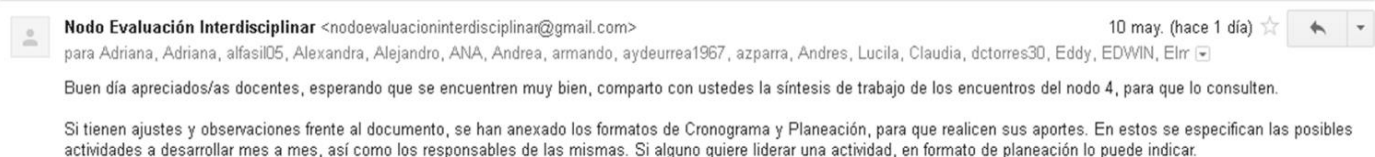


Bienvenida Nodo 1 Evaluación integrada/NUEVA dirección de correo electrónico



de nodo desde el IDEP, sobre el trabajo desarrollado en el Encuentro 1 “Planeación Participativa”, así como los formatos editables para tal fin, solicitando a los maestros compartir a vuelta de correo sus aportes en relación a las propuestas de acciones elaboradas por sus compañeros, o dejar las mismas en los formatos en el drive.

Síntesis de trabajo nodo 4 e invitación a colaborar

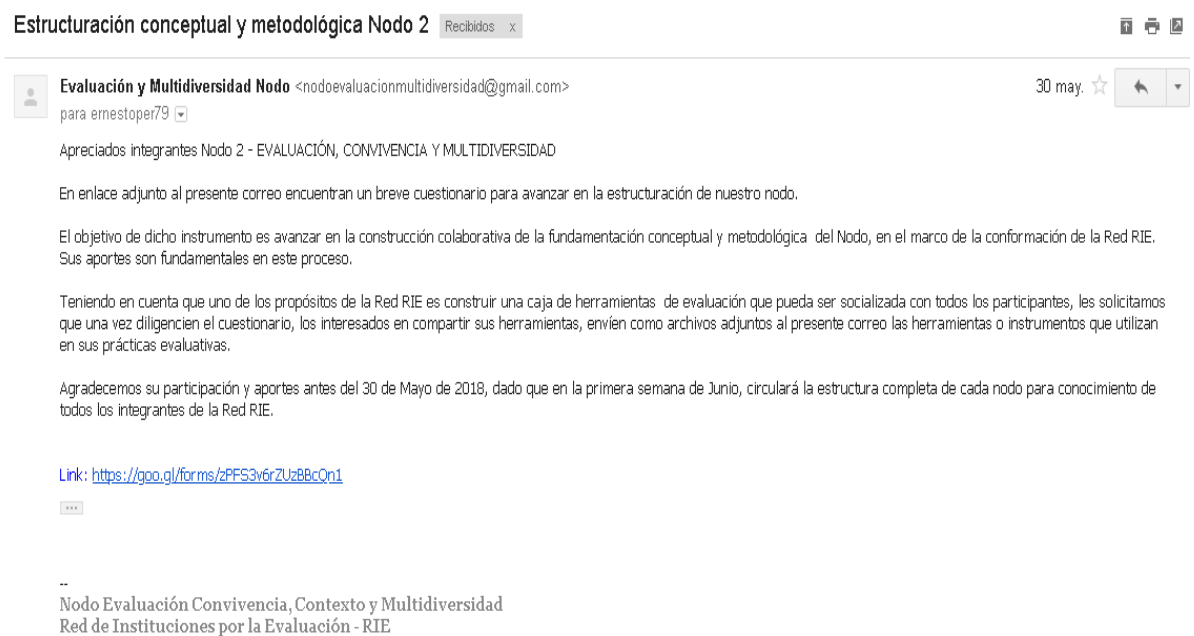


- Conceptualización del nodo

Se compartió además a través del correo electrónico de cada nodo, un enlace a un formulario virtual el cual a través de un breve cuestionario buscó avanzar en la estructuración colaborativa de la fundamentación conceptual y metodológica del Nodo.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos de la Red RIE es construir una caja de herramientas de evaluación que pueda ser socializada con todos los participantes, se solicitó a los docentes que una vez diligenciaran el cuestionario, quienes estuvieran interesados en compartir sus herramientas, enviaran como archivos adjuntos al correo las herramientas o instrumentos que utilizan en sus prácticas evaluativas.

Imagen 17



The image shows an email interface. The subject line is "Estructuración conceptual y metodológica Nodo 2" with a "Recibidos" status and a close icon. The sender is "Evaluación y Multidiversidad Nodo" with the email address "<nodoevaluacionmultidiversidad@gmail.com>" and the recipient is "para ernestoper79". The date is "30 may." with a star icon and a dropdown arrow. The email body contains the following text:

Apreciados integrantes Nodo 2 - EVALUACIÓN, CONVIVENCIA Y MULTIDIVERSIDAD

En enlace adjunto al presente correo encuentran un breve cuestionario para avanzar en la estructuración de nuestro nodo.

El objetivo de dicho instrumento es avanzar en la construcción colaborativa de la fundamentación conceptual y metodológica del Nodo, en el marco de la conformación de la Red RIE. Sus aportes son fundamentales en este proceso.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos de la Red RIE es construir una caja de herramientas de evaluación que pueda ser socializada con todos los participantes, les solicitamos que una vez diligencien el cuestionario, los interesados en compartir sus herramientas, envíen como archivos adjuntos al presente correo las herramientas o instrumentos que utilizan en sus prácticas evaluativas.

Agradecemos su participación y aportes antes del 30 de Mayo de 2018, dado que en la primera semana de Junio, circulará la estructura completa de cada nodo para conocimiento de todos los integrantes de la Red RIE.

Link: <https://goo.gl/forms/zPFS3v6rZu2BBcQn1>

...

--
Nodo Evaluación Convivencia, Contexto y Multidiversidad
Red de Instituciones por la Evaluación - RIE

Fuente: Equipo de Investigación

Imagen 18

Estructuración conceptual y metodológica Nodo 2 Recibidos x

Evaluación y Multidiversidad Nodo 27 may. ☆
Apreciados integrantes Nodo 2 - EVALUACIÓN, CONVIVENCIA Y MULTIDIVERSIDAD En ...

KARIME SACRISTAN para mí ☆ 29 may. ☆
Buen día envío algunas herramientas que utilizamos en el aula de apoyo pedagógico del Nuevo Chile para aporte al nodo

3 archivos adjuntos

- VALORACIÓN PED...
- Guía de apoyo - D...
- Instrucciones PIA...

Fuente: Equipo de Investigación

6. Estructuración de los nodos

6.1. Nodo 1. Evaluación Integrada

Figura. Esquema síntesis de las temáticas a desarrollar en el nodo 1



Fuente: Equipo de investigación

6.1.1 Objetivos

Objetivo General

Consolidar el nodo evaluación integrada a partir de las lógicas de liderazgo de cada uno de los docentes con sus prácticas evaluativas para generar un proceso de visibilización, divulgación y transferencia para dar respuesta de manera significativa a las necesidades de la evaluación formativa de los docentes de las IED.

Objetivos Específicos

- ❖ Socializar las experiencias seleccionadas, con énfasis en la evaluación integral y formativa con el reconocimiento de las múltiples relaciones posibles.
- ❖ Caracterizar el tipo de evaluación interna y externa, su naturaleza, finalidad y posibilidades de integración para una propuesta equilibrada.
- ❖ Establecer una agenda de temas y compromisos de actuación y producción intelectual y de materiales didácticos que visibilicen el empoderamiento profesional y la mejora institucional a través de las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes.
- ❖ Sistematizar el proceso de desarrollo del nodo a través de la experiencia colectiva de los participantes.
- ❖ Diseñar un plan de acción que permita a los docentes empoderarse de procesos futuros del nodo 1 y la Red RIE a partir de la planeación de propuestas.

6.1.2. Problemas Encontrados

- ❖ El contexto sociocultural del estudiante afecta la calidad educativa, se está estandarizando la evaluación formativa, como un proceso más de calificación.
- ❖ La falta de fundamentación y desarrollo de documentos acerca de las formas de evaluación orientadas al aprendizaje.

- ❖ La carencia en la construcción de una cultura en torno a la evaluación, puesto que todos los conceptos que giran en torno a este tema son supuestos, mas no fundamentos y más la que implica en la evaluación formativa.
- ❖ La evaluación es usada para cumplir con requerimientos administrativos y legales de cada institución.
- ❖ No hay articulación de la evaluación interna con las pruebas saber.
- ❖ No se verifica el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje, ya que al parecer se está evaluando y formando en competencias laborales y no para la vida.

6.1.3. Temáticas del Nodo

- ❖ La evaluación formativa: origen, fundamentos, clases, requisitos, ventajas.
- ❖ La evaluación integral: características, tensiones, propuestas, investigaciones.
- ❖ Posibilidades de integración para una evaluación significativa a partir de las experiencias de los participantes.
- ❖ Elaboración de material conceptual y práctico para llevarla a cabo.
- ❖ Estrategias que logren promover espacios de dialogo que permitan establecer acuerdos y visibilizar el estado de las dinámicas generadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Diseño de herramientas que optimicen los procesos de aula, llevando el acto educativo a una relación más horizontal entre estudiante-docente.

6.1.4. Fundamentación Conceptual Nodo 1. Evaluación Integrada

Partiendo de lo que se conoce como evaluación integrada, se dice que esta se reconoce como aquella evaluación que garantiza la integración de diferentes áreas o campos de conocimiento, es en sí misma una condición inherente a la interacción entre el saber aprendido y el saber enseñado dentro del aula, o, en espacios que apuesten a la posibilidad de aprendizaje. Es más, como lo menciona Cardozo Espitia Luz en la Serie Investigación IDEP (2017):

Una evaluación integral del aprendizaje debe tener en cuenta la diferencia individual y colectiva, debido a que algunas veces la evaluación educativa y del aprendizaje carece de técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles. Por tal razón, no debe centrar su atención únicamente en recompensar o castigar, sino en investigar cómo se pueden mejorar los procesos de formación y resultados validando sistemáticamente las experiencias exitosas (Suescún, Vargas, 2011; Basante, Riascos, 2016). En el aula de clases, los estudiantes tienen diferencias en sus habilidades para acceder a los conocimientos de las asignaturas y para desarrollar las competencias esperadas en cada grado escolar. Por lo tanto, el docente debe diseñar estrategias de aprendizaje que atiendan los requerimientos de los estudiantes y permitan el desarrollo máximo de sus capacidades individuales y su nivel de maduración (Patiño, 2011, p. 1). (p. 111).

O, Tamayo Valencia Alfonso (2017);

Pero cada vez con mayor fuerza, se viene abriendo paso la necesidad de una evaluación integral e integrada que dé cuenta de las complejidades de los procesos de comprensión, a la luz de los desarrollos de la psicología cognitiva, la lingüística, la epistemología, la filosofía del lenguaje, la sociología del conocimiento, el constructivismo social, que abra un amplio espectro interdisciplinario para superar la idea del aprendizaje como adiestramiento. Y también desde la pedagogía, resignificar la enseñanza como acontecimiento complejo, como vía al pensamiento y a la mayoría de edad, como interacción comunicativa por excelencia, que no se reduce a la repetición, la memorización y la obediencia. (p. 31).

Ahora bien, la evaluación integrada debe ser tomada como un proceso formativo, resalta las características propias de los escenarios de interacción que se dan entre agentes educativos, desde ese punto de vista las representaciones que se dan sobre la evaluación integrada sobrepasan en alguna medida los escepticismos frente a un determinado problema o suceso al cual se debe responder de manera inmediata, alcanzando metas, competencias y logros estipulados y determinados para promocionar la Educación.

La evaluación entonces se entiende como sistémica, es decir como un conjunto que tiene unas particularidades, pero que al unirlos en un engranaje termina produciendo algún efecto, de ahí que se esté construyendo la articulación entre las tres evaluaciones que vive la institución: La de estudiantes, la de los maestros y la institucional. La idea es que toda la información recolectada brinde información que retroalimente y permita tomar decisiones de mejora. Es a partir de lo aprendido y enseñado que el estudiante logra afrontar y descubrir aspectos que posiblemente no reconocía anteriormente, es decir:

La evaluación “no se siente cómoda con el uso de instrumentos formales administrados en un entorno neutro y descontextualizado”, como lo son los instrumentos estandarizados, porque precisamente la evaluación se concentra en problemas o en situaciones específicas, en aras de proponer soluciones y no en estigmatizar señalando a los excelentes, los buenos, los regulares y los deficientes. La evaluación puede trascender esa incomodidad cuando apunta hacia la dimensión holística y da lugar a la convergencia dialógica de los conocimientos. (Jurado, 2008, p.3)

Del mismo modo, se ofrecen distintos constantes entre lo que se desea de la evaluación integrada, ya que existen variantes que posibilitan en gran medida formar y evaluar a partir del uso de distintas herramientas o metodologías, sin embargo, existen otros espacios acreedores de tradicionalismos impartidos en la evaluación. Por tal razón, el proceso de evaluación por ambientes de aprendizaje se hace más vivencial si se tienen en cuenta cada una de las etapas de desarrollo encaminadas a potencializar el desarrollo de competencias, y no simplemente a desprender los saberes como aspectos individuales. Por consiguiente, lo que se desea mostrar es como se determina la evaluación integrada y como desde esta, se logra fundamentar y ampliar trabajos de experimentación e investigación realizados sobre nuevos enfoques en la evaluación.

Por sus características, la evaluación invoca la dimensión integral, tanto en relación con lo que se trabaja en las aulas como en relación con lo que se indaga a través de instrumentos externos. Si se trata de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

se apunta hacia la identificación de lo que saben hacer con los conocimientos aprendidos en el ámbito de problemas auténticos: el análisis de un problema pone en acción los conocimientos provenientes de diversos campos. (Jurado, 2008, p.3)

Por otra parte, la evaluación ha pasado de ser un aspecto procedimental a ser secuencial y continua, lo que permite atender a singularidades del estudiantado y el centro educativo, evitando sesgar la mirada de lo que se desea lograr con la evaluación integrada, ahora bien,

La evaluación debe aportar evidencias confiables y necesarias para la toma de decisiones; esto implica considerar la voz del otro, y, fundamentalmente, a la interacción que se plantea entre la voz de quien se identifica como actor directo del contexto educativo estudiado. (Moreno, 2008, p.2).

Actualmente se ha proporcionado desde un método de implementación y solución de diferentes vicisitudes que se presentan durante el proceso a desarrollar, por lo tanto, el maestro no debe partir de una nota que presuponga el resultado final, sino que la evaluación se concibe como ese proceso intelectual y dinámico en el cual cada sujeto se apodera del conocimiento, volviéndolo más útil para su vida diaria; es decir,

Que además de tener en cuenta el capital de conocimiento, las actitudes y los valores –expresión de subjetividad y afectividad de los estudiantes–, incluya el reconocimiento del desempeño docente, orientado hacia el área de su especialidad y hacia los conocimientos pedagógicos necesarios para discurrir en el campo de su quehacer diario. (Moreno, 2008, p.2).

El dictamen sobre lo que enseña el maestro, debe incurrir en gran medida sobre lo que propone para la evaluación, precisamente por esas dicotomías que existen entre la evaluación integrada y la evaluación tradicional, esta última reconocida como aquella que no toma en cuenta las potencialidades de los sujetos y básicamente es cuantitativa. En efecto,

El sujeto de aprendizaje es el actor principal del proceso, él es un ser sistemático conformado por diferentes subsistemas que interactúan de diferentes formas dependiendo tanto de factores internos como externos, para evaluar en forma integrada se deben evaluar las competencias, teniendo en cuenta los diferentes factores que afectan su manera de aprender, por ende, es necesario apoyarse en estrategias de evaluación basadas en desempeños. Los estudiantes demuestran lo que saben hacer mediante la ejecución de actividades que les demandan poner en práctica sus competencias, es decir, su aprendizaje integral en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Ahora bien, uno de los grandes inconvenientes es que la evaluación no promueve la retroalimentación, y así mismo no da cabida a que exista un empoderamiento del estudiante. Si fuese así, el estudiante lo valida cuando toma la prueba e indaga sobre sus errores o falencias. Además, que en algunas ocasiones se evidencia un juego de poder cuando el proceso de evaluación se convierte en un mecanismo de coerción, seguido a esto, se podría dar lugar a un problema ético.

En oposición a esto, se encuentra la evaluación integrada que tiene una incidencia social en los resultados llevados a cabo en el proceso educativo, bien sea por las conjunciones existentes entre distintas áreas o el seguimiento gradual del nivel alcanzado en el aprendizaje, lo que quiere decir es que “la evaluación es un proceso integral, destinado a verificar los avances de las competencias de los estudiantes y diseñar estrategias que les permita superar sus dificultades, apreciando el nivel de desarrollo psicológico y moral” (Galán, 2009, p.9).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación debe partir desde el aprendizaje ((¿Qué, ¿cómo, donde y cuando aprendí?) no desde los resultados. Es vital la retroalimentación y llegar a acuerdos, puesto que los estudiantes temen manifestar no haber aprendido. Cuando se permite la autonomía en el proceso los estudiantes se convierten en auténticos descriptores de su proceso formativo.

De esta manera, al constituir un elemento sobre el desarrollo integral del sujeto a evaluar, se permite cortar brechas sobre contingencias de las competencias que pueden ser evaluadas si se han desarrollado en gran medida por objetivos previamente estipulados, dejando de lado la posibilidad a una aproximación más natural y neutral del sujeto frente a lo aprendido. Incluso las propuestas pedagógicas o metodológicas que hacen uso de la evaluación integral aportan para que esta tenga como enfoque de competencia, el nivel social, personal, moral e intelectual del sujeto, es así como lo menciona Galán (2009):

Aceptando que toda evaluación tiene un impacto emocional, requiere poseer un componente sensible, así como tomar en cuenta la importancia de la motivación en los alumnos. Si la evaluación promueve el aprendizaje, genera motivación, ya que hace énfasis en el progreso y en los logros en lugar de concentrarse en el fracaso, ofreciendo retroalimentación constructiva y dando oportunidades para el mejoramiento. (p.9).

Es así como el docente frente a su práctica debe cuestionarse y ver en que está fallando su estrategia de evaluación. Debe entrar en un proceso de meta cognición y enfocarse en la formación del estudiante, por tal razón es importante la profesionalización de los docentes, puesto que son los sujetos que generan espacios y herramientas que posibilitan potenciar ese tipo de evaluación encaminada a mejorar la calidad de la educación.

Es entonces como en la evaluación integrada o integral, se permite una conexión entre el estudio y el análisis de fortalezas, debilidades, capacidades y particularidades de los sujetos, permitiendo una exhaustiva retroalimentación desde las prácticas o experiencias significativas de la educación. Para ilustrar esto, Guevara (2017), nos dice:

La evaluación es una oportunidad para la mejora y no solo un instrumento de control, y debe ser resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. Así, se reconocerá que solo en la participación, el diálogo y el intercambio se superan las dificultades, incluidos los errores. En la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aprendemos con la evaluación. (p. 168).

Es decir que, al detectar las amenazas o potencialidades del entorno, se permite apreciar un desarrollo y crecimiento de la institución, el maestro y el estudiante; por consiguiente, a partir de esta concepción de evaluación integral, se puede caracterizar al maestro como aquel encargado de trabajar para que la educación y la evaluación se desarrolle en la definición ideal, dicha definición puede ser presentada desde el proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe, donde muestra que el desempeño docente como sujeto evaluador y evaluado de procesos, se determina a partir de un contexto y territorio, lo que da una visión renovada e integral, de su trascendencia en la formación. Por lo tanto,

Puede entenderse como el proceso de movilización de las capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Prelac, 2005, p.11).

Por consiguiente, tanto el maestro como el estudiante, deben ser sujetos multidisciplinarios para cumplir a cabalidad con las tareas asignadas dentro del proceso de evaluación, de hecho en el ámbito de la educación formal, la evaluación debe registrar y representar la transferencia existente entre la metodología, actividades y recursos para llevar a cabo el proceso educativo; por tal motivo, la evaluación desde esta postura parte de forjar el proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocándose en elementos de distinta índole y no solo elementos curriculares.

Lo que se busca va encaminado a dar,

Una comprensión que va más allá del papel trascendente que tienen los profesores en los aprendizajes de sus alumnos, para complementarse con el aporte que deben tener en la gestión y cultura escolar, por una parte, y por otra, con la participación en la definición de políticas educativas locales o nacionales. Nuevos desafíos para transitar

desde un rol de ejecutor de tareas a uno de autor protagónico del quehacer educativo. (UNESCO, 1974).

Ahora bien, los estudiantes aprenden no solo los elementos individuales en una red de contenidos relacionados sino también las conexiones entre ellos, de modo que pueden explicar el contenido de sus propias palabras y pueden tener acceso a este y usarlo en situaciones de aplicación apropiadas dentro y fuera de la escuela. (Bereiter y Scardamalia, Brophy, Glaser, Prawat, Resnick, S.F.).

En la enseñanza el docente debe actuar como mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar; aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase; clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios; por último, debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y en la institución, y ser un orientador personal y profesional en el papel de evaluador.

De ahí que, “la evaluación para el aprendizaje debe ser parte de la planificación efectiva de la enseñanza y focalizarse en el cómo aprenden los estudiantes. Es importante que sea reconocida como eje central para la práctica en el aula y como una habilidad profesional clave en los docentes” (Galán, 2009, p.9).

Con respecto a lo que se referencia como evaluación integrada, encontramos un ejemplo, desde los procesos evaluativos que fueron parte del proyecto, como es el caso de la institución San Ignacio I.E.D, con la Docente Mercedes Kalil:

La innovación educativa propuesta desde Fe y Alegría se centra en la organización de ambientes de aprendizaje donde se posible que, las personas aprendan, se sientan felices aprendiendo, desarrollen capacidades y competencias y sean agentes de cambio, transformando sus vidas y sus entornos. Es una apuesta pedagógica alternativa y pertinente, que pretende sentirse-pensarse-soñarse-organizarse como una escuela diferente, una escuela donde es posible apasionarse desde el cultivo y desarrollo de los

propios talentos, disfrutar, crear, imaginar, inventar, preguntar, trabajar colaborativamente, investigar, vincularse activamente con el desarrollo integral de su entorno territorial, forjar sus valores personales y sociales, y asombrarse permanentemente, es decir, una escuela que apueste permanentemente por el cambio, la innovación y la mejora continua.

De acuerdo a lo anterior, la institución se organiza en cuatro ambientes educativos, el primero (PTI), centrado en los intereses del conjunto de estudiantes, desde donde se busca descubrir talentos individuales y grupales, procurando una dinámica educativa que los cultive y potencie; el segundo (PIIC), centrado en proyectos interdisciplinarios con incidencia comunitaria, desde el cual se propicia respuestas o salidas a preguntas y problemas complejos que requieren un conocimiento global para su resolución; el tercer ambiente (Cualificar), busca la cualificación y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, conceptos y competencias requeridas por cada niña, niño o joven, adecuando la propuesta de trabajo a los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiantado; finalmente, el cuarto ambiente (CCRP) está enfocado en potenciar las capacidades y competencias para la convivencia, la reconciliación y la paz, buscando promover la formación integral de las personas de la comunidad.

Al hablar de evaluación de los aprendizajes obtenidos por el educando, es posible decir que lo que deseamos hacer es, establecer la diferencia real entre un antes y un después del proceso pedagógico, En el marco de la innovación para el aprendizaje y la transformación social, De acuerdo con el enfoque de pedagogía crítica, el enfoque sociocultural y la educación integral de Fe y Alegría, se rescata el concepto de valoración por encima del concepto de evaluación. En el nuevo sistema, valorar implica reconocer los avances que van obteniendo las personas en su proceso de formación respecto a sí mismas, describe lo que han hecho, han aprendido y avanzado los y las estudiantes; no juzga lo que les hace falta puesto que no es una carrera contra lo esperado por un sistema, se evalúa individual y colectivamente el proceso y el resultado, puesto que es una carrera que valora lo que avanzan las personas respecto a su propio punto de partida.

Al asumir el concepto de valoración, los criterios no hacen referencia únicamente a la coincidencia entre lo planeado y lo ocurrido; si bien es cierto que, a nivel institucional se han establecido previamente una serie de metas de aprendizaje por área básica del conocimiento, las metas derivadas de áreas integradas y metas de talentos e intereses, también es cierto que, durante el proceso de aprendizaje cada estudiante, parte de un lugar diferente, se moviliza hacia la meta según sus intereses, motivaciones y ritmos particulares, que hacen que cada uno de ellos obtenga aprendizajes diferenciados que por lo general resulta imposible definirlos con antelación. En este sentido, los criterios son esos referentes que se tienen en la institución para valorar los aprendizajes, ellos son: i. Las metas de aprendizaje previamente estipuladas por cada área del conocimiento. ii. Las metas de aprendizaje de eje de proyecto (metas integradas de áreas a la luz del proyecto de cada grado). iii. Las metas de aprendizaje según categorías de talentos e intereses y las capacidades y competencias para la ciudadanía la reconciliación y la paz. iv. Los descriptores que especifican lo que los estudiantes van aprendiendo durante el proceso pedagógico a la luz de las metas señaladas.

En coherencia con los principios de la pedagogía crítica, el aprendizaje sociocultural y la educación integral en los que se sustenta el enfoque educativo de Fe y Alegría, las metas, responden a la pregunta ¿qué necesitan aprender los y las estudiantes para, desarrollar sus proyectos de vida, promover una cultura de paz, equidad, vida digna y para incidir e interactuar de manera crítica en su contexto social? De acuerdo a lo anterior, es factible decir que, en una meta de aprendizaje convergen tres elementos fundamentales, el primero de ellos representado en las habilidades de pensamiento crítico reflexivo que según Peter Facione (2007) son, interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar, y auto-regularse, que sumadas a las de comunicar y argumentar seleccionadas desde Fe y Alegría, representan las ocho habilidades que de una manera u otra señalan la forma en la que los seres humanos se enfrentan y participan responsablemente como ciudadanos en el mundo que les correspondió vivir y

que resalta que en la educación popular, más que conocimientos académicos, lo que se debe enseñar y aprender en las diferentes disciplinas son dichas habilidades.

El segundo elemento el conocimiento específico de la disciplina en la que se desenvuelve. Es decir, si se quiere que las personas desarrollen dichas habilidades, lo deben hacer sobre algo y ese algo es precisamente los saberes disciplinares estipulados en los estándares y derechos básicos de aprendizaje, por lo tanto, poner énfasis en las habilidades, no niega de ninguna manera la utilidad de muchos de esos saberes en las decisiones de vida que puedan tener los y las estudiantes. En tercer lugar, se tiene según Freire, que la información proveniente de las disciplinas es necesaria y fundamental para la construcción del conocimiento, siempre y cuando se dé en la resolución de problemas o situaciones sentidas por las personas; problemas del aula, problemas de la escuela o a un problema social más amplio; es decir, no basta con decir que se debe aprender en términos de habilidades y conocimientos, también es necesario saber para qué sirve en la vida lo que se aprende, siendo un elemento altamente fundamental en una propuesta curricular.

En otras palabras,

Nuestra propuesta retoma los presupuestos de La pedagogía crítica para la educación y no para la adaptación, se retoma la visión de Peter McLaren desde la socio pedagogía y desde Paulo Freire que indica que el acto de aprender debe partir de la reflexión y de la acción (toma de conciencia y transformación social). Por otra parte, nuestra propuesta se fundamenta en una instancia un poca más psicológica desde la mirada socio cultural de Lev Vygotsky, que considera que el aprendizaje es el producto de una serie de interacciones entre las personas y el medio social, donde las herramientas culturales toman importancia en la medida que son utilizadas en las actividades que desarrollan las personas más capaces que acompañan y participan del desarrollo de otra persona. Finalmente, se retoma la concepción de educación integral que implica atender el saber, el ser, el estar, el hacer, el empoderarse, transformarse, transformarse y el gozar.

Ahora bien, si se habla de evaluación interna y evaluación externa, es claro denotar que las dos deben apuntar hacia un mismo objetivo, siendo este determinante para continuar con los procesos globales de aprendizaje y enseñanza; ya que, dentro de este proceso la evaluación permite una retroalimentación constante y equilibrada, teniendo en cuenta las individualidades de los sujetos.

Individualidades que son segregadas en ocasiones por agentes externos a la formación, sin embargo existe los que se ponen en escena desde el quehacer docente para formular otras posibilidades que reflejen las acciones académicas predispuestas por la institución educativa; es así como de forma articulada, los agentes educativos deben inscribir un objetivo indispensable y es la erradicación de procesos que no encajen con los procesos significativos de la educación, para ello siendo necesario que se permitan avances propios y de los estudiantes, es decir “que una buena evaluación debe incorporar múltiples dimensiones que se valoren o se equilibren entre sí para que dé la valoración y reflexión de datos se pueda conducir a procedimientos de cambio” (Martínez, 2007, p.3).

Por ende, la evaluación interna es aquella con una serie de normas que comprenden que los resultados se ubican tal y como se esperan, es decir, que el docente o maestro es quien brinda las posibilidades de aprender bajo las propias condiciones y capacidades del estudiantado; no se genera una posición rígida o ruda ante los avances simultáneos que van desarrollando los niños y niñas, junto a sus maestros y pares, sino que permiten encontrar una serie de categorías en las cuales el sujeto pueda desenvolverse con mayor efectividad.

Esta se lleva a cabo a partir del centro educativo, puesto que es quien conoce de antemano los procesos que se llevan internamente, al igual es la que sabe los ejes por donde se debe dirigir la educación y los procesos para fortalecer el funcionamiento correcto de la evaluación. Sin embargo, cabe resaltar que este tipo de evaluación puede influir por la participación de la comunidad educativa, ya que se vería influida por distintas instancias que buscan mejorar los problemas que se produzcan en el proceso.

Como se menciona en el artículo 15 de la ley del servicio profesional docente (2013),

“la evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad”

Es decir,

“sí el establecimiento de los ciclos es un reconocimiento a la diversidad, a los ritmos de aprendizaje y a las diferencias cognitivas de los estudiantes, la evaluación debe atender estas diferencias. El sistema de evaluación debe atender a las diferencias de los niños, niñas y jóvenes y en tal sentido debe ser integral, dialógico y formativo” (IDEP, 2008, p.4).

Como consecuencia de esto, “se requiere construir y consolidar una cultura de la evaluación entendida como una herramienta pedagógica para mejorar la calidad de la educación” (IDEP, 2008, P.4). Ya que, al hablar hoy de evaluación interna, se ha convertido en una urgencia de las instituciones en cuanto a su organización y funcionamiento, para que, a través de la evaluación y sus diferentes enfoques, se haga una distinción en los procesos y resultados educacionales y pedagógicos de los estudiantes, concluyendo siempre en la importancia y los cambios que se introducen en la cultura de la evaluación que se rige dentro de un centro educativo.

El énfasis en las evaluaciones de los resultados académicos será el centro de la gestión escolar a medida que pasan a funcionar como un importante mecanismo de regulación del sistema. Es por medio de los resultados, del “conocimiento” producido en forma de indicadores, como afirma Lessard (2010),

“que los modelos de regulación de los sistemas educativos denominados como *Estado-evaluador* o *gobierno por resultados* privilegian la herramienta de la evaluación, la presentación de cuentas y la asignación de responsabilidades. Buscan

mejorar la calidad del sistema de enseñanza a través de la evaluación ocasionando una reducción del papel de la escuela” (Revista Educación y cultura, 2017, p.p. 10-11).

Es por ello, que el proceso de Evaluación debe ir implícito en la creación de espacios de dialogo entre todos los actores de la comunidad educativa. Puesto que los padres no se involucran en gran medida en los procesos formativos de los estudiantes y los rectores no abren espacios de manera institucional para que se puedan conocer las pruebas, pruebas que no reconocen.

Por lo tanto,

“hay que entender la evaluación interna como un proceso de diagnóstico, como un punto de partida para detectar, del modo más objetivo y exhaustivo posible, áreas de excelencia, para reconocerlas y potenciarlas, pero también para detectar áreas susceptibles de ser mejoradas” (AQU Catalunya, 2007, p. 6).

Este tipo de evaluación debe tener como finalidad la toma de decisiones que compongan la calidad educativa, realizando aportes formativos e implicando a la comunidad para obtener propuestas y acciones innovadoras que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es así como, el educador se encarga de forma neutral sobre los aprendizajes y resultados de un área o áreas, en las cuales se denote el ritmo y la participación de otros sujetos requiriendo gran variedad de instrumentos, metodologías y métodos para llegar a recoger la información que se pretende tener en cuenta dentro de la evaluación.

En efecto, para dar resultados confiables sobre los niveles en los que se encuentra la población estudiantil, es necesario que los docentes y directivos, tengan en cuenta distintas mediciones, que relativamente aporten a las generalidades y particularidades del contexto y la comunidad educativa. Por ello, se reitera aspectos de precisión más complejos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que haciéndolo de este modo se logra retroalimentar los alcances o limites que tienen los resultados de la evaluación.

Por tal razón, es conveniente recalcar que la evaluación desde un punto de vista general siempre debe apuntar a restaurar procesos normativos, académicos, disciplinares y personales de los agentes educativos que se interrelacionen dentro de un mismo espacio, además, de generar promoción y fomentación a partir de diferentes ejes ambientales citados en el currículo, el cual debe encaminarse hacia la innovación. Es decir, en primer lugar, la promoción y el lograr generar espacios que otorguen la reflexión, unificación de criterios y acciones conjuntas; produce que la organización de las actividades ayude a contribuir a la generación de capacidades de liderazgo colectivo y autónomo. Ese fortalecimiento se debe entretejer con el desarrollo continuo de estrategias de formación, organización, investigación y comunicación; así como ajustarse a los procesos de planeación y administración que se orienten a consolidar la identidad, pertenencia y compromiso de la institución con la comunidad educativa.

Por otra parte, la evaluación externa cumple con características más desprendidas de los procesos antes mencionados, puesto que esta se califica desde otro ángulo, ese otro esta fuera del proceso constante visibilizado por el docente, por consiguiente, al intentar consolidar la evaluación desde una visión o postura externa, el sujeto pasa de ser un agente activo a ser un agente comprendido desde unos puntos específicos y un tipo de control evaluativo, por ejemplo,

Las pruebas Saber son herramientas estandarizadas para la evaluación externa, estas hacen parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación y cumplen con los siguientes propósitos:

1. A los estudiantes, les proporcionan elementos para su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida. Informe individual de resultados.
2. A las instituciones de educación superior, les permite seleccionar candidatos idóneos para sus programas de formación y hacer seguimiento de su evolución académica.
3. A los establecimientos educativos, como elemento de referencia para sus procesos de autoevaluación y orientación de sus prácticas pedagógicas. Comparativo entre cursos.

4. A las autoridades educativas, para construir indicadores de calidad. (Serie Investigación IDEP, 2017, p.p. 43 – 44).

Es decir,

Desde su inicio y ejecución las Pruebas Saber han tenido cambios significativos como la implementación de la evaluación por competencias y no por contenidos, enfatizando la evaluación de competencias genéricas en la educación superior (comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; pensamiento ciudadano, científico y tecnológico y manejo de la información). “Con la formulación de estas cuatro competencias genéricas se busca responder a las necesidades del mundo globalizado” (MEN, 2009). (Serie Investigación IDEP, 2017, p. 44).

Lo que a su vez presupone que existan una serie de planteamientos dispuestos por el maestro para desprenderse de un tipo de evaluación controlada y seccionada de alguna forma. Por consiguiente,

La evaluación externa del sistema educativo y de los centros, además de partir siempre de una reflexión sobre qué es educar, cuáles son las funciones del sistema educativo y de los centros escolares y para qué evaluamos, debe adoptar modelos de evaluación coherentes que se correspondan con los modelos de educación que normalmente mantenemos y defendemos. En la elección de dichos modelos debe tener en cuenta también el equilibrar los tiempos de evaluación y los costes, pues no todos los métodos de evaluación son iguales ni buenos; unos porque son inaplicables, o bien necesitan mucho tiempo (que no impida que se reciba la información con agilidad y con rapidez para una intervención oportuna), o exigen la intervención de demasiados profesionales. (Martínez, 2007, p.p. 3-4).

Al igual, según Arribas (2014),

La evaluación externa del rendimiento académico de los estudiantes o de los centros es un asunto ciertamente polémico; cualquier intento de instaurar este tipo de evaluación sobre cualquier etapa, programa o proceso educativo suscita, inmediatamente, una fuerte oposición por parte de determinadas personas o grupos sociales, generalmente los afectados, de uno u otro modo, por dicha evaluación, alegando, fundamentalmente, objeciones de carácter ideológico, de orden práctico, a veces intereses espurios: ocultar la realidad o la incompetencia; o a la posibilidad, en ocasiones cierta, de una utilización perversa e interesada de los resultados.

Frecuentemente se asimila el concepto de evaluación objetiva, externa y pública con la concepción más peyorativa de los conceptos de clasificación, jerarquización, eficacia, efectividad, competencia, competitividad, excelencia, liberalismo... Se contraponen, incomprensiblemente, como si fueran incompatibles entre sí, calificándolas de buena y mala, respectivamente, la evaluación continua, formativa... y la evaluación final, sumativa... (p3).

En tanto que las políticas públicas deben diseñarse desde las aulas y las localidades, transformando la cultura de la evaluación y el SIEE. Es preocupante la promoción de estudiantes, sin tener en cuenta sus procesos de aprendizaje, en el afán de cumplir unas cifras de promoción de bachilleres y bajar los niveles de deserción. Por tal razón,

El modelo de evaluación formativa requiere que el maestro y el estudiante tengan una comprensión compartida de los objetivos del aprendizaje. En la teoría cognitiva, las metas deben definirse explícitamente y ser visibles para los estudiantes. En la teoría sociocultural, una comprensión del objetivo se construye conjuntamente mientras el estudiante recibe ayuda para mejorar su desempeño. (Shepard, 2006, p. 25).

Sin embargo, en el proceso de regulación, la evaluación, la gestión y el financiamiento están fuertemente relacionados, en dirección a la NGP, como exigencia de los organismos internacionales, en especial la OCDE y el Banco Mundial. Estas, junto con los gobiernos nacionales se empeñan en la producción de informes y la recolección de información con la

finalidad de orientar políticas para el sector, para darle un enfoque de ciencia, basada en evidencias y en las “buenas prácticas” (Revista Educación y cultura, 2017, pg. 11 – 12).

Ahora bien, cabe resaltar que, a partir de estas concepciones que se dan sobre la articulación de la evaluación externa, existen otros enfoques que pretenden dar cabida a la evaluación como lo son,

Las experiencias pedagógicas que resisten a la política hegemónica se presentan y es urgente reconocerlas. En Colombia, pese a la pretensión de que el maestro actúe como un operario del currículo preestablecido, controlado y presionado, especialmente por la evaluación externa, hay docentes que se resisten a estas lógicas y apuestan por una pedagogía emancipadora, maestros que han encontrado formas de “resistir” y “construir alternativas” al colectivizarse con sus pares (Jaime, 2017, p.36).

Debido a esto, es importante y cuestionable, el papel del maestro dentro del proceso evaluativo, siendo este quien puede determinar de qué manera se presenta la evaluación y como se logra recoger en colectivo la información.

El maestro en esta línea de pensamiento sobre la educación aparece como el sujeto designado socialmente para hacerse responsable de la formación de los ciudadanos en lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad y si esto es así, entonces su existencia es fundamental y su situación privilegiada: él ayuda a edificar el futuro. Ser maestro es una decisión ética y política, epistemológica y pedagógica, es optar por comprometerse a acompañar y orientar la formación de otros. (Revista Educación y cultura, 2017, p. 25).

Lo que evidencia que el papel que ejerce el docente en la Educación va más allá de impartir un saber o conocimiento, es aquel sujeto encargado de visualizar un mundo con posibilidades de crecimiento y restauración, posibilitando que existan igualdades sociales dentro y fuera del aula. Tanto así, que es quien se encarga de alinear lo concebido en la

evaluación estipulada por la institución, haciendo uso de un plan curricular que articule lo calificable; como lo dice Escobar en la Revista Educación y cultura (2017),

...el currículo no es, como se quiere hacerlo parecer, un curso o camino forzoso de carácter único o con pocas variaciones. La idea de que todos los escolarizados deben desarrollar, en términos generales, un mismo curriculum compuesto de áreas y materias que se priorizan entre ellas y al margen de la realidad de los educandos, no parece ser más que arbitrariedad de la Organización Escolar que se impone a sabiendas de que muy poco contribuye a una buena formación. (p. 50).

En efecto,

Y, afirmamos esto, para dejar expuesta, la que es una de las falencias que impiden el éxito del sistema educativo, entendido, como logro de un sistema que permita a todos los nacionales alcanzar la formación que mejor posibilitaría el desarrollo pleno de sus capacidades, para lo cual, pensamos, es necesaria la flexibilidad curricular de modo que permita recoger y dar respuesta a los intereses cognitivos de los educandos, según sus particulares circunstancias, no necesariamente iguales para todos. (p. 50)

Por tal razón, es obvio que se deben evaluar resultados académicos del estudiantado, sin embargo, no se puede generalizar exclusivamente a esta población; otro aspecto, es el fortalecimiento de los docentes que mediante su postura deben conseguir un equilibrio entre la valoración cualitativa, cuantitativa y la reflexión de los resultados, esto siempre en compañía de la comunidad educativa, que debe ser quienes ayuden a producir cambios para que paulatinamente la evaluación externa, haga hincapié con la evaluación interna y se logre replantear cuestiones sobre ¿Qué evaluamos? y ¿Cómo evaluamos?, preguntas indispensables que deben estar inmersas en el cotidiano de los docentes y agentes externos que administren los procesos dentro de un centro educativo.

Lo que quiere decir, para no quedar reducidos a una mera opinión, es como lo menciona Martínez (2007),

La experiencia nos dice que, en el ámbito de la evaluación, en general, los discursos educativos y curriculares habitualmente van por un lado y los discursos evaluadores van por otro. Mientras que los primeros hablan de competencias básicas, de habilidades y destrezas, procedimientos, procesos de enseñanza y aprendizaje, contextos educativos, valores etc., los evaluadores se refieren a rendimientos en las disciplinas instrumentales (Matemáticas, Lengua etc.,) en un nivel determinado, olvidándose del resto de los elementos del currículo. La enseñanza del currículo y evaluadores no van en el mismo sentido, por lo tanto, difícilmente pueden coincidir. (p.2)

En efecto, la evaluación interna, es aquella llevada a cabo por los integrantes dentro de una institución educativa, mientras que la evaluación externa, se presenta cuando agentes externos intervienen en la evaluación del funcionamiento de dicha institución.

Es decir,

“el informe de evaluación interna es la evidencia clave a partir de la que se desarrolla la evaluación externa, que tiene por objetivo validar y ayudar a mejorar el diagnóstico realizado por la unidad evaluada, así como orientar y asesorar en las propuestas de mejora planteadas” (AQU Catalunya, 2007, p.9).

De otra parte, si la evaluación interna y externa influyen drásticamente sobre los procesos llevados dentro del aula, cabe destacar que los maestros son quienes permiten una evaluación de aula, que garantice y especifique el proceso entramado con los niños y niñas, esta evaluación se torna de forma tal que hace parte del proceso de estructuración de conocimiento en la institución escolar, ya que a partir de allí, se visualizan, organizan y planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin olvidar claro está el eje presentado para los niños y niñas desde sus conocimientos o habilidades propias de su edad,

A la luz de la complementariedad no debería existir educación reservada para elites económicas e intelectuales ya que todos los niños deben ser respetados, considerados pilos y tratados como ganadores. Libres de las pretensiones de superioridad basadas en

razones políticas, económicas, intelectuales, sociales, etc. Todos los colombianos deberíamos trabajar como seres complementarios y construir un mundo feliz para todos. (Revista Educación y cultura, 2017, p. 60).

Tanto así, que constituir de alguna manera la evaluación como eje fundamental de reconocimiento y resultado del proceso de formación, se desprende que,

el estudio y del que se da cuenta en esta publicación, muestra los desarrollos tanto de la evaluación externa como de la evaluación en el aula y se focaliza en las tensiones actuales y en la relación con los modelos pedagógicos, que se expresan en lo curricular y en lo didáctico, permitiendo la comprensión de la evaluación como una práctica de interacción comunicativa en el campo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, comenzando a delinear lo que se está posicionando como Cambio Paradigmático en la evaluación mediante la evaluación significativa. (Serie Investigación IDEP, 2017, p. 8).

Es por ello que al hablar de un reconocimiento dado desde la especificidad del proceso educativo dentro del aula, se da opción sobre la evaluación formativa, llevada a cabo por los docentes, siendo parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es así como Shepard (2006), dice:

La evaluación formativa se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales, o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones del desempeño. (p.16)

En tanto hace una aclaración que, al ser una evaluación dada desde el aula, es posible que las dinámicas existentes apoyen de alguna manera metodologías formales o tradicionales. Lo que quiere decir, según el docente Jhon Alexander Cárdenas “la evaluación autentica se desprende de la evaluación formativa como un enfoque dirigido al contexto del aprendizaje en el aula y el empoderamiento del alumno dentro del proceso de

evaluación”; puesto que, el trabajo desde la investigación acción es donde se ha permitido tener una reflexión constante del proceso de investigación y de la transformación de las practicas pedagógicas.

Además, se posibilita una evaluación formativa con las dimensiones de aprendizaje, docencia, currículo y ambientes educativos, teniendo en cuenta que existen una serie de problemáticas que influyen y afectan el epicentro mismo de la evaluación; entre dichas problemáticas se encuentran, según el docente Juan Vicente Ortiz

“su uso es perverso, no se tiene formación para su práctica. Se asimila siempre como medición, se concentra en el poder del profesor, se usa con fines sancionatorios, de exclusión, clasificación, segregación. Privilegio algunas formas como las rúbricas y los portafolios mediante acuerdos. Implemento la auto, coe y heteroevaluación utilizando siempre la evaluación como oportunidad de aprendizaje”.

Esto permite reconocer las formas de asignar calificaciones y analizar los desarrollos potenciales de los estudiantes, al mismo tiempo que el docente reconoce su labor y compromiso dentro del aula.

Por esta razón, Tamayo Alfonso (2017) dice:

Para Scriven, citado por Escudero (2003), la evaluación formativa debe estar al servicio de un programa de desarrollo con el objeto de mejorarlo. Como se aprecia, no se trata de aportar a un programa acabado, por el contrario, esta función propende por supervisar el alcance de los programas durante el proceso. Desde Scriven (1967) y Black y Williams (1988), citados por Neus, (2007, p. 31): “La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores cuando se evalúan ellos mismos y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar los procesos en los que están comprometidos”. ¿Para qué enseña? ¿Cómo enseña? ¿Qué enseña? ¿Qué y cómo evalúa?, son pautas de actuación que permiten comprender el posicionamiento pedagógico del profesor, sus problemas y dilemas, supuestos y creencias para identificar fortalezas y debilidades. (p.p. 33 – 34).

En verdad,

En este contexto los estudios describen teorías relacionadas con los propósitos de una evaluación formativa, al respecto retoman a Scriven (1967), quien propone un concepto de evaluación formativa que tiene como propósitos retroalimentar al estudiante y descubrir los problemas asociados a la enseñanza del docente y al aprendizaje del estudiante. También dialogan en este sentido con Álvarez Méndez (Álvarez, 1993) quienes afirman que: “La evaluación no es, ni puede ser, un apéndice de la enseñanza, ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta (...) entre lo que considera que tiene valor en sí, y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo”. (Serie Investigación IDEP, 2017, p. 99).

Es por esto, que decimos que, en la evaluación de aula, se denota algo interesante y es que en gran parte se centra en la forma como el estudiante aprende, siendo esta, formativa, orientadora y motivadora de cada paso que da el estudiante y el maestro; dado que,

La evaluación no sólo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción estudiantil. La evaluación, de forma integral, desde la perspectiva de una escuela transformadora, debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican: el desarrollo humano (currículo oculto), la educación por procesos (ejes transversales del currículo), la construcción del conocimiento (currículo académico, científico y por competencias), la transformación socio – cultural desde el liderazgo (currículo cultural, contextual y situacional) y, la innovación educativa y pedagógica (currículo prospectivo), que responden a una nueva propuesta de fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos que contextualizan la educación. (LaFrancesco, p.1)

Es así como la evaluación del aula, da cuenta de la finalidad que tiene que involucrar a los estudiantes con el proceso o mediación que existe por parte de los docentes, al obtener una mayor comprensión utilizando nuevos aprendizajes y modificaciones que atribuyan a un desarrollo integral, sosteniendo una visión razonable que aplique tanto al proceso de aprendizaje como de enseñanza dentro del aula, “a la par que los maestros reúnen evidencia acerca de la comprensión del estudiante, también toman en consideración cuáles prácticas docentes funcionan y cuáles no, y qué nuevas estrategias hacen falta” (Shepard, 2006, p.29); de ahí que en el marco de la EpC, la evaluación sea un proceso que se da de forma permanente, continuando con un seguimiento paulatino para obtener la información necesaria que contribuya al desarrollo de habilidades en todas las dimensiones del ser. Es decir, regular procesos, hacer seguimientos garantizar resultados, es parte de los procesos que llevan consigo la evaluación formativa.

Un ejemplo de ello se evidencia en un proceso de evaluación llevado a cabo por la docente Whisney Uri Angela Garavito, en:

“La práctica de evaluación "Cómo vamos?" se dirige a la observación de los procesos de lectoescritura que desarrollan los estudiantes de Básica Primaria en una Institución rural. Desde este mini contexto, los referentes conceptuales se dirigen a un proceso evaluativo constante durante el año lectivo. Se pretende realizar pruebas de entrada, de monitoreo y de salida con un enfoque estratégico para realizar los ajustes correspondientes a tiempo.”

Dicha prueba es realizada bimestralmente mediante pruebas diagnósticas y de orientación esencialmente; además que conlleva realizar una prueba tipo Saber para comprender a qué grado aplicaría.

Son estas estrategias utilizadas dentro del aula, las que permiten evidenciar procesos cualitativos y no cuantitativos sobre el desarrollo integral de los sujetos, que, seguido de esto, logran tener u obtener mayor autonomía y decisión frente a las características y

dinámicas que se presentan en el aula, con sus pares y con los docentes. Porque como se pretende,

El nuevo modelo de evaluación formativa aspira a hacer que la evaluación forme parte integral de la enseñanza, tal como lo propusieron los primeros teóricos de la medición. La diferencia importante es que las estrategias que se explican aquí están construidas sobre un modelo muy diferente de enseñanza y aprendizaje, y no dependen de instrumentos estandarizados que se hayan elaborado fuera del salón de clase. (Shepard, 2006, p.16)

Todo esto en pro de que los docentes sean más eficaces en reconocer practica distinciones entre los procesos de los estudiantes y que de alguna manera, el proceso evaluativo no sea homogéneo; es decir que al basarse las evaluaciones en reconocimientos de los avances en distintas categorías y no solo la académica, fomenta una interacción que posibilita que el aprendizaje se de por placer y no por tensión. “En otras palabras, la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza, como la enseñanza intensiva de Lectura, las clases particulares y otras parecidas” (Shepard, 2006, p.17).

Al mismo tiempo, al producirse una evaluación formativa desde esta visión, se logra que las estrategias planteadas por la comunidad educativa, sea bien vista y determinante para garantizar que los cambios se den tanto dentro como fuera del aula, lo que podría aportar a que el reconocimiento del otro sea una forma de conceptualizar lo que se enseña y se aprende dentro del aula. La participación que tienen los estudiantes en el proceso, resulta ser satisfactorio por varias razones, una de estas es el reconocerse a sí mismo como sujeto indispensable para el saber, reconocer a sus compañeros como personas que poseen capacidades, habilidades y destrezas en distintas áreas, reconfigurar la visión del docente como aquel que tiene el poder absoluto sobre el conocimiento y principalmente clarificar que el aula puede ser un espacio de interacciones personales, sociales, políticas y morales, que de nuevo fomentan el trabajo conjunto.

En realidad, la versión plenamente elaborada de Sadler de la evaluación formativa requiere que los maestros y los estudiantes tengan una comprensión y una apropiación compartidas del objetivo de aprendizaje y, por último, que los estudiantes sean capaces de supervisar su propio mejoramiento. Esto corresponde al objetivo del andamiaje: fomentar que quien aprende interiorice este proceso y asuma su responsabilidad. (Shepard, 2006, p.20).

En general, lo que busca la evaluación, es informar a los estudiantes y maestros acerca del progreso alcanzado; delimitar las deficiencias observadas durante un tema o unidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de retroalimentar este; observar conductas del estudiante para descubrir potencialidades e inconformidades frente al proceso; ajustar los conocimientos, habilidades y destrezas que se van observando, en pro de cumplir objetivos ya sea para el estudiante o el docente, estimulando su capacidad de continuar y garantizar una relación entre las distintas disciplinas que de allí salen, para desprender dichas evaluaciones predeterminadas por área y, por el contrario, reconocer una unificación y trascendencia vital sobre cada instancia que se vive dentro del aula, para que al realizar una evaluación no solo cuente el resultado, sino que el proceso sea parte ineludible del resultado final.

Se buscó que la evaluación en el aula permitiera a los maestros tener mayor conocimiento de los avances y dificultades de sus estudiantes, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso como tal llevó a los maestros a la necesidad de proponer otras formas de enseñanza para el desarrollo de los contenidos y procesos propios del área, que se articularan con los procesos de evaluación. (IDEP, 2008, P. 17).

Por ende, la evaluación del aula, al convertirse en sí misma en una evaluación integral de procesos llevados a cabo en ese espacio de conocimiento y articulación de saberes, da cuenta al mismo tiempo de una aproximación e interconexión con la práctica pedagógica, la cual se concibe como,

Un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo. Reflexión y confrontación que promueve, entre otros aspectos, (i) la formación intelectual, ética y estética de los sujetos, (ii) la interlocución entre sujetos y saberes (iii) el reconocimiento de contextos, (iv) la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, (v) la formación disciplinar, pedagógica y práctica, (vi) la reflexión sobre la acción, y (vii) el desarrollo de las competencias del profesional de la educación. (MEN, P.5).

Por esta razón, la práctica pedagógica, requiere de unas particularidades observadas en todo lo que permea el proceso del docente, permitiéndole observar, analizar, indagar y cuestionar, sobre procesos llevados a cabo sistemáticamente por sus estudiantes, para ello es necesario tener una visión más amplia y desarraigada de algunos criterios tradicionales que se tienen en cuenta dentro de la evaluación. Para el docente Andrés Santiago Beltrán,

Luego de una lectura más detallada del último Foucault, reformulé los elementos sobre los cuales ha girado mi práctica pedagógica, para este autor lo esencial no se encuentra en conocer el yo: sino en destruirlo. El objetivo deja de ser adquirir en la cátedra una serie de conocimientos sobre la tradición como criterios de verdad que permitirían describir cómo está constituido el yo para potenciarlo, a la adquisición de un compendio de herramientas conceptuales que proporcionarán la posibilidad de trasgredir los límites de lo que se impone por los dispositivos para apostar “a la creación permanente de nosotros mismos” (Foucault, 1999, p. 347). Tal tipo de práctica lleva a priorizar las posibles transformaciones en el individuo que se acerca al conocimiento y no al baúl de datos que ha logrado aprehender. Apuesta que se contrapone a las pedagogías dominantes que enfocan sus esfuerzos a la búsqueda de esencias e identidades. La evaluación de la actividad escolar doblega a estudiantes y docentes por responder a las dinámicas normalizadoras de la escuela, en donde es más importante intervenir sobre los cuerpos para someter que para liberar: apropiación de conocimientos preestablecidos, desarrollo de habilidades, buenas maneras. El mejor

ejemplo es como está constituido nuestro sistema de evaluación. Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III. Barcelona, España: Paidós.

Es decir,

Entender cada componente de manera aislada, significa fracturar al individuo entre lo que dice, hace y sabe. En la escuela, la nota no corresponde a la integralidad del ser. Se puede obtener un buen resultado haciendo fraude o se puede reprobar sabiendo, prima lo disciplinario, lo esencial es amoldarse a la dinámica evaluativa del maestro. Ser un buen estudiante, es someterse a la ruta demarcada. La filosofía es amar el conocimiento y la condición primera del amor es la libertad, cuando se obliga o impone, quizás no se llegue a amarlo, o quizás pase algo peor, se llegue a odiarlo. La libertad como apuesta pedagógica, en la asignatura de filosofía, se espera permita combatir la gubernamentalización de la subjetividad y resistirse a la adaptación plena al sistema. Para esto, el asunto radicará en identificar cómo el conocimiento produce cambios en el sujeto, que Foucault en su último periodo de pensamiento denominará espiritualidad; cuando traslada el horizonte de sus investigaciones gubernamentales del gobierno de los otros, al gobierno sobre sí mismo, por medio de la enunciación: cuidado de sí. (Docente, Andrés Beltrán).

Dicho de otro modo, la relación que existe entre la práctica pedagógica y la evaluación integral, está dada como proceso formativo de los docentes para que sean profesionales dotados de capacidades de interacción con otros medios y aun así permanecer íntegros y cualificados para realizar la evaluación. En ese contexto la evaluación pasa a ser un eje central en las relaciones que se dan dentro de la institución, teniendo siempre presente la apropiación de saberes, la comunicación asertiva, la reconceptualización, la producción y la investigación de lo que se produce en el entorno de los sujetos.

Para ello, se requiere diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado buscando el desarrollo de su capacidad para aprehender y apropiar el contenido

disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes y una formación integral en sus estudiantes. (MEN, P.6).

Siendo así, la práctica pedagógica, insta una característica que alude al proceso de evaluación integral, para ello el MEN afirma que:

Lo disciplinar y lo pedagógico guardan reciprocidad en tanto que la perspectiva teórica de la disciplina se ve enriquecida con desequilibrios cognitivos generados en el escenario de práctica y, a su vez, la perspectiva pragmática del contexto de aprendizaje propicia una reflexión y retroalimentación desde la puesta en escena de un conocimiento teórico generando (en ambos casos) un aprendizaje con significado. (P.7).

En consecuencia, los procedimientos, estrategias y prácticas implementadas por los docentes requieren de un ejercicio que busque comprender el mundo y llevar a cabo por medio de las preguntas y respuestas, que son ellos quienes construyen inquietudes que movilizan al estudiante. El hecho de pensarse y preguntarse el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué?, es lo que acerca al estudiante a causar un asombro que genere en sí mismo un hecho particular que no pase por alto el docente al momento de evaluar.

Es desde esta perspectiva que, a partir de las indagaciones relacionadas con el proceso llevado dentro del aula, se cuestiona sobre como este proceso de indagación potencia tantas perspectivas por parte de los estudiantes que así mismo mantiene unas condiciones estables para los que participan en la acción educativa para marcar rutas pedagógicas tanto para el fomento de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, como para la construcción de una ciudadanía.

Concerniente al proceso de evaluación integral, la primera infancia tiene como propósito permitir identificar investigaciones que hayan abordado esta metodología con los más pequeños. Y así dar cuenta, de qué manera la implementan en el aula, es decir, cual es

la didáctica y la dinámica por seguir, y cuáles son las variables que realizan los docentes para que se haga visible el contexto educativo y social del sujeto infante y sus pares.

Partiendo de esta premisa, en un principio vemos que la infancia era algo invisible, tratada con indiferencia, como si fuesen cosas u objetos de los adultos. Después, aparece el concepto de menor que hace referencia a un ser menos capaz que el adulto. Pero esto va cambiando con el surgimiento de los derechos de niños y niñas a nivel mundial. Aunque en un principio, era algo netamente asistencial donde se brindaba alimentación y cuidado, especialmente a niños mayores de 5 años, esto es algo que se ha ido transformando poco a poco.

“La Convención de los Derechos de los Niños introduce el concepto de Protección Integral, que implica que la familia, la sociedad y el Estado asuman la responsabilidad de la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, reconociendo sus derechos y regulando su protección a través de políticas públicas”. (MEN, 20013, pág. 24)

Según lo anterior, observamos esa transformación que se ha tenido y lo que ahora se supone deberían garantizar a los niños y niñas, teniendo en cuenta que,

“los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, aparece, así como un derecho universal, asequible a todos independientemente de la condición personal o familiar” (MEN, 20013, pág. 25).

Por lo tanto, al intentar comprender como los docentes logran una evaluación integral a sujetos que hasta ahora están reconociendo el mundo, se vuelve una labor difícil de llevar, ya que,

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo vital del ser humano. En ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores, dado que el crecimiento y desarrollo cerebral, resultantes de la sinergia entre un código genético y

las experiencias de interacción con el ambiente, van a permitir un incomparable aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida. (OEA, 2010, p.7).

Además, es evidente desde los objetivos de la educación inicial formal, que la evaluación en la primera infancia no sea un tema prioritario, como si lo es en otros grados de educación. Debido a esto, la evaluación vista en la primera infancia resalta los procesos de desarrollo llevados a cabo dentro y fuera de la institución, reconociendo el sentido mismo de la formación y educación de la infancia.

Para el "Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia" del MEN (2010) el concepto de desarrollo está ligado con el de competencias, definidas como capacidades generales que se concretan en el quehacer cotidiano que hace posible la adaptación y el surgimiento de procedimientos cada vez más refinados hasta llegar a un "saber hacer" y después a un "poder hacer" teniendo en cuenta que las competencias son móviles es decir que pueden ser adaptadas a otras actividades generando de esta manera autonomía.(p.16)

Dichas capacidades y competencias son las que eventualmente el docente va verificando en el transcurso del proceso de los niños y niñas, además de analizar vínculos de comunicación, afecto y socialización con sus pares, la familia y el mundo que lo rodea. Es decir,

La primera infancia está marcada por un notable crecimiento físico y significativo desarrollo sensorial y perceptivo. También presenciamos el despertar de habilidades emocionales, intelectuales y sociales, así como el espectacular desarrollo del lenguaje y de las más diversas formas de expresión: cantar, bailar, moverse, llorar, pintar, hablar...hablar...hablar... son actividades que están a la orden del día.

Ahora bien, para la evaluación de los estudiantes es indispensable tener en cuenta varios aspectos ya mencionados, y así concebir dicha evaluación como un proceso integral

del sujeto infante, donde se logren evidenciar, intereses, capacidades, habilidades, destrezas, competencias y desarrollo general del niño o niña. Es así como el proceso evaluativo debe responder a funciones no solo de tipo sumativo sino formativo y de contexto global, como lo hace la evaluación integrada en distintos ámbitos educativos.

Al hablar sobre la forma como debe estar inscrita la evaluación dentro del aula, permite aproximarse a un sentido más democrático sobre la forma como la evaluación se presenta y como se entrelaza con el PEI de las instituciones, siendo el PEI, una forma clara de saber hacia dónde apunta la institución y cuáles son sus enfoques ante la Educación, además del seguimiento para la mejora de los desempeños estudiantiles, las estrategias para resolver diferentes situaciones pedagógicas, los mecanismos y procedimientos de atención, los procesos de autoevaluación y la participación de la comunidad.

Es decir, el PEI define el sistema institucional educativo y evaluativo, no obstante, se puede llegar a reestructurar el PEI, fortaleciendo las prácticas de evaluación integrada, dando cabida a otras muchas posibilidades de los seguimientos de la evaluación y poder cumplir con los compromisos no solo personales y académicos, sino que se entrelazaría con los compromisos institucionales, no viéndolo como algo ajeno al proceso, sino como una parte de este, teniendo en cuenta el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), donde prima el interés de la comunidad educativa por definir los valores a los cuales debe llegar la evaluación, las características de esta y como se pretende desarrollar.

Es así, como García de la Vega (1989), nos dice que,

“la evaluación se ha caracterizado por generar una controvertida discusión sobre su naturaleza. Así, ha pasado de tener un carácter estrictamente terminal a ser procesual y continúa, e incluso, ha ido introduciendo otros rasgos correctivos con el objetivo de considerar la diversidad del alumnado” (p.13).

Dicha diversidad debe estar presente en toda evaluación de tipo integral, puesto que se caracteriza por la potencia hacia la multiplicidad de saberes, siendo los actores quienes permiten ponerse en evidencia concibiendo las interacciones descritas en la evaluación.

De manera semejante, al premeditar sobre la evaluación y sus características atribuidas al PEI, consideramos oportuno dar cabida a esos referentes de calidad en las cuales está inmerso la evaluación integrada, el desempeño del docente y el papel primordial del estudiante.

Para ejemplificar tal consideración, García de la Vega (1989), dice,

Seguramente, uno de los mayores inconvenientes se relaciona con la necesidad educativa de innovar. Esto es, las propuestas didácticas van por delante de la evaluación de estas... e incluso, cabe señalar que la evaluación queda varada en las márgenes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en todos los niveles de concreción, la programación educativa debe atender a la evaluación. (p.14).

Iniciando desde esa consideración, se puede decir que la evaluación como un referente de calidad sobre la Educación, se debe identificar desde la innovación y el emprendimiento que se le otorga a la evaluación, abarcando no solo la garantía de que exista el conocimiento sino vinculando esto a la vida cotidiana y al contexto social en el cual se desarrolla, para que existe una interrelación entre lo que sabe el estudiante, sabe el docente y el resultado al cual llegan los dos después de pasar por ese proceso.

Con respecto al Sistema de Evaluación, cada institución requiere no solo de unos procedimientos sino de un acompañamiento imperante por parte de los agentes que acompañan el proceso de formación de los estudiantes, es decir, que para la creación de dicho sistema debe haber un consenso con la comunidad educativa, padres de familia y administrativos para construirlo y hacer hincapié en cómo sería su procedencia a futuro.

Para dar cuenta de esto, el IDEP (2009) menciona mediante un ejemplo de una institución pública los componentes del SIE y su articulación con el Proyecto Educativo Institucional, la cual incluye las siguientes concepciones:

- Del desarrollo humano: modelo de las potencialidades y talentos del estudiante en todas sus dimensiones.
- Del estudiante: ser humano único, susceptible a ser potencializado para alcanzar su desarrollo personal.
- De aprendizaje: es un proceso autónomo, continuo e integral que permite el avance y desarrollo cognoscitivo, sociocultural, espiritual y personal.
- De evaluación: (...) concibe la evaluación como el conjunto de juicios valorativos sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del marco de evaluación, (...) los conceptos de competencia, desempeño, logro, fortaleza, dificultad, recomendación, evaluación periódica unificada y evaluación de suficiencia académica.
- De promoción: reconocimiento al mérito del desarrollo formativo del talento humano de los estudiantes, en los aspectos cognitivo, de convivencia y espiritual, satisfaciendo las necesidades y mejorando la calidad de vida.

Es así como entre los referentes de calidad, existen políticas aplicadas al proceso de desarrollo integral de los sujetos, no obstante, cabe resaltar que en algunas ocasiones esos componentes que se le atribuyen a la educación sobrepasan los resultados, ya que como se mencionó anteriormente, se debe tener en cuenta el campo social, económico y político donde se desempeña la evaluación.

Tomando como referencia a Guevara (2017),

El tema de la calidad educativa deberá abordarse a partir de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales. Como lo plantea Aguerrondo (2009), un elemento que define la calidad es que está socialmente determinada, es decir, que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales vinculados a una realidad específica, con una formación de un país y en un momento concreto. (p.164)

Conviene destacar que la calidad educativa, se centra en reconocer e identificar las particularidades del sujeto, por lo tanto, cada proceso que se desarrolla en torno a la evaluación y a lo que se entiende como calidad, debe ser estudiado y premeditado por los

agentes internos y externos de la Educación, puesto que al centrarse en una serie de acontecimientos que testifiquen sobre los procesos dados en la escuela, se podría generalizar la labor que se da por parte de los docentes y estudiantes.

Es entonces como a partir de unas lógicas dispuestas en la evaluación, los procesos y particularidades de esta, se logra fortalecer e injerir sobre los sistemas de estandarización e interlocución de las respuestas eficaces a un modelo de calidad, implementando un sistema de gestión que implique romper con paradigmas y rutinas, analizando modos de trabajos nuevos que conduzcan a tipos de beneficios que prevengan costes correspondientes a los procesos de evaluación.

Por tanto, la relación existente entre la evaluación integral y el sistema de gestión permite la organización de los procesos llevados a cabo en la institución, y poder de esta manera analizar sobre que eslabones afectan o influyen que se de paulatinamente un desarrollo prospero e integral, racionalizando los procesos que contengan las acciones y trabajos necesarios como innecesarios dentro de la evaluación.

En otro sentido, el análisis que se realizó a partir de las practicas evaluativas desarrolladas en diferentes instituciones, se logra canalizar unas subcategorías que se desprenden del papel que tiene la evaluación en el proceso de desarrollo, esas subcategorías fueron enunciadas de forma tal que se pudiera apreciar lo que corresponde a la evaluación integral, como es el caso de la evaluación interna y externa, referentes de calidad, evaluación en el aula, entre otras.

A manera de colofón se puede interpretar todo el proceso de evaluación integral, como aquella que presupone y dispone su papel, en pro del reconocimiento de particularidades, afinidades, destrezas y debilidades que se contemplan en el desarrollo cognitivo, social y político de cualquier sujeto.

Ese proceso de evaluación integral se compone de una serie de construcciones las cuales deben ser analizadas, estudiadas, cuestionadas y replanteadas, para analizar las necesidades sociales que favorecen las problemáticas incipientes en la sociedad.

Todo esto, para favorecer, articular y demostrar gran parte del proceso en el cual los maestros y maestras de los IED, han desarrollado y diseñado diferentes propuestas frente al proceso de evaluación, sin olvidar o desechar lo que las políticas, agentes externos, pares de docentes, familia y estudiantes, puedan requerir frente a la evaluación.

6.1.5. Caja De Herramientas Nodo 1. Evaluación Integrada.

En primera instancia, el dossier que vincula la caja de herramientas del nodo 1, corresponde a distintas temáticas, de tal manera que se dará una apreciación frente a estas. No obstante, primero se dará apreciación sobre algunas características principales frente a la caja de herramientas frente a este tipo de evaluaciones, las cuales son:



- Se utilizan las herramientas siguientes:
experimentos de los alumnos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes, cartillas, test, entre otros.

- Hace un juicio evaluativo basado en la observación, la equidad y en el juicio profesional.
- Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes.
- Permite al evaluador crear un método evaluativo respecto del proceso del individuo o del grupo.
- Provee información evaluativa de forma tal que facilita la acción curricular en las instituciones.
- Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

A partir de estas características, logramos dar cuenta de cómo se evalúan algunos procesos, principalmente cabe resaltar que para la evaluación integrada y la evaluación formativa existen algunas herramientas que, si bien se usan como instrumentos de

evaluación diferenciadas, sirven para lograr consolidar lo que se espera frente a la evaluación. Es decir, que la evaluación integrada, busca un balance entre la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la evaluación formativa lo que busca es analizar el proceso de desarrollo del aprendizaje, ahora bien para entender cómo se manejan este tipo de evaluaciones, haremos referencia a ejemplos que sintetizan de alguna manera el proceso de las dos, como lo son la planificación y ejecución de charlas o debates; la producción de un material específico; el diseño o montaje de alguna muestra; la producción de un diario, blog o portafolio; rúbricas de desempeño, construcción colectiva de criterios de evaluación, listas de chequeo, formatos de retroalimentación, análisis de pruebas saber a través del MBE; la implementación de diferentes espacios en una obra; la construcción de un prototipo; entre otros. A continuación, se dará la explicación de algunos ejemplos de forma general:

La charla o el debate, es una discusión que se organiza entre los estudiantes sobre un determinado tema, con el propósito de analizar diferentes posturas y llegar a una serie de conclusiones, este instrumento permite que se profundice frente a un tema comprendiendo frente a las causas y consecuencias, ya que desarrolla destrezas en los individuos como: la argumentación, investigación, capacidad de discernir, escucha atenta, respeto hacia las individualidades, entre otras. El debate o charla, conjuga aspectos que posibilitan relacionar aspectos de distintas áreas, temas, enfoques, lo que permite que el proceso del estudiante sea analizado desde su apropiación con el tema y con la investigación, y, por otro lado, el docente logra reconocer y evaluar actitudes propias del proceso educativo en el estudiante.

El blog; es un instrumento que permite a los estudiantes reconocer sus gustos en cuanto a temáticas formativas, a su vez que detecta necesidades y programa que capacitan su desarrollo, generando beneficios para aquellos que desean conocer más sobre un tema concreto. El blog permite atribuir herramientas virtuales, sociales, personales, estructurales, lo cual es una estructura de evaluación bastante organizada si se logra cumplir con algunos requisitos, como, definir la metodología de trabajo; identificar funciones, responsabilidad y conocimientos; contrastar siempre la información que se genere en el blog; y, por último,

definir la periodicidad de la evaluación frente a los planes de acción que se otorgan por el proceso autónomo del estudiante.

El portafolio, es una herramienta que permite al estudiante presentar sus propios avances frente a diferentes temáticas de manera global o integral y no de forma fragmentada o separada, es decir, que permite que tanto el docente como el estudiante den cuenta del proceso que se ha llevado a cabo durante un tiempo prudencial, permitiendo que la evaluación integral se vea envuelta en aspectos multifacéticos y que al mismo tiempo, se logre recoger evidencias que presenten el avance que se tiene sobre los aspectos relevantes para el estudiante quien en este tipo de evaluación es el principal actor. Es decir, que la evaluación integral o integrada, se logra observar y consolidar en todos los aspectos, desde los participantes, el contexto y el objeto de evaluación.

La rúbrica, como método de valoración para examinar el proceso y reportar eventos, utilizando herramientas como un blog, el cual se utiliza como fuente de reflexión sobre las actividades de la clase y el aprendizaje, en lugar de centrarse en el proceso personal solamente, esta herramienta permite que existan otras formas de evaluar en el aula escolar y se den otros ambientes de aprendizaje. Además, la rúbrica sirve para tener claro lo que representa cada nivel de calificación, permitiendo que el estudiante y el docente den cuenta del proceso. Por eso, es necesario que exista una descripción del aspecto a evaluar, para que el alumno sepa cuál es el logro por alcanzar y busque las herramientas metodológicas para lograrlo y a su vez, sea consciente de lo que necesita o que le falta para desarrollar la competencia.

Los proyectos o diseños de los estudiantes como *cuestionarios, formularios o test* logran canalizar el aprendizaje y las habilidades del estudiante y reconocer de alguna manera las falencias de este. Además de disponer espacios para que la evaluación formativa se produzca durante periodos específicos, para observar el desarrollo y crecimiento del estudiante y así lograr evaluar sus competencias; así mismo se otorga un compromiso y responsabilidad por parte del estudiante, quien concibe la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no como muestra final de su recorrido. Incluso, se utiliza parte de

las prácticas cotidianas de los estudiantes, para que la evaluación sea susceptible a cambios y construcciones diferentes, generando creatividad en los evaluadores y permitiendo que los docentes sean parte del proceso de manera inmediata.

Al mismo tiempo, como casos particulares, encontramos dentro del proceso de evaluación, *la autoevaluación*, dicha

“como elemento de reflexión. Evaluación del maestro, como ejercicio en el que los estudiantes me evalúan y ello me permite ajustar mi práctica y mejorar continuamente. Construcción de matrices de evaluación con estudiantes para la valoración de trabajos grupales, en los cuales ellos actúan como pares valorando el trabajo de sus compañeros”. (Docente Laura Gordillo)

En la cual se da la revisión cognitiva, motivacional y metacognitiva. Además, para incrementar la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje y establecer mecanismos colaborativos entre el docente y la estudiante.

De manera semejante, el docente Andrés Santiago Beltrán, dice:

Pasar de abarcar lo que se debe saber y hacer, a lo que interpela el ser del sujeto, implica en el maestro, invertir la dinámica y hacer de la acción pedagógica un proceso de investigación de una problematización que le afecta directamente a él; y no, transmitir eso que ya sabe. En el esfuerzo por resolver eso que me inquieta, estructuro las clases con textos que, a modo del trabajo de Foucault en el Collage de France, hacen un estado de arte de la cuestión. Se plantean a los estudiantes interrogantes que van más allá de la exegesis, lo importante se ubica en entender el material dado como herramientas teóricas que permiten pensarse en relación con éste. Postulo los textos — escrito, audiovisual, per formativo— como invitaciones a escribir sobre sí, ya que, al concebirlos, realizo la misma operación en mí. La parte más importante de la sesión en clase se presenta cuando escucho o leo lo que los estudiantes escribieron, que no necesariamente tiene que ser sobre el papel, en el presente existen múltiples maneras: el vídeo y los estados de Facebook son otra manera de narrarse.

El aula se transforma por medio del proceso de lectura y escritura en un taller de vidas otras. Intento ir más allá de evidenciar que tengo un adecuado manejo de los contenidos propuestos al mostrar que he hecho de la filosofía un modo de vida, lo que implica participar en los escenarios dispuestos para los que optan por ésta de modo profesional: congresos, ponencias y publicaciones son los más representativos. Se debe ser lo que se dice, no fallarle a la verdad que se enuncia es la mejor forma de enseñanza, en tanto, las estrategias didácticas no se despliegan para potenciar la aprehensión de contenidos de manera más amena, por el contrario, son golpes, bofetadas, preguntas para desgarrar el ser.

Por otro lado, lo que puede determinar los objetivos en el proceso de evaluación interna, hacen hincapié en el papel del docente al observar esas transformaciones que se dan en el proceso educativo y que atenúen frente a aspectos que han sido relevantes en la observación, ahora bien, al realizar esa simulación de contextos en los cuales se puede desenvolver el estudiante, permite plantearse trabajos de tipo individual y grupal, teniendo un dominio interdisciplinario de las materias, lo cual permite que se den experimentos, investigaciones, análisis, entre otros, frente a los planteamientos que se den en el proceso. Algunos ejemplos son:

Los experimentos, buscan desarrollar destrezas de pensamiento y habilidades en analizar un hecho, tema u objeto de estudio, lo cual permite que el docente determine las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje lo que permite reconfigurar el proceso de aprendizaje. Al hacer uso de este tipo de herramienta, el docente permite establecer intervenciones con intencionalidades críticas frente a como dirigir el proceso, requiriendo mayor precisión y exactitud en los avances que se tienen, llevando a que los estudiantes hagan uso del razonamiento, reflexión, comprobación de hipótesis y controlar de alguna manera la impulsividad que lleva consigo el estar indagando sobre algo particular. Este tipo de instrumento logra recoger en gran parte los procesos cualitativos y cuantitativos para lograr una evaluación específica del individuo.

Las investigaciones, surgen a partir de preguntas que buscan recopilar información, sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, entre otras; buscando estimular la investigación en los estudiantes, lo cual genera que exista un nivel en el proceso de información y recolección de datos, así mismo, permite la reflexión sobre situaciones a resolver, análisis sobre el procedimiento, resolución de problemas, capacidad de verificar lo aprendido e investigado, usar estrategias frente a situaciones similares o adversas y estimula la autoevaluación, puesto que el estudiante reconoce por sí mismo un proceso de desarrollo, que es motivado y fomentado desde la opinión crítica de sus pares y el docente. Este tipo de tareas tiene como finalidad profundizar en algún conocimiento específico, favorecer la adquisición de determinados procedimientos y desarrollar actitudes relacionadas con el rigor, el gusto por el orden y la presentación correcta, tanto del resultado, como del proceso de elaboración de este.

La escala de Rango, esta consiste en registrar el avance paulatino del estudiante desde el comportamiento, habilidades o actitudes que desarrolle durante el proceso de formación. Este instrumento permite valorar las competencias o logros estipulados, analizando los comportamientos previos de los individuos, comparando características y juicios entre estudiantes, observando si el estudiante ha logrado alcanzar la competencia que se está evaluando en un tiempo estipulado.

El cuaderno o carpeta de actividades, es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno. A través de él se puede comprobar: – Si el alumno toma apuntes correctamente. – Su nivel de comprensión, de abstracción y que ideas selecciona.

Examen oral y cuestionarios, sirven para evaluar los conocimientos previos que tiene el alumno sobre una unidad didáctica determinada donde se da la información que obtiene el alumno a partir de una serie de tareas o cuestiones que se consideran representativas de la conducta a medir o valorar. A partir de la ejecución en las tareas propuestas o de las respuestas generadas en el proceso de su realización, se infiere la presencia o ausencia de

esa conducta en los alumnos. Se caracterizan porque: – Tratan de medir resultados máximos. – Las condiciones de aplicación son estándares.

Los proyectos, son la planificación, ejecución, investigación o actividad referente a una tarea específica, en las instituciones por lo general se manejan distintos tipos de proyectos:

- Por áreas: permiten trabajar algunos contenidos específicos de los espacios académicos.
- Por actividades: propician actividades sociales y recreativas que construyan el conocimiento de los temas desarrollados en clase y elaboren a partir de esa información objetos, escritos o herramientas concretas.
- Globales: posibilitan una interconexión entre distintas áreas y generalmente son pocos los proyectos que se encargan de esta unión, sin embargo, este tipo de proyectos permiten organizar conocimientos y relacionales, teniendo un especial valor en las interrelaciones comunicativas, intencionalidades, recursos y actividades planteadas.
- Sintéticos: incluyen proyectos con mayor duración, puesto que se debe investigar a fondo sobre los temas a desarrollar.
- De acción: se orientan a realizar acciones específicas, lo que lleva a hacer “algo” como muestra final. Estos son uno de los más usados dentro de las instituciones, por cuestión de tiempo y espacios.
- De conocimiento: se direccionan contrariamente a los proyectos de acción, puesto que su eje central es el tipo conceptual, haciendo énfasis en tratar la información, recolectarla, analizarla, compararla y realizar síntesis referente a lo alcanzado; la fortaleza de este tipo de proyecto se denota en la construcción mas no en el resultado final.

Respecto a lo anterior, los proyectos son evaluados desde el momento que se inician hasta el momento que culminan, lo cual permite que el docente logre evaluar, como se determinó el propósito del proyecto, como se seleccionó los criterios a desarrollar, como fue el diseño del proyecto, como se establecieron condiciones para realizarlo incluyendo el tiempo y espacio. En este tipo de herramientas, el proceso de autoevaluación, coevaluación

y heteroevaluación es más latente, puesto que el docente requiere analizar las distintas posturas.

Además, encontramos,

Las metas de área se integran alrededor de un proyecto con incidencia comunitaria (PIIC) que las personas han decidido trabajar desde los tres ejes previamente mencionados. Durante cada periodo académico, los docentes según eje integran en una sola meta de aprendizaje, las metas de cada área que se articulan alrededor del proyecto. En su estructura, dichas metas son similares a las metas de área, es decir, se tiene en cuenta la habilidad de pensamiento crítico, el saber que se construye y la condición desde la ruta de formación para la vida en plenitud. Las metas de aprendizaje que se abordan en el ambiente PTI y CCRP, articulan las actitudes, valores, la información, las destrezas y la emocionalidad y motivación, presentes en las prácticas estipuladas en la ruta de formación para la vida en plenitud, en los ámbitos personal, interpersonal y social más amplio. Descriptores Es una información en detalle y reconstruida por los y las estudiantes, la cual describe a partir de los elementos de valoración establecidos en las metas de aprendizaje, lo que se ha aprendido durante el proceso. Es decir, un descriptor visibiliza, ¿qué habilidades de pensamiento crítico están desarrollando las personas?, ¿qué saberes básicos están aprendiendo? y por supuesto, desde las capacidades y competencias para una vida plena, ¿qué actitudes, valores, motivaciones y aplicaciones se demuestran en la cotidianidad?, ya sea a nivel individual, interpersonal o en el ámbito social más amplio.

Las descripciones de los aprendizajes son un punto de encuentro entre estudiantes y docentes, para valorar el avance de cada persona. Además, pretenden que los y las estudiantes participen activamente de la evaluación y se hagan responsables de su propia educación. Los descriptores se convierten en los primeros criterios de valoración, y por lo tanto, a través de las labores individuales y grupales que se proponen, la observación, el escuchar a las personas cuando conversan sobre temas específicos, cuando preguntan o cuando explican a alguien, ... profesores y profesoras van registrando evidencias que servirán como insumo para describir con una mayor

pertinencia, qué es lo que están aprendiendo los y las estudiantes en los elementos mencionados, no con el propósito de emitir un juicio definitivo sobre ellos, sino con el ánimo de valorarles lo que han aprendido. • Descriptores relacionados con las habilidades de pensamiento • Descriptores relacionados con los saberes básicos adquiridos • Descriptores relacionados con la aplicación de saberes y habilidades en la vida cotidiana • Descriptores relacionados con los talentos e intereses y las capacidades integrales desde CCRP.

Si bien en las herramientas que se pueden utilizar en las distintas metodologías de evaluación, permiten una conexión de docente-estudiante; se debe analizar como las políticas educativas se pueden conjugar con las decisiones para retroalimentar el proceso y ofrecer cambios que produzcan soluciones a las evaluaciones y al currículo en general dentro de la institución.

Es decir, en la evaluación externa se debe buscar un nuevo enfoque de la evaluación frente a los aprendizajes en el contexto educativo, puesto que en la mayoría de los casos lo que se busca es limitar y de alguna manera monitorear el desarrollo de competencias básicas y espacios académicos específicos como, matemáticas, español, inglés y Ciencias; dejando de lado el proceso interdisciplinario de los estudiantes, haciendo un señalamiento específico a las pruebas Saber, pruebas pisa y políticas educativas.

Este tipo de evaluación se fundamenta en un nuevo currículo, este visto como un proyecto educativo del Estado o política educativa, que busca promover el desarrollo integral de los sujetos. *El currículo* se caracteriza por ser flexible, perfectible, participativo e integral, lo que permite que existan adaptaciones en las instituciones y el contexto en el cual se lleva a cabo. Al transformarse según el espacio, se logra corregir y perfeccionar de acuerdo con situaciones cambiantes que tienen los sujetos y las instituciones, puesto que, al participar en todos los sectores sociales la toma de decisiones se vuelve protagónica en el dialogo personal entre los agentes educativos y el Estado. En el currículo se denotan tres dimensiones, las áreas curriculares, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, teniendo como principios la equidad, pertinencia, sostenibilidad, participación y

compromiso social frente a lo que el Estado desea evaluar en las pruebas. Al mismo tiempo, que las instituciones educativas están evaluadas por competencias, indicadores de logros y contenidos.

Las competencias, se organizan por área, grado y eje según la estructura del sistema educativo, por ello, la competencia es la capacidad de un sujeto en desarrollar, afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana, es más, lo que se busca al evaluar por competencias es que los sujetos posean conocimientos y sepan cómo utilizarlos de forma correcta, adecuada y flexible ante nuevas experiencias. Existe una clasificación en las competencias:

- Macro: constituyen los propósitos mismos de la educación y reflejan los aprendizajes de contenidos.
- De eje: señalan los aprendizajes sobre contenidos procedimentales y actitudinales que articulan el currículo.
- De área: indican las destrezas, habilidades y actitudes de los estudiantes frente a lograr los contenidos de un área de conocimiento.
- De grado: son los desempeños que diariamente se observan en el aula de clase. Estas se enfocan en el “saber hacer” del estudiante.

Los indicadores de logro son aquellas evidencias observables del desempeño del sujeto frente a un suceso, es decir,

Se entiende el indicador de logro como una producción o desempeño por medio del cual puede observarse algún nivel de logro. La naturaleza y el carácter de estos indicadores es la de leer indicios, rasgos o conjuntos de rasgos, datos o informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con su fundamentación teórica pueden considerarse como evidencias significativas de su evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano (Lineamientos Curriculares, 1998).

Los contenidos, son un medio para desarrollar las competencias, estos se definen como saberes que constituyen el desarrollo integral de los estudiantes, y se dividen en contenidos declarativos, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

- Los contenidos declarativos, son aquellos que se definen como el “saber qué”, y están referidos más a los hechos, datos y principios entendidos como fundamentos base del proceso.
- Los contenidos procedimentales, son el “saber cómo hacer” y el “saber hacer”, teniendo como ejecución aquellos procedimientos, estrategias y técnicas que ayuden a lograr completar los indicadores de logro.
- Los contenidos actitudinales, hacer referencia al “saber ser” y se centra en los valores de los sujetos frente a situaciones diversas.

A partir de lo anterior, es necesario resaltar que la prueba pisa es un claro ejemplo de innovación evaluativa, que ha establecido una conexión con los logros educativos y el contexto en el cual se desempeña el estudiante, desde su estrato social, económico y político; no obstante, ese tipo de evaluación sigue generando disputas por la comparación que existe entre distintas instituciones y países, lo cual genera un inconformismo por aquellos países que son sobrevalorados por la misma prueba.

En ese sentido, los instrumentos que se dan en el nodo 1, permiten ver que la evaluación integral no debe tener señalamientos y debe incluir a toda la comunidad educativa, al mismo tiempo que la comunidad recibe información de cómo se está dando la educación y como se está evaluando desde distintos enfoques metodológicos y las estrategias puestas en común, abarcan una serie de criterios, formas, tiempos que se dan dentro del proceso de negociación entre el estudiante y el docente.

6.1.6. Puntos de Articulación del Nodo 1. Evaluación Integrada Con la Política Evaluativa Distrital.

El Plan Sectorial de Educación 2016-2020 Hacia Una Ciudad Educadora, tiene una apuesta por garantizar trayectorias completas y transiciones efectivas con calidad para todos, desde la primera infancia hasta la educación superior. Además hacer una revolución de los colegios para convertirlos en ambientes de aprendizaje dignos, innovadores y hermosos y constituir un gran equipo para que la educación sea el eje del reencuentro, la reconciliación y la paz.

Desde ésta perspectiva La Evaluación Integrada dada desde evaluación interna – externa, el PEI y su currículo, la evaluación en el aula y los referentes de calidad existentes contribuyen de manera significativa a establecer procesos de fortalecimiento en los escenarios de la escuela para que desde las realidades de contexto se plantee alternativas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El reconocimiento de la importancia de la labor de los maestros y directivos en los procesos formativos de cada estudiante de las instituciones pretende contemplar a través de su formación continua, posgradual, acompañamiento pedagógico a través de la Red de Innovación de maestros entre otras propuestas en el Plan Sectorial de Educación.

Teniendo en cuenta las experiencias desde la práctica del Nodo 1, y la práctica de evaluación, desde la propuesta de evaluación Formativa los docentes fundamentan procesos de reflexión y fundamentación en los distintos procesos de enseñanza significativa y evaluación no solamente de conocimientos sino de apropiación de los mismos.

La evaluación Integrada es la que garantiza integrar distintos campos del conocimiento, partiendo de las particularidades individuales y colectivas en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, *“un proceso formativo, al igual que resaltar las características propias de los escenarios de interacción que se dan entre agentes educativos, desde ese punto de vista las representaciones que se dan sobre la evaluación integrada sobrepasan en alguna medida los escepticismos frente a un determinado problema o suceso al cual se debe responder de manera inmediata, alcanzando metas,*

competencias y logros estipulados y determinados para promocionar la Educación”¹.

Teniendo como premisa que la evaluación no parte de los resultados, sino que da cuenta del proceso del aprendizaje a través de la retroalimentación, siendo los docentes quienes generan herramientas y potencializan las habilidades y capacidades de los estudiantes.

En el Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos 2016-2020, dentro de las acciones que se encuentran en el Proyecto Evaluación para transformar y mejorar, complementa la gestión curricular y pedagógica con una ruta de evaluación, con acciones de acompañamiento de maestros en retroalimentación pedagógica de pares desde la observación en aula.

Desde las prácticas evaluativas desarrolladas por docentes y directivos docentes en el Nodo 1, se recoge la siguiente información clasificada en evaluación Integrada: Evaluación Integrada entendida como sistémica, con sus particularidades, construida en articulación entre los actores -estudiantes, maestro e institución- la información retroalimenta y permite la toma de decisiones en pro de mejoramiento.

Evaluación Integrada donde el sujeto de aprendizaje es el principal actor del proceso, en un proceso sistémico tanto interno como externo. Se debe evaluar de forma integrada teniendo en cuenta competencias, conocimientos, destrezas y actitudes, basándose en sistema de desempeño.

La evaluación Integrada desde los presupuestos de la pedagogía crítica para la educación, se retoma la concepción de educación integral que implica atender el saber, el ser, el estar, el hacer, el empoderarse, transformarse, transformarse y el gozar.

¹Componente: Estrategia de Cualificación investigación e Innovación Docente: Comunidades de Saber y Práctica Pedagógica. Producto 2. Contrato 035 de 2018. López Camacho Adriana. 2018. Pág.19

Desde Evaluación Integrada y Evaluación Formativa, el proceso de evaluación por ambientes de aprendizaje haciendo más vivencial ya que las etapas de desarrollo están encaminadas a potencializar las competencias.

Evaluación formativa es dada desde el aula, con el propósito de retroalimentar al estudiante descubriendo problemas que se relacionan en la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante, haciendo parte integral de la enseñanza sin depender de instrumentos estandarizados, observando las potencialidades del estudiante, ajustando conocimiento para el cumplimiento de objetivos, por lo que el docente debe contar con una visión amplia desde la apropiación de saberes, comunicación asertiva, producción e investigación del entorno y sus relaciones.

La evaluación Formativa, desde el Nodo 1, ubicándose desde la práctica evaluativa es concebida como un enfoque dirigido al contexto en aula y el empoderamiento del alumno en su proceso, trabajado a través de investigación acción.

Prácticas de evaluación interna de aprendizajes y proceso mismo para la toma de decisiones en el aula, respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, inglés y sus modalidades oral y escrita, mediante la apreciación de habilidades, competencia lingüística, permitiendo al docente regular las producciones comunicativas frente a las dificultades de aprendizaje a través de la interacción comunicativa.

Y la evaluación formativa en las dimensiones de aprendizajes, docencia, currículo y ambientes educativos, a través de la implementación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación utilizando siempre la evaluación como oportunidad de aprendizaje.

En lo que refiere a la evaluación Interna y evaluación externa se establece una relación en la media en que van hacia un objetivo común, la evaluación permite retroalimentación constante desde las individualidades, en la evaluación interna el estudiante avanza desde sus particularidades, siendo permanente en pro de la mejora de la práctica profesional, la escuela y su calidad educativa.

“Este tipo de evaluación debe tener como finalidad la toma de decisiones que compongan la calidad educativa, realizando aportes formativos e implicando a la comunidad para obtener propuestas y acciones innovadoras que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje”²

Desde el Plan de Gobierno Distrital 2016 – 2020 Bogotá Mejor para Todos, a través de Evaluación para transformar y mejorar, busca impactar resultados de pruebas que miden los aprendizajes. En Pruebas Saber para lenguaje y matemáticas se busca disminuir el porcentaje de estudiantes que se ubican en insuficiente en primaria, secundaria y media.

En cuanto a la prueba SER – valoración de competencias emocionales- se busca dentro del Plan aplicarla a una muestra representativa en la ciudad y realizar su respectivo seguimiento. También las pruebas PISA como estudio internacional para innovar en el sistema educativo.

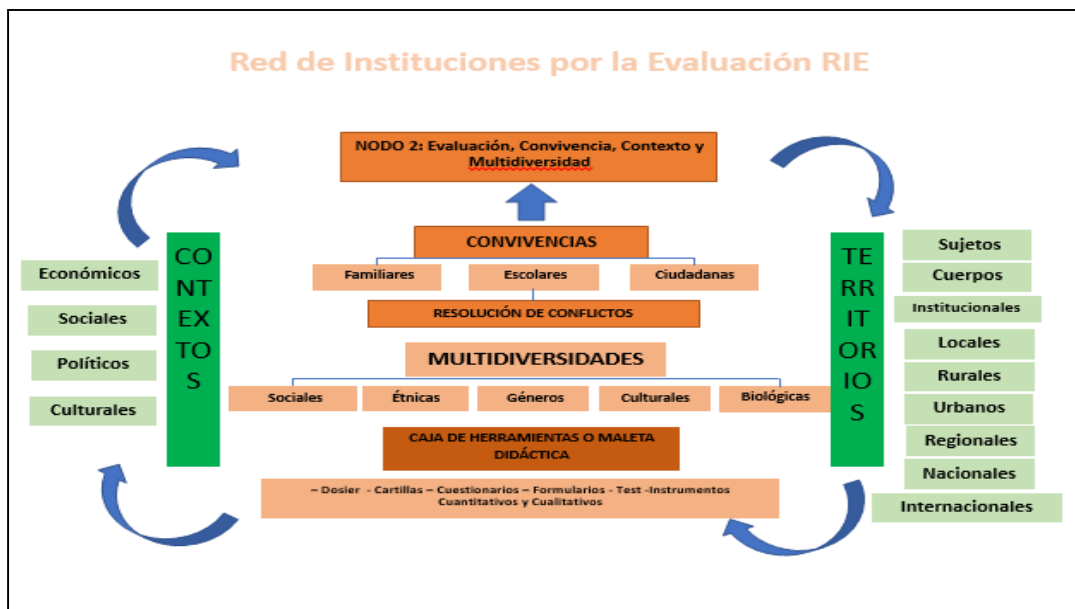
A través del Nodo 1, ubicando la práctica de evaluación en la Evaluación Interna, se resalta que esta se da desde promover y fomentar la lectura a partir de diferentes ejes ambientales citados en el currículo proyecto de la innovación, generando espacios de reflexión, unificación de criterios y coordinación de acciones conjuntas con distintas organizaciones, también organización y articulación de actividades que contribuyen a generar capacidades en liderazgo colectivo y autonomía; así como el ajuste de los procesos de planeación y administración ,orientados a consolidar la identidad, pertenencia y compromiso institucional.

²Componente: Estrategia de Cualificación investigación e Innovación Docente: Comunidades de Saber y Práctica Pedagógica. Producto 2. Contrato 035 de 2018. López Camacho Adriana. 2018. Pág.27

6.2. NODO 2. Evaluación, Convivencia, Contexto Y Multidiversidad.

Esquema síntesis de las temáticas a desarrollar en el nodo 2

Fuente: equipo de investigación



6.2.1. Objetivos

General

Consolidar el nodo convivencia, contexto y multidiversidad a partir de las lógicas de liderazgo de cada uno de los docentes con sus prácticas evaluativas para generar un proceso de visibilización, divulgación y transferencia para dar respuesta de manera significativa a las necesidades de la evaluación formativa de los docentes de las IED.

Específicos

- ❖ Generar un espacio de interacción entre los docentes que vienen liderando las prácticas evaluativas significativas en la ciudad de Bogotá desde la esencia de la realidad de contexto, la convivencia y la multidiversidad.

- ❖ Incentivar las lógicas dialógicas y comunicativas entre los integrantes para consolidar el intercambio de saberes y la construcción colectiva donde se potencialice las apuestas del nodo para dar respuestas significativas a las necesidades evaluativas en la escuela.
- ❖ Dinamizar el nodo a partir del trabajo presencial, virtual, individual, colectivo en los diversos escenarios educativos para consolidar el tejido de las prácticas evaluativas significativas con miras a mejorar la calidad de la educación en la ciudad de Bogotá.
- ❖ Generar diferentes estrategias de sistematización que den cuenta de los procesos colectivos fortalecidos a partir del intercambio de los saberes de los maestros y maestras.

6.2.2. Problemas Encontrados

- ❖ Evaluación inclusiva y la diversidad de la población escolar.
- ❖ La evaluación en los procesos de convivencia y los conflictos en la escuela.
- ❖ Diversidad cultural como estrategia de reconocimiento de la evaluación integral.
- ❖ Los contextos escolares como fundamento de las dinámicas en evaluación.
- ❖ El territorio como estrategia de reconocimiento de las particularidades evaluativas.

6.2.3. Temáticas del Nodo

- ❖ Las prácticas evaluativas significativas y su relación con las realidades de contextos económicos, sociales, políticos y culturales.
- ❖ Las estrategias que se vienen desarrollando en la escuela en torno a la convivencia escolar, la ciudadanía y la resolución de conflictos.
- ❖ La multidiversidad de género, étnica, cultural, social, ambiental y política como estrategia educativa y de inclusión en los procesos evaluativos en la escuela.

- ❖ Las prácticas evaluativas significativas de los docentes y su interrelación con el territorio desde la perspectiva de sujeto, cuerpo, institución educativa, barrio, localidad, ciudad y ruralidad.

6.2.4. Fundamentación Conceptual Nodo 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y Multidiversidad.

La diversidad que encontramos en los sujetos de un contexto particular varía según aspectos socioeconómicos, políticos, morales, educativos, entre otros.

Dando cuenta que las causas que conllevan a que existan diversidades, pasan desde los conflictos familiares; contextos académicos familiares; desconocimiento de la otredad; población flotante y falta de autoconocimiento.

Por consiguiente, existen inconvenientes académicos para el estudiante, tensiones entre la escuela y la familia, violencia, pérdida de identidad; lo cual no posibilita que exista un respeto del otro y su contexto, sino que se reconoce a ese otro como ajeno, extraño o intruso de las prácticas y dinámicas de una población.

Es por este motivo, que, al recaer las responsabilidades sobre agentes directivos y académicos de una institución, se da la tarea de comprender en esencia misma como influye el contexto en la educación.

Por lo tanto, “la educación podrá servir para muchas cosas, pero mientras no se comprenda que sirve fundamentalmente para garantizar la dignidad humana, no estará cumpliendo su real compromiso como derecho de la persona”. (Rincón, Sin fecha, p.6). Con esta frase que acierta en los compromisos de la educación, se estipula que cuando se reconocen las relaciones se torna de forma positiva y enriquecedora el proceso educativo; además que permite disminuir tensiones entre el hogar-escuela-contexto, asumiendo responsabilidades y reconociendo la labor de los demás, es allí donde empiezan a aceptar

que el proyecto a desarrollar es uno mismo como sujeto crítico, racional, emocional y relacional.

Sobre este interesante planteamiento de Rincón sobre la dignidad como derecho, propone que se debe partir de premisas relevantes como: a) considerando al estudiante como sujeto de derechos, pese a que se especifique en la política de educación se considera que no se cumple con este propósito, b) Pasar de la noción de subjetividad a la noción de diversidad en la perspectiva de la educación como derecho, c) Reconocimiento de la noción de sujeto situado y diferenciado, en el cual entran en juego las particularidades propias del estudiante frente a su familia y comunidad, así como de los demás escenarios este se desenvuelve: ambientes naturales y socioculturales (étnico, género, orientación sexual, político, económico, religioso, geográfico, urbanístico entre otros).

Existe en los marcos normativos una prerrogativa que habla de la dignidad de la persona y el reconocimiento de su diversidad de ámbitos propios, desde la declaración de los derechos humanos de 1948, adoptándose en el Colombia en el artículo primero de la constitución política de Colombia de 1991 al plasmar:

“Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Constitución Política de Colombia 1991).

La dignidad ligada al concepto de diversidad sigue su recorrido en la normatividad colombiana hasta llegar e instalarse en la ley general de Educación, ley 115 de 1994, que en su artículo 1, precisa que la educación debe ser un proceso basado “en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y sus deberes” (CONGRESO, 1994, artículo 1).

Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP, en la reflexión académica de Rincón busca hacer un cambio en el entendimiento del derecho a la

educación como un escenario abierto en perspectiva del derecho a la educación que a su vez hace parte de un territorio, de una determinada cultura y del contexto social en el que el son sujetos de derecho: el estudiante, su familia, los docentes y la comunidad es el centro del derecho a la dignidad y el reconocimiento a la diversidad.

Por otra parte, el conocimiento en torno aquel saber ancestral indígena y campesino enmarcado como poblaciones invisibilizadas que habitan los campos, ante la diversidad y la importancia de socialización, Arias (2017) comparte la cita.

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer “normal” y homogéneo el conocimiento y las pedagogías (Arias, 2014, p. 49).

De tal forma, comprender y socializar en el marco educativo las particularidades del sujeto externo a la ciudad, reconociéndolo y haciendo participe la educación la educación y la pedagogía rural.

La responsabilidad de una institución educativa corresponde en comprender los aspectos sobre la diversidad regional del país que contienen “particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, culturales, ambientales, destacan elementos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde habitan los campesinos.” (Arias, 2017, p.60)

Por ende, la diversidad es vista a partir de marcos de referencia que pretenden problematizar, por un lado, “cobra relevancia en cuanto dispositivo de activación de dinámicas pedagógicas, formas de ser-estar-hacer (en) los ambientes escolares, que están en condición de (re) producir tal o cual tipo de relacionamiento entre los sujetos” (IDEP, 2015, P.24), despliegan efecto hacia lo educativo como campo y acción en determinada sociedad,

desde lo que se configura dentro y fuera de la escuela como en los escenarios de la vida social.

De allí, se desprende “apostar a un proyecto de escuela que haga de la diversidad una herramienta de construcción de posibles y no impedida ante el cabal cumplimiento de requerimientos de corte institucional-administrativo que se agotan en un deber ser bastante operativo, pero, carente de sentido educativo” (IDEP, 2015, P.24). De igual manera y como resultado lograr sociedades plurales donde la diversidad funciona como actor importante en la construcción del proyecto.

Por otra parte, cabe resaltar la era tecnológica como fuente primordial en acortar la desigualdad social, como lo menciona Kuehn (2015),

Todos los niños y niñas no hay que tenerlos en cuenta como una sola infancia, ni conformarlos en una sola subjetividad mediática de la misma manera, ya que sus particularidades experienciales con los medios son diferenciales. De igual manera, es importante preguntarse por esas interacciones en las condiciones de infancia de los niños y niñas como en situación de calle, indígenas, campesinos, afrodescendientes, entre otros, no reconociendo la diversidad en todos los contextos posibles. (p.36)

Multidiversidad

Tomando como base a Luz Marina Pereira, González,

De la multiversidad a la sociedad mundo: una propuesta educativa que hace camino al andar se basa en los planteamientos de la multidiversidad mundo real de Edgar Morín, se pone como un horizonte esperanzador al tener bases en el pensamiento complejo de Morín aplicado a escenario de la educación la Autora Pereira identifica a tres elementos esenciales como lo son los docentes, los currículos y los estudiantes que convergen en un proceso de entrelazamiento y realimentación constante. (Pereira, 2017, p17).

Pereira precisa sobre el nuevo nacimiento de una nueva visión de pensamiento con visión multidimensional que conjuga la unidad y la diversidad, nacimiento con una reforma incluida que hace ruptura con los denominados parámetros estáticos producto de la práctica común en las universidades. Dicha cuna Pereira se la atribuye a la reforma pragmática y pretende que de esta surja la reforma de las mentes en un bucle realimentado de la que se espera, vaya transformado el tiempo para adecuarse las dinámicas sociales del entorno, el país, el planeta y del cosmos.

Reforma Multidimensional que le otorga un papel preponderante al planeta, con tareas para nada fáciles ya que demanda en si reformas para adelantar una reforma cognitiva, que conlleva a cambiar las cabezas repletas de conocimientos desarticulados por lo para Pereira sería una cabeza bien puesta, más allá de la simple acumulación de saberes para asumir posturas y actitudes particulares (subjetivas), y a su vez más generales con visiones globales y locales.

Dicha visión se mide en que pueda ser capaz de unir los problemas del mundo real con los principios organizativos que posibiliten lo que para Pereira significa un propósito la reconciliación de los distintos saberes, su intercambio, confrontación, extrapolación y contraposición para darles un sentido y la coherencia con las particularidades del planeta y de la especie humana.

Con el fin de concretar a cabalidad el concepto de multidiversidad por parte de Fundación Universitaria de las Ciencias de la Salud (FUCS) plantea que “organismos como el Ministerio de Educación han abordado de manera tangencial y reducida los temas de inclusión social, el respeto por la diversidad, la cultura del cuidado por el medio ambiente” (p.1). De allí se generan conceptos emergentes para lograr definir la multidiversidad desde el pensamiento complejo, el cual permite fomentar el pensamiento lógico, crítico y cambio social.

Por un lado, se encuentra el concepto de diversidad, entendida como la variedad de elementos, en este caso surgen conceptos a partir de las necesidades contextuales como a la

vez territoriales que amplían la gama de conocimiento. En las cuales se encuentra la diversidad sexual como aquella que se rige bajo las siglas LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales) en donde se interpone la libertad del sujeto para elegir su orientación sexual e identidad de género. “Cabe resaltar que en los manuales de convivencia de las instituciones educativas no se habla de diversidad sexual. Eso permite que se vean vulnerados algunos derechos de esta población” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, pág. 6).

Es necesario replantear esta visión, con el fin de fomentar el respeto, equidad, y enfoque de género, para con ello, reconocer al otro como ser pensante, sentimental; que actúa, crece, vive con sueños y metas por cumplir. Por otra parte, la diversidad también debe ser vista desde la cultura, aquella diversidad cultural no enmarcada únicamente hacia los afros o étnicos, sino vista también desde lo regional, entender que todos somos distintos, con creencias y costumbres particulares en un contexto determinado.

Sin embargo, el desconocimiento del estado de la condición de las diversas comunidades ROM, indígenas, afro, etc.; dan espacio a que el desconocimiento se amplíe en los procesos académicos de los padres de estudiantes del mismo contexto, donde existe discriminación frente a los diferentes espacios sociales; las prácticas de evaluación son descontextualizadas y arbitrarias; existen dificultades en la familia para comprender el idioma impuesto, alejándolo así de su lengua materna; y una rivalidad entre sujetos por espacios académicos; todo esto desde la falta de visibilización de las políticas públicas de las diversas comunidades en las instituciones escolares.

En efecto, es necesario empoderar a los docentes frente a las políticas públicas sobre multiculturalidad y multiétnica; involucrar a los estudiantes de forma activa en la construcción del currículo; plantear estrategias a nivel institucional para la inclusión de la diversidad de culturas y etnias; y fortalecer la escuela de padres teniendo en cuenta las diversas etnias y sub culturas urbanas; reconociendo por parte de los estudiantes y docentes las diferencias que existen entre contextos y fortaleciendo prácticas educativas pertinentes y eficaces.

Otra apuesta hacia la multidiversidad se enmarca la Megadiversidad planteada a partir de los hábitats ecológicos, de allí surge la necesidad del cuidado por nuestro entorno, puesto que, es gracias a nosotros que se prevalece o se destruye el medio ambiente. Como medio de la diversidad cultural, hay que comprender la idea de unificarlo a la vez en las escuelas, este concepto surge como la necesidad de pasar del monoculturalismo hacia el pluriculturalismo; la diversidad y educación como lo cita FUCS de Castillo (2012) “La escuela debe ser partícipe en la labor de ofrecer apertura a los grupos indígenas, los afrodescendientes, y las diversas expresiones sexuales que conforman la sociedad” (p.20).

Como a la vez FUCS citando a López (2013):

Las adaptaciones curriculares y la diversificación son el punto de partida, para esto, se debe conocer el contexto para generar el contenido que será enseñado y debe existir una orientación clara del docente para abordar los temas, sin dejarse llevar por la rigidez que proponga el currículo. Al existir esa propuesta emancipadora por el docente, se abre una puerta a la diversidad desde el ejemplo que está promoviendo el maestro en el aula de clase. De esta manera, se hace necesario que exista un punto de partida del conocimiento del alumno, a partir de sus capacidades, para que pueda comprender y reconocer la diversidad. (p.21).

Para lograr un reconocimiento de las nuevas generaciones hacia la diversidad es preciso enfatizar que surge la necesidad de preparar a los docentes hacia la multidiversidad, los cuales reconozcan y respeten las diferencias y construyan un desarrollo social.

Otro concepto que se aborda es el pensamiento complejo,

Se deduce que, se deben combinar ideas de diferentes elementos como son diversidad, desarrollo social, transdisciplinariedad y pensamiento complejo, como una forma de pensamiento reflexivo capaz de generar una aproximación conceptual a lo que debe ser la multidiversidad en el Desarrollo Social, en una maestría en educación como propuesta emancipadora (p.23).

El pensamiento complejo es un ejercicio de pensamiento como paradigma que involucra a la sociedad para que se autoreflexione en aras hacia la multidiversidad.

De allí surge la transdisciplinariedad como la representación más alta de la integración de saberes, por el cual, y gracias al conocimiento de la multidiversidad se interpone aquellos conceptos que hemos mencionado con anterioridad como la diversidad sexual, diversidad cultural o megadiversidad, para implementarlos en la educación, no como la única verdad y sistematizada, sino aquella que facilita la interacción entre disciplinas permeando al sujeto en un contexto sin barreras.

Para ejemplificar dicha consideración, el docente Ernesto Perdomo, dice:

La apropiación de espacios virtuales que sirven de complemento a las prácticas desarrolladas en aula con ella fin de fortalecer los procesos con estudiantes mediante el aprendizaje colaborativo. También organizar formas de evaluación aproximando a las formas de la evaluación externa mediante la apropiación de proceso de lectura literal, inferencial y crítica desde la tecnología. La evaluación por competencias desde las diferentes áreas se dinamiza a través de las TIC, permitiendo la obtención de resultados, la comparación y el análisis para el mejoramiento.

Por tal razón, se deben tener en cuenta los análisis de las distintas formas de ejecución, evaluación y retroalimentación que se dan dentro del aula dependiendo de las distintas formas metodológicas que susciten un cambio en los procesos de desarrollo proponiendo retos, soluciones de problemas y métodos de diagnosticar el proceso de evaluación.

Educación étnica y Educación inclusiva

Para dar inicio a que planteamientos o desarrollos se ha hecho acerca de la educación inclusiva es necesario retroalimentar tanto su significado como procedencia. A qué responde la educación inclusiva, era pretendida como aquella que brindaba la posibilidad en internados en instituciones especiales, a diversidad de estudiantes vulnerables y en

contextos de pocos recursos (Sarrionandía & Ainscow, 2011, p.30, citando a Naciones Unidas, 2005).

En el mundo en el cual nos encontramos, siempre existirán modificaciones que surjan en pro del bienestar de la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad de contextos, las normas, pautas o leyes que influyan en dicho contexto. Es por ello, que, al mencionar a personas con alguna condición diferente, se debe contemplar la necesidad que surjan características que se atribuyan al desarrollo integral de cualquier sujeto. Si bien, como lo menciona la docente Karime Sacristán,

Las personas con discapacidad ya se encuentran contempladas en la nueva política educativa la cual está orientada a la atención y a la diversidad mediante algunas herramientas e innovaciones en proyectos y prácticas, que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en las modalidades educativas. Para poder reconocerles sus derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente que están consignados en la Constitución Política.

Es más, “a partir del año 2018 se implementa la normatividad que rige el decreto 1421, Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. El cual es considerado como un equivalente a que surjan los cambios y las mejoras a partir de una visión fundamentada en articular los procesos de las personas con alguna condición específica en particular.

Como consecuencia de esto, la docente Karime Sacristán, retoma:

El modelo pedagógico del constructivismo que es un paradigma en la educación donde se plantea que el proceso de enseñanza – aprendizaje se construye en un contexto. Además, para que se produzca el aprendizaje, el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el estudiante que aprende a través de la acción, esto significa que el aprendizaje no es aquello que simplemente se pueda transmitir, se puede afirmar que también reconstruye su propia experiencia interna y se concibe el

aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal-colectiva de los nuevos conocimientos, actitudes y vida, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el facilitador. En ese sentido se opone al aprendizaje receptivo o pasivo que considera a la persona y los grupos como pizarras en blanco o bóvedas, donde la principal función de la enseñanza es vaciar o depositar conocimientos; igualmente se une al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) el cual es el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Es entonces este modelo pertinente para el trabajo desarrollado que se plantea en el aula diferencial, con una metodología de aprendizaje que tiene que ser lo más significativo posible; es decir, que la persona-colectivo que aprende tiene que atribuir un sentido, significado o importancia relevante a los contenidos nuevos, y esto ocurre únicamente cuando los contenidos y conceptos de vida, objetos de aprendizaje puedan relacionarse con los contenidos previos del grupo educando, están adaptados a su etapa de desarrollo y en su proceso de enseñanza-aprendizaje son adecuados a las estrategias, ritmos o estilos de la persona o colectivo.

Se enlaza desde la visión del enfoque diferencial el cual se concibe como un método de análisis y actuación, que reconoce las inequidades, riesgos y vulnerabilidades y valora las capacidades y la diversidad de un determinado sujeto - individual o colectivo, para incidir en el diseño, implementación, seguimiento y

evaluación de la política pública, con miras a garantizar el goce efectivo de derechos. Se implementa a través de: acciones afirmativas, adecuación de la oferta institucional, desarrollo de oferta especializada y es abordada desde las condiciones o circunstancias específicas de diferencia, desventaja o vulnerabilidad (física, psicológica, social, económica, cultural).

A partir de allí, se ha notado un rechazo y desconocimiento de los docentes en cuanto a flexibilización y adaptación curricular para los estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta que los programas ofrecidos para los jóvenes y adultos que ya agotaron toda instancia académica son escasos y de los cuales no hay más información.

Es decir, no hay un trabajo articulado e interdisciplinario en la escuela frente a la evaluación, en la mayoría de los casos no existe un diagnóstico claro a partir del cual se pueda emplear didácticas y estrategias de evaluación; siendo claro la falta de compromiso y acompañamiento familiar en el proceso académico de los estudiantes, desconocimiento de la política de inclusión y abordaje de la misma escuela, estrategias nulas de acompañamiento de la población con déficit cognitivo del paso de educación básica a educación media, escasos procesos de formación docente para atender la población de inclusión y desconocimiento de la población en el planteamiento de las prácticas de evaluación.

Todo esto se da porque en sí mismo, no existe una visión clara para las intervenciones pedagógicas y neuropsicológicas frente a dificultades existentes, puesto que los estudiantes no sienten motivación por las dinámicas manejadas en el aula y por ello se da el fracaso escolar. Por ello, como lo menciona el docente Pedro Orduna,

Las habilidades socioemocionales que se desarrollan a partir de ambientes sociocognitivos y socio ocupacionales que sustentan sus comportamientos los cuales son evaluados en contexto, buena parte de los procesos, momentos y actividades de evaluación son atravesados por estas habilidades, encontrándose con la construcción de subjetividades y objetividades en el marco de la escuela. Es de aclarar que en muchas

actividades, procesos o momentos de evaluación se objetiva al sujeto el cual pasa a ser sujeto de evaluación, pero en gran número de ocasiones objeto de evaluación.

Al tener estudiantes sin diagnósticos previos, se aumenta la pérdida académica en distintas instancias; y es allí donde surge el temor del docente al tener estudiantes con discapacidad, además del estrés laboral, conflictos, atención a familia y estudiantes, no ayudan a que exista una apropiación y motivación por parte de estos para generar nuevas posibilidades de trabajo en inclusión.

Es por ello por lo que se recalca que la gama de centros y entidades donde hacen valoraciones y diagnósticos, no abarcan la población con discapacidad y además de eso son costosos para las familias que no tienen la posibilidad o los recursos económicos.

Atendiendo a esto, es necesario promover la graduación y búsqueda de proyectos ocupacionales en estudiantes extra-edad; generar espacios e instalaciones adecuadas a esas necesidades presentes; acompañar a la familia desde el nivel de orientación y psicología que permita realizar el diálogo y la comunicación, en pro de mejorar los procesos educativos y sociales entre otros; y generar mayor acompañamiento y capacitación de las personas con necesidades educativas y en situación de desplazamiento.

Es así, como llegamos al tema de la exclusión, el cual es un proceso que afecta o se ve afectado directamente por la educación, por tal motivo, comprender y reflexionar acerca de la importancia de pensar en el otro, como un sujeto con capacidades, necesidades y cualidades distintas pero a la vez de valor como cualquier otra persona, sugiere y “constituye una de las bases para que una sociedad excluyente pueda ser incluyente, ese pensamiento puede ser inculcado a partir de una política educativa inclusiva basada en un enfoque de derechos, y de respeto por la diversidad y la participación” (Lineamiento- Política de Educación Superior Inclusiva, 2013, p.22). Cabe resaltar que la educación inclusiva no pretende determinar quiénes son aquellos excluidos, sino contribuir y hacer valer los derechos de cada persona.

Para la Política de Educación Superior Inclusiva, entender la educación inclusiva parte de términos que permitiera la ejecución del plan, de allí se establecen seis características como: participación, pertinencia, diversidad, calidad, interculturalidad y equidad; la cual, “la relación entre cada una de ellas gira en torno a su relevancia respecto al enfoque de derechos, el cual tiene como núcleo el respeto y fomento de la diversidad e interculturalidad con equidad, calidad y participación en los sistemas educativos” (Lineamiento- Política de Educación Superior Inclusiva, 2013, p.34)

Es por esta razón que Sarrionandía & Ainscow (2011), de acuerdo con las dinámicas educativas hacia el derecho a la educación mencionan que:

Los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (p.31).

Por tal motivo es necesario replantearse la visión del sistema educativo en pro del PEI para tener en cuenta a todo sujeto infante, a la vez su relación en el entorno familiar, escolar y ciudadano como reto para el progreso de la nación.

En el año 2017., la secretaria de Educación de Bogotá- SED y la Universidad Nacional de Colombia-UN, formularon una propuesta de educación inclusiva para Bogotá. En la cual se busca construir un sistema educativo en el que se reconozcan la diversidad y se incluyan las necesidades de los sectores como comunidades indígenas y personas con discapacidad, además de realizar capacitaciones a docentes para formar a estos grupos poblacionales. Es por esto por lo que, “los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución escolar se constituyen finalmente en las claves para liderar un espacio que promueve la inclusión y que aprecia la diversidad como rasgo propio y distintivo de la especie humana y de las comunidades.” (Carrasco y González, 2017, 68).

“Según explica el profesor Carlos Miñana Blasco, del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia (U.N.), en el marco de un convenio

interadministrativo entre la U.N. y la Secretaría de Educación de Bogotá se está desarrollando una política de educación inclusiva para los colegios de la capital.

“En la medida en que los sistemas educativos aumentan su cobertura, empiezan a entrar a la escuela una cantidad de niños que el mismo sistema expulsaba o no dejaba ingresar. Por ejemplo, los niños con discapacidad, indígenas, o a los que simplemente no les gusta estudiar, ven la escuela como algo aburrido o no les interesan sus contenidos”, comenta el profesor Miñana”

<https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/secretaria-de-educacion-y-un-disenan-politica-de-educacion-inclusiva-en-bogota.html> Recuperado sábado 10 de marzo de 2018.

Las organizaciones en educación inclusiva para grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo ROM. Con el fin de promover justicia y equidad social deben solucionar a estos grupos étnicos las principales barreras, al generar acciones y estratégicas en educación. Una principal barrera se desprende a partir de un elevo de pobreza de esta población dificulta el acceso a la educación superior, para ello, se desarrollan estrategias como promover la creación de fondos especiales de financiación a nivel regional, y de igual manera fortalecer y socializar las organizaciones autorizadas afrocolombianas como por ejemplo el Fondo Pacífico-Amazonía en los CERES o el Fondo de Comunidades Negras. Otra barrera contribuye a las zonas con problema de orden público donde conviven esta población, el cual afecta el acceso y permanencia de los jóvenes de la educación superior, por tal motivo, su solución radica en promover relaciones interinstitucionales entre las IES para favorecer la convivencia entre las zonas afectadas, como a la vez garantizar con el Ministerio de las TIC cobertura eficiente y un servicio óptimo para generar en los jóvenes una formación en programas educativos de calidad en línea. (MEN, 2013, p.80).

En materia de desplazamiento forzoso y personas desmovilizadas, si bien no está directamente relacionados a la educación, sí actúa como consecuencia de ella, puesto que,

sus actores se ven afectados en su entorno social de forma afectiva y académica, presentando situaciones de exclusión como recibir etiquetas negativas, que concluyen con evidenciar prejuicios y estereotipos que atentan contra los derechos de las personas, las cuales “perjudican al no simpatizar, socializar o generar vínculos afectivos con aquellas personas víctimas del conflicto armado” (ACACIA, 2018, P.28), a la vez de generar aislamiento en términos de planeación de un trabajo en conjunto, afectando el desempeño académico y dificultando su participación en el contexto institucional, entre otros. Y así prevalecer imaginarios frente al sujeto en vías de deserción delincuencial o en consecuencia de desplazamiento.

Es por tal motivo, que se debe generar un debate hacia las prácticas evaluativas que permean al sujeto víctima del conflicto armado, para esto, se plantea “brindarle las oportunidades necesarias no solo a nivel psicosocial sino laboral, familiar y educativo, acorde a sus derechos y deberes como cualquier otro ciudadano” (ACACIA, 2018, P.29). De aquí que, surge la necesidad para la educación inclusiva generar espacios propicios que tenga en cuenta los tiempos de acoplamiento y de aprendizaje de cada estudiante, como también de prepararlos y ayudarlos para el futuro que desean forjar y así no contribuir al desequilibrio tanto emocional como profesional de los sujetos, teniendo en cuenta sus experiencias particulares; el anonimato y la atención personalizada es una estrategia que permite la confianza del sujeto con el profesional docente, al no exponerlos de manera que se les juzgue o catalogue, sino en cambio garantizar unos procesos acordes a la inclusión social de cada persona.

El docente con concluye la tasa de extra-edad para el año 2015 era del 4,17% de los estudiantes en el sector oficial y que la deserción escolar puede afectar a todos los niños, niñas y adolescentes vinculados al sistema educativo y que, pese a que se ha hecho ajustes para atención de grupos poblacionales de niños sordos, indígenas, población situación de desplazamiento o repitentes pero que en el fondo la escuela sigue siendo tradicional o monolítica.

Con el fin de lograr procesos incluyentes en la educación colombiana proponen principios y retos para promover una política de educación inclusiva. En su desarrollo, se enmarca los principios, como las particularidades de aquellas poblaciones en riesgo de exclusión, de aquí, comprenden la *integralidad* como un principio que cementa “líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema”; y por otra parte la *flexibilidad*, “relaciona a la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social”. (MEN, 2013, p.50).

Por otro lado, los retos permiten precisar las estrategias y acciones próximas para establecer una educación inclusiva, en cuanto esta expone cinco retos para el programa, como *los procesos académicos inclusivos*, caracterizado en construir “estrategias y acciones que hacen de la educación una herramienta central en la construcción de la paz” como también “la planeación curricular en los diferentes programas académicos y la flexibilidad pedagógica en las formas de enseñanza y de aprendizaje” hacia una educación inclusiva, a la vez “propician el diálogo de saberes y el intercambio de ideas y conocimientos”, sin deja a un lado la “evaluación permanente, flexible y participativa en pro de la formación integral de los estudiantes” y por último “consolidan programas de acompañamiento, apoyo pedagógico y adecuación en la infraestructura que faciliten el acceso”, de aquí que, los procesos académicos son primordiales para la permanencia de los sujetos. (MEN, 2013, pp.52-53).

Otro de los retos a resaltar son los *profesores inclusivos*, como “aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (MEN, 2013, p.53); un tercer reto como *espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva*, pensado como espacios de conocimiento para los sujetos sociales hacia la articulación del contexto, de igual manera que promuevan la interdisciplinariedad, espacios de dialogo y socialización continua y sobre todo la formación y transformación de concepciones.

Y, por último, se concluyen con los retos de *estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva*, la cual establece unas características particulares como:

Una estructura que reconozca la importancia y particularidades del enfoque de educación inclusiva, una estructura que adecue y flexibilice los procesos administrativos y académicos de la IES tomando como referente las seis características de la educación inclusiva, y una estructura que estimule la cualificación del recurso humano que la conforma en torno a la educación inclusiva. (MEN, 2013, p.57).

Y, una *política institucional inclusiva*, “se caracteriza por su orientación a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos” (MEN, 2013, p.58).

Como caso particular, encontramos que:

El trabajo en el Aula Diferencial del Colegio Nuevo Chile I.E.D. Jornada tarde Sede A. Es desarrollado por un equipo Interdisciplinario de profesionales en Educación Especial, Terapia ocupacional, Fonoaudiología y Psicopedagogía. Que se encargan de orientar desde un enfoque diferencial y netamente pedagógico las diferentes áreas curriculares (Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Ética y valores, Artística y Educación física). En el ciclo 1 y 2. Atiende a estudiantes con discapacidad múltiple y extra-edad entre los 10 y 18 años; asumiendo a estos estudiantes como aquellas personas que presentan discapacidad física entre moderada y severa asociada a una discapacidad cognitiva. Las cuales afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que requieren para su atención de apoyos generalizados y permanentes. Los estudiantes con discapacidad múltiple presentan variadas dificultades en su desenvolvimiento personal y social, lo cual, les obstaculiza el desempeño independiente en diversos ambientes como el escolar, familiar

y laboral, entre otros. Hablar de discapacidad múltiple no significa únicamente la presencia de dos o más discapacidades sino además de la interacción que se da entre ellas.

A diferencia de otras poblaciones, ésta presenta un grado mayor de compromiso en sus limitaciones, una mayor afectación en su capacidad de funcionalidad, enfrentándolos a barreras para el aprendizaje y la participación social. El grado de compromiso y las características de la discapacidad múltiple varían de estudiante a estudiante, teniendo así un perfil heterogéneo, que implica necesariamente la realización de un análisis multidimensional y un apoyo interdisciplinario.

El proyecto se enfoca en tres áreas de profundización: 1. Funcionalidad: Busca potenciar habilidades de autocuidado, manejo de tiempo libre y generar pequeños espacios de independencia. 2. Escolaridad: Su objetivo es desarrollar y/o fortalecer según el estudiante habilidades necesarias a nivel cognitivo para ingresar o continuar en proceso de inclusión al aula regular. 3. Vocacional: Se desarrollan habilidades básicas necesarias para la ejecución de un oficio. Para la realización de esta propuesta se deben tener en cuenta los siguientes procesos pedagógicos de intervención: Vínculo. En primer lugar, es necesario que los jóvenes reconozcan a los docentes y tengan empatía con los mismos, para que se pueda llevar a cabo una intervención pedagógica efectiva. Ambiente de Aprendizaje. Está constituido por el espacio físico y las relaciones a nivel personal e institucional, en el que tiene lugar la experiencia de aprendizaje, determinado por la forma en que los actos de hecho educativos construyen un conocimiento y comparten un currículo; (...).

Convivencia escolar

Para Palomino y Dagua (2010) “La convivencia, como su nombre lo indica, hace referencia a vivir con uno mismo y con los demás. Esta es una tendencia natural del ser humano, pero se construye en las interacciones cotidianas de hombres y mujeres, su contexto geográfico y su cultura e implica aprender a convivir y a comunicarse” (p.87). De allí se pretende construir interacciones sanas y cotidianas y procesos educativos sin

conflicto enmarcados en un contexto social producto del enriquecimiento cultural respetuoso y tolerante.

Sin embargo, en muchas ocasiones existe violencia domestica (física, psicológica y sexual), consumo de sustancias, machismo, familias disfuncionales (abandono, habitantes de la calle) y violencia barrial (pandillas); permitiendo que la enseñanza si es tradicional no ofrezca transformaciones o atracción por parte de la población.

Al encontrarse ante casos de agresividad con la comunidad educativa, el consumo de sustancias, la soledad, la carencia de elementos para la construcción del proyecto de vida, el anonimato al no sentirse especial o tomado en cuenta, posibilita que la convivencia escolar sea un aspecto poco relevante en los escenarios educativos, ya que, en cierta medida al no crear conciencia sobre el autocuidado de su propio cuerpo, es muy complejo que lo tomen en práctica con aquellos que lo rodean.

Para ello, es necesario formar constantemente frente a la convivencia y ciudadanía, utilizando metodologías que permitan resaltar las capacidades de los sujetos, como lo es la formación artística, musical y deportiva. Por consiguiente, es importante retomar el papel de los centros educativos, como lo menciona Palomino y Dagua (2010):

Esto supone un compromiso de todos los actores (directivos, docentes, padres, estudiantes), en la revisión de los conceptos de democracia, justicia, libertad, disciplina, autoridad, norma, conflicto y, valores, entre otros; compromiso en el desarrollo de mejores interacciones y de la afectividad en la que se construyan relaciones de respeto y de cooperación a través de habilidades sociales y de aprendizaje cooperativo (p.87).

De tal manera, las prácticas educativas se planteen bajo el término de la comunicación para obtener un desarrollo óptimo afectivo de los sujetos implicados. “La convivencia escolar cotidiana encierra, en consecuencia, una tensión que se desplaza entre el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de promover cierta integración social, para construir una comunidad de intereses colectivos”. (Delgado y Lara. 2008. p. 677) Con base

de una construcción de asociación política de acuerdo con las instituciones educativas que entrelazan las adversidades comunicativas entre sujetos.

La convivencia para el contexto educativo juega un papel relevante y fundamental, ya que esta radica en los valores, principios y normas indispensables para vivir en comunidad y lograr la llamada cultura de paz (Malagón y otros, 2016, p.45.). En décadas recientes el recobramiento de la importancia de la violencia escolar ha hecho que esté presente en el debate público y se hayan planteado algunos marcos para identificarlo, acorde a los planteamientos de Rodríguez (2013) el fenómeno de la violencia social es visto como el resultado de comportamientos, actitudes diferentes entre pares y/o individuos que se causan daño, lesión o sufrimiento, comportamientos que generan ambiente escolar tenso que resulta propenso a generar más violencia en el entorno educativo. (Malagón y otros; 45, 2016). Para lo cual el gobierno propone la promoción una cultura de paz en los entornos educativos.

El gobierno nacional, en cabeza del ministerio de educación, MEN mediante el decreto 1965 de 2013 reglamentó la ley 1620 del mismo año, para la creación y operación de sistema nacional de convivencia escolar y para ello diseño una serie de guías pedagógicas cuyo objetivo de “esta serie de guías busca brindar herramientas pedagógicas a EE oficiales y no oficiales, y a la comunidad educativa en general, para la apropiación e implementación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. Es decir, brinda recomendaciones prácticas, respuestas a preguntas frecuentes e ideas para apoyar el proceso de mejoramiento de la convivencia escolar.” (MEN, 2013, p.10).

El ministerio de educación nacional espera mediante la implementación de las guías pedagógicas: a). actualizar los manuales de convivencia de los EE. (Establecimientos educativos), b). Poner en funcionamiento la ruta de atención integral para la convivencia escolar, c). Vincular a los integrantes de la comunidad educativa a la contribución de la convivencia escolar, d). Brindar línea técnica para la prevención, identificación y atención de situaciones relacionadas con la violencia sexual o que atenten contra el ejercicio de los

derechos humanos, sexuales y reproductivos en el marco de la ley 1620 de 2013 y con todo lo anterior disminuir los índices de violencia escolar en el país.

En términos de calidad de convivencia en la escuela, la Comunidad Navarra arroja resultados tanto por el alumnado como el profesorado. De acuerdo con esto, en un primer momento el alumnado determina y sugiere: 1. Satisfacción general con el centro y las relaciones escolares 2. Sentimiento de pertenencia al centro como lugar de aprendizaje 3. Integración social 4. Cooperación entre estudiantes 5. Calidad de la relación con el profesorado e influencia (autoridad) 6. El centro como comunidad 7. Participación en la construcción de la convivencia en el centro y el entorno 8. Comunicación entre las familias y el centro 9. Reuniones con las familias 10. Participación de las familias en el centro y con el AMPA.

Por otro lado, la calidad evaluada por parte del profesorado: 1. Calidad global de la convivencia en el centro 2. Calidad de las relaciones entre docentes y personal 3. Realización personal 4. Sentimiento de pertenencia al centro 5. Calidad de la relación e influencia (autoridad) del profesorado 6. Integración y cooperación entre docentes 7. El centro como comunidad 8. Relación y comunicación con las familias 9. Valoración y respeto de las familias al profesorado. Estas son condiciones que se establecen como circunstancias fracturadas por el sistema educativo hacia los agentes de este.

Resiliencia

Se considera clave realizar un acercamiento a la definición de resiliencia; Sambrano (2010), expresa que,

La resiliencia es la capacidad que tienen los seres humanos para reaccionar satisfactoriamente ante las adversidades; involucra una serie de cualidades las cuales facilitan un proceso de adaptación exitoso logrando una transformación que permita recuperar los riesgos de la adversidad, que le permitan a los individuos superar los momentos difíciles, recuperar el flujo hermoso de la vida y salir con nuevas energías y aprendizajes que le favorezcan para ser mejor en la vida (Bermúdez, 2016, p.35)

La resiliencia cuenta con factores clasificados en tres tipos, los factores Externos, familiares y de riesgo y protectores, estos entran en interacción cuando la persona experimenta situaciones de adversidad y desarrolla habilidades que le permiten sobreponerse a situaciones, para un mejor entendimiento se describen a continuación los tipos de factores:

a). Los factores externos: estos se relacionan con la empatía interpersonal y social, le permiten a la persona poner en funcionamiento una red social externa a la familia.

b). Los factores familiares: son las habilidades que se adquieren en la familia y que le permiten al individuo la resolución de conflictos, la autonomía, ocupación del tiempo libre entre otras.

c). Los factores de personalidad: estos hacen énfasis a la creatividad, el autocuidado, la moralidad y la espiritualidad y, por último, d). los factores de riesgo y protectores: Los factores de riesgo son todas aquellas características innatas o adquiridas, individuales, familiares o sociales que incrementan la posibilidad de sufrimiento, disfunciones y desajustes.

d). Los factores de riesgo y protectores En cuanto a los factores protectores: “Los factores protectores son aquellas características, hechos o situaciones que elevan la capacidad, para enfrentarse a circunstancias adversas, y disminuye la posibilidad de disfunciones y desajustes bio-psico-sociales, aún bajo el efecto de factores de riesgo.” (Bermúdez, 2016, p.35).

Las conclusiones que presenta la Investigadora María Victoria Bermúdez en la investigación aplicación de juegos didácticos para la resiliencia en el marco de la cátedra de la paz con niños de una institución educativa colegio Manuel Cepeda Vargas son: los juegos como didáctica es una propuesta pedagógica innovadora que permite al niño y a la niña participar activamente en apropiación de la experiencia sobre los pilares de la resiliencia y crecimiento personal mediante la lúdica.

Del mismo modo, López (2010) citando a Melillo (2001) que,

“es evidente que la noción de proceso descarta la concepción de la resiliencia como un atributo personal y atiende a la idea de que la adaptación positiva no es sólo tarea del niño y la niña, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general deben proveer recursos para su desarrollo pleno” (p.6).

Comprendiendo como lo menciona López un sistema abierto entre estudiante, profesor y escuela.

La resiliencia familiar relaciona los procesos de la familia con los desafíos que se le plantea, evaluando el funcionamiento familiar en su contexto social. A la vez evalúa e incorpora una visión evolutiva de los desafíos que enfrenta la familia y sus reacciones a largo plazo, el cual toma en cuenta su estructura consolidando la familia como unidad funcional que inculca y capacita a cada miembro de ella. (Villalba, 2003, p.292)

Lenguajes

En el trabajo monográfico Nuevos lenguajes, cultura digital y educación, para la revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se centra en poner en evidencia la presencia de nuevos lenguajes y la tendencia dominante de la digitación.

Este también habla de las transformaciones de lo tecno-cultural, donde surge lo que los autores llaman una cultura híper-visual la cual puede ser interpretada como la comunicación basada en la imagen y la nueva circulación de saberes mediante el flujo de conocimientos, autoría y captura de este.

También los autores se centran en el impacto de la cultura digital en la educación, donde la acción pedagógica es interpelada por las nuevas formas de aproximación al aprendizaje, a su procesamiento, difusión, producción y apropiación de saberes y las nuevas formas de interacción de los sujetos.

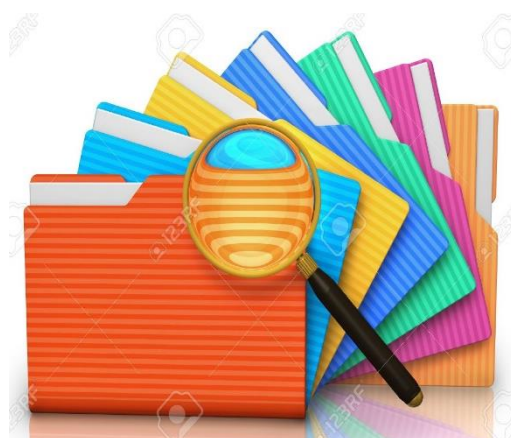
Dichas implicaciones de la cultura representan nuevos retos para la denominada escuela contemporánea en el que se pide un descentramiento del libro y la racionalidad logocéntrica de este, el empoderamiento de los y las jóvenes hacia nuevos lenguajes y formas de escritura les posibilitan su participación en nuevos escenarios de socialización de saberes y de construcción de identidades antes fijados a la familia y a la escuela. (Lévy, 1998; Martín-Barbero, 2005; Turkle, 1998 y 2010).

Los autores identifican que los nuevos lenguajes, cultura digital y educación están estrechamente ligados a los medios de producción capitalista y las lógicas de consumo y de mercado y al peligro de convertir cualquier situación cotidiana y acto de conversión en mercancía, es a aquí cuando la tiene relevancia la reflexión:

- a) de cuál potencialidades y amenazas nos ofrece este nuevo escenario a nivel subjetivo, individual y colectivo?
- b) Repercusiones en el campo educativo
- c) Como afrontar desde la educación las amenazas
- d) Como aprovechar las potencialidades del nuevo escenario de los lenguajes tecnológicos
- e) Cómo influyen los medios capitalistas en la construcción de identidad de los niños y las niñas

6.2.5. Caja de herramientas Nodo 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y Multidiversidad.

En primera instancia, es necesario aclarar que la caja de herramientas sirve como insumo para que los métodos de evaluación tengan una influencia significativa en el proceso del estudiante y el docente, pasando por encima de otros factores que inciden en el proceso educativo directamente. Se ha generado una prerrogativa sobre cómo se comprueba con exactitud si los modelos de evaluación que se generen frente a



algunas temáticas entiendan y den cuenta de la adaptación de metodologías innovadoras dentro del aula, obligando de alguna manera a que la caja de herramientas obtenga un nuevo diseño, objetivo y contenido para darlo a conocer al estudiantado.

Por lo tanto, para garantizar que exista con frecuencia esas innovaciones dentro del aula, es necesario hacer énfasis en los aprendizajes del alumno y la mejora en la calidad de la Educación, puesto que es desde esa mejora que da paso a planificar los métodos y herramientas de evaluación que afirmen el proceso formativo. Sin embargo, se entiende que para las temáticas vistas y analizadas en el Nodo 2 Evaluación, Convivencia, Contexto y Multidiversidad, es necesario reflexionar sobre un enfoque diferente en la evaluación, ya que no es suficiente estar dispuesto a reconocer las particularidades que se desprenden, sino que se debe aprender de la propia experiencia, los aciertos y errores que se cometen en los procesos evaluativos hacia un tipo de población con especificidades.

Por ende, iniciamos con la evaluación inclusiva, la cual busca mejorar el aprendizaje y por lo tanto la calidad de vida de los sujetos, no obstante, este tipo de evaluación no solo se enfoca en las personas con discapacidad, sino que incluye a toda la comunidad educativa, para que exista un reconocimiento de las prácticas y a su vez, el currículo tenga una adaptación inclusiva para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Además, actualmente se ha trabajado en la construcción de planes para atender a los estudiantes con discapacidades, las cuales son el aula regular y el aula de apoyo.

El aula regular, es la oferta para acceder en igualdad de oportunidades al conocimiento y desarrollo de habilidades, es decir, que la adaptación y flexibilidad curricular deben responder a condiciones particulares del estudiante y garantizar la inclusión en el nivel educativo en el cual se encuentre. Además, se debe promover de nivel según sus características y destrezas, a su vez que se tiene en cuenta las estrategias flexibles frente a los términos generales de como estudia, los tiempos, contenidos, competencias, evaluación y promoción.

El aula de apoyo, donde se ubican los sujetos con algún tipo de discapacidad y compañeros que acompañen ese proceso, lo cual permite que, en los ámbitos de desarrollo afectados, se utilicen estrategias como conversaciones, guiones, dramatizaciones, juegos propios de la edad, el trabajo colaborativo, entre otros. En efecto, el aula de apoyo es en sí,

“Conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. No hace referencia a un espacio físico único determinado dentro de la institución o centro educativo. Sin embargo, es importante contar con un espacio independiente para el trabajo directo con el estudiante y su familia. (Decreto 2082 de 1996, artículo 14).

Además, de esto se propone que las competencias emocionales, sociales, afectivas, intelectuales se involucren en los procesos evaluativos, mediante *proyectos educativos institucionales*, los cuales permiten que el sistema educativo se comprometa a colaborar y cooperar con los procesos formativos de la población, este proyecto institucional, se involucra desde distintos proyectos locales y transversales que influyen drásticamente en el papel que cumplen las directivas con el compromiso de otorgar educación de calidad a los estudiantes con discapacidad, como por ejemplo:

La escala de calidad de vida Inico-Feaps,

“La Escala INICO-FEAPS proporciona información acerca de las áreas de vida más importantes de una persona desde la perspectiva de otras personas y desde la perspectiva de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. De este modo, es posible confrontar ambos puntos de vista y planificar programas más ajustados a las verdaderas necesidades de las personas. No debe realizarse la evaluación en el caso de que recientemente a la persona con discapacidad le haya ocurrido algún acontecimiento significativo, que pudiera sesgar los resultados de la evaluación (encontrarse en un proceso de duelo, el diagnóstico de un problema de salud, la realización de una intervención quirúrgica o el cambio de vivienda). El instrumento consta de dos

subescalas: “Informe de otras personas” y “Autoinforme”, ambas con 72 ítems (paralelos) organizados en torno a las ocho dimensiones de calidad de vida” (INICO, 2013, p.33)

El uso de *Cuadernos viajeros*,

“Este constituye un excelente recurso para mantener una comunicación fluida y constante con los padres de familia y cuidadores del estudiante con TEA. A través de esta herramienta, padres de familia, maestros de aula y docentes de apoyo pueden registrar día a día situaciones que consideren relevantes, y compartirlas con los estudiantes. Aquí se pueden recapitular situaciones que evoquen distintas emociones, cómo transcurrieron y de qué modo se resolvieron (actividades que el estudiante realizó en el fin de semana, logros en la escuela y en casa, dificultades con algún compañero y cómo se halló la solución)” (MEN, 2017, P.89)

El uso del *encadenamiento hacia atrás*, tomado de Merino y Belinchón,

“Esta herramienta consiste en segmentar en pequeños pasos el aprendizaje que se quiere lograr, dando apoyos puntuales en cada uno. Se pueden generar fichas de colores unidas a tarjetas que valoran los logros concretos del estudiante y lo que aún debe trabajar, de modo que en cada paso la ficha le indica qué ha hecho bien y qué le falta. Estos apoyos se retiran de forma progresiva, del último al primero, siempre y cuando el estudiante logre autorregularse y realizar la tarea de manera independiente” (MEN, 2017, P.91)

Ahora bien, es necesario informar que los estudiantes deben estar inscritos en el Sistema Integrado de Matriculas – SIMAT, donde reciben los mismos beneficios que los estudiantes de aula regular. Es decir, que los estudiantes son evaluados, promovidos de acuerdo con el Sistema de Evaluación Institucional, lo cual permite que exista una distinción clara entre las particularidades de los sujetos en condiciones de discapacidad y las estrategias metodológicas y pedagógicas del sistema educativo.

Un caso particular es el de la docente Karime Sacristán, que hace un ejemplo sobre el proceso llevado a cabo en la evaluación para personas en condición de discapacidad:

Para el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple es necesario crear un ambiente educativo estructurado, ordenado, que tenga en cuenta las características de cada individuo a partir de una valoración y seguimiento continuo de sus procesos comunicativos, cognitivos, físicos y sociales permitiendo modificar el ambiente para alcanzar los objetivos planteados dentro del aula. Brindar herramientas de interacción, a la familia Componentes del ambiente. Componente Físico: Entendido como el medio que ofrece influencia sobre el ambiente y el proceso de aprendizaje en sus condiciones físicas, instalaciones locativas, mobiliario y equipo, las condiciones térmicas y de seguridad, material de experimentación y el conjunto de imágenes sensoriales.

En este caso se debe organizar un aula de espacio amplio, donde puedan desplazarse con su ayuda técnica (sillas de ruedas o caminadores) dentro del aula o al desplazamiento al baño sin mayor dificultad, con iluminación adecuada para aquellos estudiantes que presentan alteración visual asociada. Componente social: Hace referencia a la estructuración social del medio, los tipos de interacciones y su significado y los roles asumidos por distintos actores del hecho educativo para la construcción colectiva de un ambiente que tenga posibilidades de integrar los diferentes campos en los que se devuelve el estudiante.

En el desarrollo de esta propuesta se enmarcan estrategias importantes: en primer lugar, se realiza una nivelación según corresponda de conceptos en las dimensiones comunicativa, cognitiva, social y ocupacional. Esta intervención se realiza en el primer semestre del año, siendo partícipes de actividades extracurriculares en el Colegio Nuevo Chile (Izadas de bandera, actividades culturales, deportivas y proyectos de las diferentes áreas); dando la posibilidad al niño de interactuar con sus pares reconociéndose como parte de la comunidad educativa. En un segundo momento se hace énfasis en potenciar las áreas de profundización mencionadas de acuerdo con la evolución del estudiante y según su especialidad, es allí donde la interacción en la comunidad educativa se vuelve vital para el desarrollo del proyecto, ya que los

estudiantes estarán dentro del aula regular con apoyo de un profesional del equipo, permitiendo al estudiante reconocer las habilidades para ser parte del programa de inclusión de la institución en un próximo año. Igualmente, aquellos estudiantes que potencien su habilidad vocacional serán incluidos en actividades extracurriculares como apoyo en procesos administrativos de la institución o pedagógicos para los docentes de las diferentes áreas.

Material didáctico: Es un elemento fundamental al momento de realizarse una intervención pedagógica, y más aún en estudiantes con discapacidad múltiple, puesto que esta población requiere de un material tecnológico que facilite su comunicación, material concreto que permita la exploración vivencial de las temáticas a abordar, considerando la diversidad y los estilos de aprendizaje que posee el ser humano.

Horarios y rutinas: Para el desarrollo del proyecto se tienen en cuenta las Orientaciones curriculares establecidas por el MEN para la adquisición de competencias básicas en los diferentes niveles y se adaptan a partir del enfoque diferencial donde el equipo interdisciplinario desde Educación especial, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional y Psicopedagogía generan la planeación de cada una de las sesiones potenciando desde su área la adquisición de conceptos en los estudiantes.

El desarrollo del proyecto se lleva a cabo en dos fases: La primera fase se lleva a cabo en el primer semestre donde se establece una rutina de intervención pedagógica haciendo nivelación conceptual y generando hábitos desde las dimensiones comunicativa, cognitiva, social y ocupacional, en las cuales se plantea inicialmente, fortalecer procesos comunicativos, motivación para obtener un aprendizaje significativo; es por ello que el trabajo se realiza a partir de los siguientes aspectos: ● Encontrar en el aprendizaje no una lección, sino el enfrentamiento con una situación real problemática, que le exige una serie de actividades (lectura, visitas, estudio, y discusión). ● Un conjunto de tareas que tengan una connotación individual y social. ● Las mediaciones temáticas son un instrumento que sirve para operar sobre la realidad, en la que los estudiantes se encuentran ubicados.

Las sesiones se centran en actividades significativas para los estudiantes, las cuales deben estar orientadas en forma sistemática y gradual, a clarificar problemas, manejar herramientas y lograr habilidades que les permitan el manejo autónomo de un aprendizaje de forma paulatina. El apoyo que brindará el equipo interdisciplinario se enfocará desde los objetivos pedagógicos de cada área expuestos más adelante. Sin embargo, una vez a la semana los docentes de las áreas de fonoaudiología, terapia ocupacional y psicopedagogía dirigen la actividad desde un enfoque pedagógico. Las tareas o consignaciones en el cuaderno se realizan durante el desarrollo de las clases, de modo que el docente pueda orientar los distintos procesos de aprendizaje y prestar la ayuda necesaria; sin embargo, se empodera con trabajo en casa para que la familia interactúe en su proceso escolar y sea parte fundamental en alcanzar los logros. Las sesiones deben ser estimulantes para los estudiantes, permitiéndoles reforzar su autoimagen positiva, llevarlos a transferencias que clarifiquen su realidad actual, proporcionándoles posibilidades de experiencias y responsabilidades personales, cívicas y democráticas. Cada una de las actividades que se desarrollan alrededor del proyecto debe iniciar con la motivación, para potenciar y posibilitar el manejo de herramientas y la adquisición de habilidades.

El material didáctico que se usa en el desarrollo de las actividades debe estar de acuerdo con las características propias de las necesidades de las estudiantes y la temática, además deben ser variados y orientados a lograr que se desarrollen las actividades necesarias para la consecución de habilidades. La segunda fase se lleva a cabo en el segundo semestre donde se fortalece las habilidades comunicativas a nivel de pensamiento, procesos cognitivos, funcionales y/o vocacionales de acuerdo al estudiante; es donde los estudiantes tienen un primer encuentro experiencial en otros espacios del Colegio Nuevo Chile, diferentes al aula diferencial con el acompañamiento de un profesional del equipo interdisciplinario; este encuentro se llevará en el aula regular con el apoyo del programa de inclusión y estará determinado el tiempo y espacio según disponibilidad de docentes; Igualmente se continuará trabajando en la nivelación conceptual en las diferentes dimensiones con los estudiantes que por sus condiciones no alcanzarán el área de escolaridad.

En este momento se llevarán a cabo salidas pedagógicas como ambiente enriquecido de aprendizaje en espacios diversos al aula. Se llevarán a cabo talleres con familia abordando temáticas de interés general acordadas previamente con el equipo interdisciplinario y abordado desde cada una de las áreas. Inicialmente se ejecutará un periodo observación y caracterización de la población atendida.

Por otro lado, en la evaluación y convivencia, se desarrolla desde una interconexión que existe entre familia-alumnado-profesorado; los cuales permiten que exista un ámbito cultural y un carácter profesional que se ajuste a las necesidades específicas surgidas de los mismos conocimientos y reconocimientos de la comunidad. Por lo tanto, para realizar una evaluación sobre la convivencia, es necesario hacer alusión a algunos ejemplos, los cuales son:

Las pirámides de prevenciones, las cuales buscan mostrar porcentajes sobre las diversas dificultades en la convivencia (por ejemplo, bullying, acoso escolar, etc.); es en sí un programa estructurado que realiza un seguimiento a una serie de dificultades y lo que busca es implementar que los docentes en compañía de los estudiantes busquen una equidad en las disputas y que en casos particulares exista un mediador, posiblemente un estudiante, quien cree espacios y momentos donde se dé la escucha activa, la negociación o el diálogo, e intervenga cuando surjan disgustos o molestias que no permitan que exista un armonía en el espacio. Sin embargo, cuando las partes no se logren poner de acuerdo frente a la solución de conflictos, es necesario que se dé un proceso de mediación en conflictos.

El programa de mediación de conflictos es un grupo de estudiantes y docentes que sirvan de mediadores en los conflictos que se desarrollen dentro y fuera de la institución, ese equipo de mediadores busca aceptar a la comunidad escolar y permite la intervención de las partes, sin preferir o estar de acuerdo con alguna. Lo que quiere decir, es que son parte del proceso de mediación, pero no están implicados en la problemática, lo que permite que las partes en un momento dado se pongan de acuerdo y lleguen a una posible solución,

posibilitando que exista un reconocimiento a la solución del conflicto o a las indiferencias que existan.

La red de relaciones es una herramienta que, si bien no es muy usada por la pérdida de la privacidad, consigue que exista la promoción de la libertad de expresión y el respeto por la diversidad de pensamiento. Son redes virtuales, como Facebook, WhatsApp, Twitter, entre otras. Estas redes son las que permiten visualizar las características propias de la población educativa, permitiendo que exista el agradecimiento, la empatía, el compartir y respetar distintas opiniones, ser paciente, ilusionarse, perseverar, autocriticarse, ser honesto, entre otras. Este tipo de red permite que el docente sea parte de esos lazos de amistad y compañerismo que posiblemente no se pueda dar dentro del aula, volviéndose cómplice de alguna manera de las formas de ser y pensar de los estudiantes y comprendiendo parte de su personalidad.

La sociometría, son cuestionarios que identifican distintas formas o estándares frente a un test, donde las respuestas pueden ser positivas o negativas según las preguntas que se desarrollen, ya que esto es lo que implica y problematiza como se relacionan con los pares y docentes, algunas de las relaciones que se estudian con este test son, la atracción o rechazo; la interacción, las relaciones efectivas-emocionales y las relaciones selectivas-ordenadas.

Talleres de aprendizaje, son un ejercicio permanente de evaluación que inicia con la aceptación por parte del estudiante de la noción que tiene en referencia al taller a desarrollar en determinado periodo de estudio y que continúa con el aprendizaje y perfeccionamiento de determinado conocimiento mediante el trabajo en grupo, la convivencia y el aporte permanente a su colectivo desde el alcance de metas, el dominio de técnicas y el impacto a su comunidad educativa desde su trabajo y que-hacer pedagógico dentro y fuera de la institución como meta final, lo cual es implementado desde las artes plásticas, música, deportes y literatura potencializados en espacios de fortalecimiento de la convivencia, la formación ciudadana y la vivencia permanente de los derechos humanos mediante la innovación permanente en el proceso de evaluación.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación en la multidiversidad, esta principalmente se reconoce como un espacio de socialización con un sinfín de posibilidades que crean lazos, relaciones, compromisos, entre toda la comunidad educativa. Más allá de considerar la evaluación como algo separado, en este caso se requiere que existan una dinámica que determine el proceso de cada sujeto desde su contexto particular, buscando así una manera plausible no solo de ayudar al docente sino principalmente al alumno.

Si bien no son claras las diferencias que existen entre algunas evaluaciones, la evaluación que incluye la multidiversidad como eje principal, necesita tener diferencias puesto que influye e incluye en individuos que tienen especificidades con respecto a ciertos criterios sociales, económicos, políticos, étnicos, de género.

Para aterrizar, como se evalúa en la educación multidiversa hemos tomado algunos ejemplos como:

Las conferencias, permiten que exista en un lugar y momento específico un conglomerado de personas, donde se debate, conversa o expone sobre un determinado tema, ya sea político, social, científico, formativo; permitiendo que exista una confianza y seguridad de aceptar la diversidad que existe dentro del aula. En efecto, el docente logra observar y comprender, contando así con una amplia participación en el proceso de inclusión del sujeto y permitiendo que la evaluación se dé a partir de cuestionarios, entrevistas y encuestas, que resalten los temas debatidos en clase.

El trabajo de aula es necesario puesto que se propone como una secuencia de actividades donde los individuos se adaptan a las características del contexto y al mismo tiempo se reconozca la cultura de cada uno de los sujetos que comparte el espacio. Este tipo de ejercicios permite evaluar las particularidades, conocimientos, saberes, idioma, procedencia, situación personal y familiar, lo cual permite que la enseñanza se tenga en cuenta desde esas particularidades y su función se vea involucrada por niveles o etapas de aproximación al conocimiento.

Proyectos educativos, permite que exista un consenso grupal para elegir el tema, partiendo de intereses y necesidades de los estudiantes y el docente; además que los espacios se privilegian para el trabajo en equipo y la comunicación, dando así la posibilidad de que reluzcan las vivencias a priori de los sujetos y las construcciones nuevos dentro del espacio compartido. El proyecto se realiza desde distintas metodologías que son elegidas por el grupo de trabajo y el objetivo a lograr, en este caso al permitir el desarrollo de todos los agentes involucrados, el docente puede dar cuenta de las interrelaciones que surgen, los procesos de los estudiantes, la observación en las etapas del desarrollo del proyecto y la autoevaluación en la entrega final por parte de cada sujeto.

6.2.6. Puntos de Articulación del Nodo 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y Multidiversidad Con la Política Evaluativa Distrital.

Es importante tener en cuenta las líneas estratégicas del Plan Sectorial como: 1. Inclusión educativa para la equidad 2. Calidad educativa para todos 3. Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz 4. Transparencia, gestión pública y servicio a la ciudadanía-Gobierno y ciudadanía digital; donde se denota una correlación directa con las propuestas de los docentes para el fortalecimiento de las prácticas evaluativas del nodo.

Desde el Programa de Inclusión Educativa para la Equidad, se encuentra en el marco de la garantía de derechos, y de manera específica el derecho a la educación, mediante los referentes de accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, vinculando los aprendizajes para la vida en los grados desde preescolar, básica y media.

La atención a la población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima, para el goce del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto, mediante procesos que propicien aprendizajes desde el sentido de identidad, reconocimiento de la diferencia y de manera especial garantizado la permanencia desde rutas de acceso y acceso en la educación. Resalta que junto al acompañamiento curricular y pedagógico, se debe garantizar educación en condiciones, contenidos, recursos y estrategias

para todos los estudiantes a través de la equidad e inclusión respetando la diferencia y en igualdad de oportunidades.

El proceso educativo para estudiantes “víctimas del conflicto armado, con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales, en condiciones de salud que impiden la escolaridad regular, en dinámicas de trabajo infantil, en extra edad, con orientación sexual y creencias religiosas diversas, en conflicto con la ley penal y estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, está centrado en la persona y persigue los mismos objetivos propuestos para aquellos estudiantes que no tienen alguna de estas características”³

A partir del Equipo por la Educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz, estrategia desde el empoderamiento de actores y líderes para la construcción de una ciudad en paz, y el desarrollo de competencias socioemocionales, la participación, la cultura ciudadana, convivencia, mejoramiento del clima escolar y los entornos escolares para la vida.

Lo anterior desde la articulación de acciones conjugadas en el aula de clase, las instituciones educativas y los entornos escolares desde los distintos actores (estudiantes, docentes, padres de familia, equipo directivo, sociedad civil, gestores de paz y otros) fortaleciendo procesos participativos, de convivencia y mejoramiento de clima escolar y el gobierno escolar como espacio participativo para el logro de condiciones de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Con relación al Nodo 2 desde el fortalecimiento de las competencias del ciudadano del Siglo XXI, se pretende a través del Plan Sectorial el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas desde distintos ámbitos, donde confluyen ambientes de actividades cívicas y culturales, redes sociales, servicios públicos y seguridad.

Lo mismo que en la Implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia el clima escolar, para el fortalecimiento

³ Plan de Desarrollo 2016-2020 Bogotá Mejor para Todos. Pág. 113

del ámbito de la paz, el respeto y los derechos humanos, la participación y el desarrollo sostenible en pro de la mejora del bienestar y calidad de vida de la población, a través de la cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.

Dicha cátedra incorporada en los planes de estudio, ya sea desde algunas áreas fundamentales como Ciencias Sociales, Democracia, Ética y Valores o de los proyectos transversales articulando competencias socioemocionales y competencias ciudadanas destacando la importancia de los contextos nacionales e internacionales y las relaciones directas entre convivencia, pluralidad, participación, memoria histórica, ética, cuidado y decisiones.

A través de las Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial, se propone una política de educación inclusiva, a partir del reconocimiento de la diferencia, en ambientes que promuevan la participación efectiva de estudiantes desde la particularidad de sus características, lo cual debe darse con una mirada del territorio, de la particularidad del contexto y miradas subjetivas al interior de cada institución, desde el Plan Sectorial se aspira en la promoción y transformación de la mirada estructural de la escuela desde una cultura tolerante que respete la diferencia y la igualdad de derechos de todos los sujetos. Lo mismo que garantizar servicio educativo a través de educación con enfoque diferencial y transversalización del enfoque de género, propendiendo que las instituciones educativas cuenten con los espacios, dotación, profesionales para prevenir la discriminación y deserción.

En el marco de la normativa vigente desde el Acuerdo 091 de 2003, Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género, Decreto 166 de 2010, Política Pública de Mujeres y Equidad de Género y Decreto 1930 de 2012, Política Pública Nacional de Equidad de Género.

Desde la atención a población diversa y vulnerable, con énfasis en la población víctima del conflicto armado, garantizando en un contexto de posconflicto la calidad educativa a niños,

niñas y adolescentes víctimas de conflicto armado, desde ambientes de aprendizaje que contribuyan al sentido de identidad, desde el reconocimiento y la diferencia.

En la educación rural se pretende desde el Plan Sectorial, garantizar el acceso y la permanencia para la igualdad de oportunidades educativas en las zonas rurales que tienen problemáticas distintas debido a su entorno.

Desde el enfoque de planes de convivencia hacia el reencuentro, la reconciliación y la paz, donde se incluyen entornos virtuales y la diversidad de las redes sociales.

Desde el fortalecimiento de planes de convivencia, paz, derechos humanos, libertades religiosas, uso consiente de las TIC y consolidación de gobiernos escolares.

La Multidiversidad desde la convergencia de estudiantes, currículos y docentes partiendo desde posturas subjetivas, donde se confrontan e intercambian saberes, desde lo social, político y económico y cultural. Por lo tanto es necesario *“empoderar a los docentes frente a las políticas públicas sobre multiculturalidad y multiétnica; involucrar a los estudiantes de forma activa en la construcción del currículo; plantear estrategias a nivel institucional para la inclusión de la diversidad de culturas y etnias; y fortalecer la escuela de padres teniendo en cuenta las diversas etnias y sub culturas urbanas; reconociendo por parte de los estudiantes y docentes las diferencias que existen entre contextos y fortaleciendo prácticas educativas pertinentes y eficaces”*⁴

Por lo que teniendo en cuenta el Plan de Gobierno Bogotá Mejor para Todos 2016-2020, se han diseñado lineamientos para que mediante los PEI, planes de estudio y planes de convivencia para incorporar desde la transversalidad los derechos humanos, educación ambiental, educación para grupos étnicos y entre otros temas en los currículos de cada colegio.

⁴Componente: Estrategia de Cualificación investigación e Innovación Docente: Comunidades de Saber y Práctica Pedagógica. Producto 2. Contrato 035 de 2018. López Camacho Adriana. 2018. Pág.69

6.3. NODO 3: Evaluación Disciplinar De Los Aprendizajes

Esquema síntesis de las temáticas a desarrollar en el nodo 3



Fuente: Equipo de investigación

6.3.1. Objetivos

Objetivo General

- Consolidar un nodo de interacción permanente entre docentes y directivos docentes de la SED, que motive a la reflexión y construcción de saberes como pares académicos, sobre aspectos que movilicen la evaluación disciplinaria de y para los aprendizajes al interior de las IED.

Objetivos Específicos

- Socializar y reflexionar las experiencias evaluativas relevantes con valoración disciplinaria, para compartir estrategias didácticas y encontrar nuevas.
- Dinamizar el nodo 3 a partir del trabajo presencial, virtual, individual, colectivo en los diversos escenarios educativos para consolidar el tejido de las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes disciplinarios con miras a mejorar la calidad de la educación en Bogotá D.C.

- Establecer una agenda de temas, compromisos de actuación y producción intelectual y de materiales didácticos, que visibilice el empoderamiento profesional y la mejora institucional a través de las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes disciplinares.
- Generar diferentes estrategias de sistematización que den cuenta de los procesos colectivos fortalecidos a partir del intercambio de los saberes de los docentes y directivos docentes.
- Sistematizar el proceso de desarrollo del nodo 3 a través de la experiencia colectiva de los participantes.

6.3.2. Problemas encontrados

- Disciplina: Riesgos vs beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes.
- Currículo estandarizado versus currículo crítico
- Evaluación externa frente a la evaluación de aula
- Pedagogías y didácticas frente a la evaluación cuantitativa
- Legislación versus concepciones y prácticas de los docentes.
- La evaluación disciplinar ¿fin o medio?
- ¿A dónde apunta la evaluación la evaluación disciplinar de los aprendizajes?

6.3.3. Temas que tratar en el Nodo

- Instrumentos y herramientas didácticas para la evaluación disciplinar.
- La perspectiva cualitativa y cuantitativa de la evaluación disciplinar.
- Metodologías de evaluación disciplinar para el desarrollo de conocimientos.
- Áreas y grados (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales, inglés).

6.3.4. Fundamentación conceptual del nodo 3.

Uno de los temas más álgidos en la educación, es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Los maestros vienen desarrollando experiencias evaluativas significativas en las instituciones educativas donde realizan su quehacer pedagógico diariamente, e intentan desarrollar procesos de aprendizajes favorables a la formación de sus educandos. Algunos logran consciente o inconscientemente dar grandes saltos en sus apuestas evaluativas y lo observan en las transformaciones cognitivas y emocionales que se generan en los estudiantes.

De ahí que muchos maestros, se hagan preguntas como: ¿qué es la evaluación? o ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cómo mejoro mi practica evaluativa?, ¿Cómo evaluar cuando tenemos objetivos ambiciosos en las distintas disciplinas con los estudiantes, pero la realidad donde se labora es muy adversa? y así, hay muchas interrogaciones que son fundantes en el tema de la evaluación y la pedagogía.

Pues bien, hay diferentes percepciones teóricas pedagógicas de la evaluación y dependiendo de los intereses o de donde nos detengamos teóricamente estaremos apuntando a una manera de evaluar. Es importante antes de hablar de evaluación disciplinar saber desde que óptica miramos la evaluación.

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso enseñanza aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.” (Cardina, citado por Sacristán.).

De otro lado, la evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar, es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en ideas y corrientes y que depende de unas condiciones de políticas, legales, institucionales, pedagógicas, éticas, curriculares y didácticas. Como práctica social está

enmarcada en contextos culturales, es histórica y tiene supuestos epistemológicos, ontológicos, psicológicos y de lenguaje (Tamayo, 2015).

Lo anterior dilucida que la evaluación, más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Que permite poner sobre el tapete todas las concepciones cultivadas, todos los principios construidos y las aptitudes sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje. Está en juego todo nuestro ser docentes. Es el docente el que tiene el mandato social de decir, estos estudiantes continúan al siguiente nivel y estos no, este debe mejorar y el otro avanzar.

La evaluación tiene que ver con la experiencia como lugar de vida, como temblor y no como compromiso burocrático, como muertes y renacimientos que se producen en el ser humano, con lo mundano, con las historias de vida, con la vitalidad, como acontecimiento exterior, con lo que nos pasa a diario en la realidad escolar, la sensibilidad (característica fundamental de ser maestro), la singularidad, y con el darse cuenta de lo que hacemos y de paso sentirnos vivos.

Es así como toda práctica pedagógica comprometida éticamente tiene unos propósitos, contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación, de procesos y resultados, porque es un suceso complejo que concierne todas las extensiones del ser humano en función de su formación completa. Además, que se pone en juego la formación de un ser humano.

La evaluación es entonces, la elaboración de un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre la información recogida acerca del proceso de formación y es ella misma un factor de aprendizaje para mejorar. Es práctica pedagógica, en una institución, de acuerdo con unas políticas. Como juicio de valor no es verdadera ni falsa, y su objetividad es consensuada de tal manera que su dimensión cualitativa privilegia el aula y los contextos (Tamayo, 2015).

Por su parte, hay muchas clases de evaluación, de políticas, de instituciones, de programas, de docentes etc. pero en estos apartados nos centramos en distinguir elementos constitutivos de la evaluación disciplinar de los estudiantes.

Evaluación disciplinar

En los distintos grados desde preescolar y primaria, secundaria y media los maestros y maestras ponen en juego sus distintas capacidades de dominio de contenidos y conocimientos pedagógicos, así como de propósitos, enfoques establecidos en sus distintos planes, programas o disciplinas del conocimiento, ya sea, matemáticas, Ciencias Sociales, química, artes y diseño, Lengua castellana o como se denomina en algunos planteles educativos: campos de saber, campos de aprendizajes, campos de desarrollo y competencias.

En cada grado y área del conocimiento hay unos intereses que están enfocados u orientados a conseguir unos resultados específicos o aspectos formativos en cuanto a habilidades, capacidades o competencias en los estudiantes. Así, por ejemplo, cuando abordamos el campo de saber disciplinar de la Biología, en el proceso formativo del estudiante, el maestro en una de las tantas intenciones y en la que pone en juego su potencial didáctico y pedagógico, busca que los estudiantes conforme al nivel o grado donde se encuentren puedan ir comprendiendo la importancia de lo social, lo económico, lo político, lo natural, todo esto a partir de la observación y seguimiento que hace el maestro en torno al análisis y solución de problemas, la comprensión de fenómenos naturales, aplicación en el entorno, entre otros propósitos (Peláez, Enrique, 2015).

Y es aquí cuando abordamos el término competencia en un área, y hablamos de competencias o capacidades cuando se da una armonía de los tres elementos: conocimiento, habilidad y actitud, aplicados en un contexto. Dicho sea de paso, cuando hablamos del contexto, nos referimos a un espacio o lugar o determinado, pero también, al sujeto que se está formando, y en este caso identificamos el contexto en tres dimensiones: La persona que es el estudiante y los aprendizajes que desarrolla y como lo aplica en beneficio de sí mismo frente a un problema de la vida cotidiana. La siguientes es el ser social, es decir mi relación con los otros y por último la relación con el ambiente, la armonía con él, procurando que los estudiantes sean un agente proactivo del territorio donde estén.

Se trata de que en el proceso evaluativo se refleje el dominio del nivel y disciplina del conocimiento que ha abordado el alumno, así como de su capacidad de resolver con éxito distintas situaciones que se presenten en la realidad. La evaluación de conocimientos disciplinares evalúa lo que sabe el estudiante y evalúa la forma en que lo aplica en el contexto donde se desenvuelve.

Según, Gairiét al. (2009) Las capacidades se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta es un elemento clave en su adecuación. De esta forma, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el liderazgo de un cirujano es diferente del liderazgo que necesita un entrenador de baloncesto.

Es decir, la competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una labor de manera enérgica y satisfactoria. Las competencias se demuestran en la acción, en el reto, en la dificultad, en la incertidumbre y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación. Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente y quizás de manera separada. Desde las distintas disciplinas las competencias son vistas como un resultado a lograr.

Concepto y característica de la evaluación disciplinar de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes disciplinares de los alumnos tiene como objetivos la valoración de los cambios y/o transformaciones o resultados producidos como consecuencia del proceso educativo.

La educación trata de provocar cambios en los estudiantes. Estos cambios o aprendizajes se estimulan y se desarrollan a través de un conjunto de actividades pensadas e intencionadas durante el proceso pedagógico y educativo en general.

Al evaluar los aprendizajes, los maestros evalúan los cambios producidos en los alumnos, los resultados obtenidos por los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-

aprendizaje, donde se pone en juego la identidad del maestro, la pedagogía, la didáctica, la asignatura y la malla curricular, el enfoque pedagógico institucional, el plan de área, y los proyectos de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación. Todo ello pensando en el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.

Aunque los cambios que se logran en los estudiantes son íntimos han de poder manifestarse externamente a través de comportamientos observables. Entendiendo por comportamiento cualquier tipo de actividad o manifestación externa y por observable algo que sea perceptible a través de los sentidos. Estos comportamientos desde lo disciplinar se consideran indicadores de la adquisición de estos aprendizajes.

En la búsqueda por caracterizar la evaluación disciplinar de los aprendizajes, especificaremos la correspondencia existente entre los procesos que entran y se producen en la educación. Esto con el propósito de comprender mejor las particularidades que señalaremos para la evaluación disciplinar de los aprendizajes.

El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje están relacionados y en la experiencia se integran en el proceso formativo de los estudiantes. No obstante, el proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje son un conjunto de actos intencionados que realiza el profesor con el propósito de plantear situaciones que proporcionan a los alumnos la posibilidad de aprender.

Así por ejemplo el profesor de ciencias sociales de una IED, desde su campo disciplinar, abre los espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde busca profundizar en los temas que desarrolla y que éstos sean resignificados no solo a nivel individual sino a nivel grupal. (Ortega, p. 1) a la vez que tendrá presente sobre el estudiante ámbitos que conforman al ser humano como: el sentimiento, el pensamiento y la actuación. Cuando enseña desde una disciplina, no sólo transmite conocimientos, sino que se promueven valores y actitudes, modos de hacer y ser.

Dicho esto, podemos afirmar que el proceso de evaluación disciplinar de los aprendizajes es el conjunto de actividades realizadas por los estudiantes que tiene como propósito lograr

resultados fijos o transformaciones de conducta de tipo intelectual y afectivo. El estudiante adquiere conocimientos disciplinares, pero también, aprende destrezas, actitudes, habilidades, y valores.

De igual forma y aunque en la práctica han de estar superpuestos podemos diferenciar expresamente ambos procesos. Desde un punto de vista formal, la evaluación de aprendizajes constituye la fase final del proceso educativo ya que actúa permanentemente sobre este.

El proceso educativo comienza con la planificación del diseño de intervención respondiendo a la pregunta. ¿Qué se quiere enseñar?, ¿qué se desea que aprendan los alumnos? – Objetivos educativos- y acaba con la comprobación de los resultados o metas alcanzadas por los alumnos.

El proceso evaluativo disciplinar inicia también, con la planificación respondiendo a la pregunta ¿qué aprendizaje se pretenden valorar y por qué?, ¿cuáles son los resultados a valorar del proceso educativo?

La evaluación de los aprendizajes disciplinares de los alumnos se caracteriza por:

- Ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ser un proceso que se enfoca únicamente en las transformaciones del estudiante a partir del conocimiento disciplinar.
- Maneja procedimientos e instrumentos de recogida de información pedagógicamente válidos.
- Revisar los contenidos de las disciplinas para definir que se considera relevante en el proceso evaluativo.

- La evaluación debe concentrarse en las capacidades por área y por grado, y en los procesos de evaluación es ineludible usar instrumentos de evaluación disciplinar, y que los procesos sean mutuos entre docentes y estudiantes.
- Pensar la integración de saberes, los saberes del maestro y el estudiante como parte de la metodología de evaluación disciplinar, teniendo en cuenta el desarrollo de los conocimientos.
- Es necesario el reconocimiento de los estudiantes, con el fin de pensar en la formación del saber, el ser y el hacer.
- Establecer una ocupación experta que implique un compromiso docente donde:
 - ✓ Se concrete y expresen los aprendizajes que se quieren desarrollar en los estudiantes.
 - ✓ Se condicione qué características de aprendizajes, cómo y cuándo se expresan en la vida cotidiana.
 - ✓ Explicar juicios de valoración en relación con los procedimientos de recolección de información en los estudiantes.
 - ✓ Diseñar un sistema evaluativo coherente entre el enfoque y modelo pedagógico, entre los contenidos disciplinares y las convicciones profesionales del maestro.
 - ✓ Determinar el tipo de evaluación disciplinar y el tipo de instrumento de recolección de información más pertinente. Es decir, la necesidad de apelar a los instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumno.
 - ✓ Hacer visible los resultados del proceso de evaluación.

Es importante dejar claro que en el nodo de evaluación disciplinar se abordan temas como: áreas grados, campos de aprendizajes, campos de saber, campos de desarrollo y competencias básicas. Y en la medida que se avance la construcción de la Red y su consolidación se ira avanzando en el desarrollo teórico del mismo.

La voz de los maestros representantes de las IED

Uno de los aspectos más relevantes a tener presente es el reconocimiento de los aportes que nos facilitan los representantes de las instituciones educativas para la convalidación de los distintos nodos (4 Nodos), que conformaran la RED RIE. Esto legitima y asegura la participación de los docentes y directivos docentes a través de distintos mecanismos de interacción, en la construcción de los nuevos saberes sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, se presentan en los siguientes apartados la evidencia verídica en la voz de los partícipes que promovieron colaboración y discusión en torno a los nodos de evaluación, en este caso evaluación disciplinar, y los principales aspectos que sobre este modelo se deberían desarrollar en el nodo.

A partir del ejercicio efectuado conocer los intereses e insumos necesarios detectar las ideas más distinguidas para consolidar el nodo de evaluación disciplinar

Principales aportes y propuestas

A continuación, se presentan los aportes relevantes de los maestros sobre las necesidades disciplinares para evaluar. Sobresale lo siguiente:

- ✓ En primer lugar, debe pensarse en el tipo de evaluación para revisar los contenidos que se califican en las instituciones. En segundo lugar, debe pensarse en la integración de saberes, entre los saberes del maestro y el estudiante como parte de las metodologías de evaluación disciplinares, teniendo en cuenta el desarrollo de conocimientos. Por último, se debe hablar de una globalización, que tome el conocimiento fundamentado para desarrollar una postura crítica que permita visualizar las dificultades y las soluciones, como aspecto relacionado con el anterior (*Irina Sandoval, docente SED*)

- ✓ La evaluación debe centrarse en las competencias por área y por grado. Dentro de los procesos de evaluación es necesario aplicar instrumentos de evaluación disciplinar, en los

que los procesos sean recíprocos entre docentes y estudiantes. (*Andrea Quizá, Docente SED*)

- ✓ Para lograr una evaluación disciplinar es necesario el reconocimiento de los estudiantes, con el fin de pensar en la formación del saber, el ser y el hacer. (*Jesús Ávila, Docente SED*)
- ✓ El desarrollo de las competencias debe ser evaluada desde lo formativo, en el que el trabajo por proyectos permita desarrollar una evaluación disciplinar integral (*Fredy Castro, Docente SED*).
- ✓ La evaluación disciplinar debe partir de los intereses de los estudiantes por el conocimiento, en el que el aprendizaje sea el eje que motive la aprehensión de este. Así mismo, la relación entre teoría y práctica debe conducir la evaluación disciplinar a la revisión de criterios y no normas, es decir, a una evaluación que parta del desarrollo de habilidades del pensamiento. Lo anterior, se inscribe en el desarrollo de metodologías de la evaluación y el desarrollo de herramientas. (*Omar Ardila, Docente SED*)

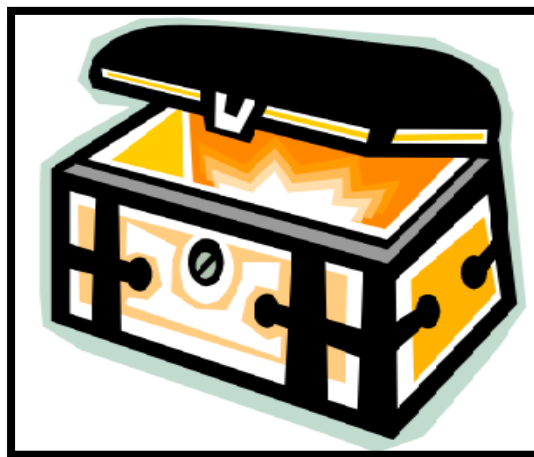
De otro lado, los maestros también expresaron las diferencias entre el trabajo disciplinar y multidisciplinar. A partir de la pregunta orientadora ¿Cuál es el ser y hacer que se quiere formar en los sujetos desde lo disciplinar?

- ✓ Lo disciplinar no debe encerrar a los maestros en los contenidos propios de las disciplinas. Así mismo, manifiesta que la evaluación disciplinar debe buscar integrar los saberes de los diferentes docentes de una misma disciplina para que no exista una incoherencia disciplinar. (*Irina Sandoval, docente SED*)
- ✓ Debe realizarse una lectura disciplinar que permita unir los conocimientos de las diferentes disciplinas en la construcción del saber. (*Docentes SED*)
- ✓ Finalmente, se plantea que debe existir una coherencia disciplinar que fomente una evaluación disciplinar que no limite el conocimiento. (*Docentes SED*)

Presentamos a continuación un esquema donde algunos profesores *líderes* del nodo de 3 de evaluación disciplinaria con sus distintas experiencias fundamentan las temáticas elegidas o donde ellos consideran se ubica su experiencia evaluativa. En este ejercicio los maestros debelan la cimiento de sus prácticas evaluativas, siendo *la Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar*, *la Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos* y *la perspectiva Cuantitativa de la evaluación disciplinar* los tópicos de mayor interés.

6.3.5. Caja de herramientas del nodo 3.

Una caja de herramientas es un recipiente que se utiliza para contener, guardar, organizar y transportar los *instrumentos* básicos para realizar una tarea especializada. Existen cajas de herramientas para distintos trabajos, como la carpintería, la construcción, la topografía o la medicina (el maletín del médico es su caja de herramientas). Cada especialista elige sus instrumentos de trabajo a lo largo de su práctica



y en función de su experiencia, y estas herramientas no sólo facilitan su labor, sino que también lo representan y, al mismo tiempo, representan a su comunidad de práctica (Cantón, Valentina, p. 37).

Para el caso de los profesores, los materiales, los recursos, los instrumentos, las herramientas, así como los referentes teóricos y prácticos que orientan y regulan su acción establecen su caja de herramientas. Además, las evaluaciones de tipo disciplinar, se ven incluidas en las evaluaciones curriculares que buscan dar consistencia y congruencia al proceso educativo, lo que permite que exista una relación o enfoque didáctico de los espacios con el estudiante.

El espacio curricular pretende relacionar los propósitos educativos con las asignaturas del plan de estudios, siendo elementos claves para una implementación correcta de la evaluación; es por ello por lo que al tener un enfoque disciplinar, la evaluación se divide de alguna manera en espacios académicos, como lo son Matemáticas, Lenguaje, Ciencias naturales, Ciencias sociales, entre otros.

Sin embargo, haremos un recorrido sobre herramientas que, si bien permiten evaluar las disciplinas básicas, también permiten considerar la relación entre el contenido y las formas de enseñanza, entre estas herramientas encontramos:

Los portafolios, en este caso, es necesario que el actor responsable de compilar la información del portafolio sea elegido por todos, ya sea estudiante o docente, debe estar pendiente a la orientación que del grupo, si bien, el portafolio permite reconocer el recorrido que se tiene frente a un espacio o espacios, es necesario que exista una distinción en que todos deben tener el portafolio al día, y que sea parte del instrumento de evaluación para los docentes. También, que el portafolio permite generar conexiones entre asignaturas, ya que es un registro acumulativo que sistematiza las experiencias sobre un tema. En este mismo se incluyen materiales como representaciones gráficas, cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes, ensayos, entre otros), esto dependiendo de la libertad que maneje el docente al querer revisar y analizar el proceso del estudiante en un espacio específico.

La rúbrica, es una matriz que se compone por indicadores y niveles de desempeño. Es necesario que los niveles de desempeño sean de una persona experta en una competencia determinada, al mismo tiempo que de una persona novata. Es necesario también que exista una denominación del nivel de desempeño, el cual es atribuido por el docente que diseñe la rúbrica. Es recomendable que, para el diseño de la rúbrica, se usen mínimo tres niveles de desempeño, lo cual permite fundamentalmente que el proceso de construcción del instrumento sea más real y contribuya a establecer acuerdos que determinen el proceso o el avance del estudiante frente a un espacio académico.

El debate, es consistente para realizar una evaluación cualitativa frente a un tema, lo que permite observar las capacidades del estudiante y de sus pares de argumentar y contraargumentar, analizando también las actitudes y discrepancias que existan frente a un tema. Entre las ventajas que existe en evaluar mediante el debate, es la observación de las capacidades generales del estudiante, la capacidad de atención del grupo, la actitud de respeto y tolerancia en la contraposición de ideas, entre otras.

El diario de campo, aunque no es muy habitual para hacer uso en disciplinas básicas, se podría atribuir por el seguimiento y el registro escrito de cada sesión, permitiendo que exista una descripción del desarrollo de la clase; una sistematización de sus pensamientos y

experiencias; la sensibilización de aprender a su manera; analizar diferentes situaciones y la evaluación frente a las mismas actividades. Se convierte en una evaluación de tipo cualitativo, puesto que el estudiante no requiere de otros para llevar su diario o bitácora, lo que hace explícito que surjan las relaciones e interacciones del estudiante con el espacio, el docente y las asignaturas, siendo este un proceso de autoevaluación por parte del estudiante.

El ensayo, lo que permite que exista no solo una especificación sobre el tema, sino que al mismo tiempo el individuo se analice, se interrogue, se cuestione, sobre aspectos que le parezcan relevantes del tema. De este modo, el estudiante se vuelve su propio evaluador, ya que se encamina a resolver aspectos con la posibilidad de leer documentos y revisar apuntes que le potencien su conocimiento. El ensayo permite que la capacidad para evaluar del docente se vea analizada desde la información que tiene el estudiante sobre un tema, la resolución de conflictos de este y no solo la memorización de conocimientos teóricos.

Los seminarios, permiten particularmente la investigación amplia sobre un tema, es una de las prácticas evaluativas más didácticas, puesto que fomenta la construcción social del conocimiento; es decir, que, al trabajar en procesos individuales y grupales dentro del seminario, los estudiantes deben garantizar ser parte del proceso de interacción, atribuyendo a las discusiones y debates que se generen dentro del mismo espacio y alrededor del objeto de aprendizaje.

Los talleres, son experiencias que, si bien no son muy atribuidas a los procesos, son indispensables si el docente sabe darles un buen uso, puesto que permite demostrar la capacidad que existe de aplicar conocimientos a una determinada área. Es allí, donde se evidencia el trabajo individual y colectivo, ya que permite apoyar la solución de problemas que propician el desarrollo del pensamiento, la participación y retroalimentación de saberes.

Estos como algunos de los ejemplos que fortalecen la caja de herramientas del Nodo 3, el cual trata sobre la Evaluación Disciplinar de los aprendizajes y define la pluralidad que implica el conjunto de toma de decisiones frente a un tema en particular.

A continuación se presentan una descripción de herramientas y/o instrumentos

Caja De herramienta: instrumentos y herramientas básicas

María Cristina Acuña Rodríguez

IED Friedrich Naumann Sede El Codito

Descripción

“Según el tema se realiza un taller, evaluación escrita o socialización pertinente”.

Juan Manuel Díaz Marín

IED Gerardo Paredes

Experiencia: Evaluación Formativa y formadora en la Educación Física

Descripción

“Rúbricas, autoevaluación, fichas, diarios de clase entre otros”.

Smith Leonardo Bobadilla Medina

IED Leonardo Posada Pedraza

Experiencia: Ecología

Descripción

“La pregunta como mecanismos para acceder al conocimiento previo del estudiante, La exploración como herramienta para acercar a los estudiantes al conocimiento teórico, luego un elemento para decantar esos conceptos teóricos en preguntas, talleres, diagramas entre otros, y por último un elemento que permita contrastar de manera teórica y práctica por medio de la explicación de algo de su entorno o medio usando el conocimiento obtenido”.

Adriana Lucía Álvarez Bautista

IED La Toscana Lisboa

Experiencia: Semillero Matemático y Uso pedagógico de las pruebas estandarizadas

Descripción

“Formato de Auto evaluación de estudiantes, ejemplo de taller y evaluación”.

Andrea Zulima Rodríguez

IED Femenino Lorencita Villegas de Santos

Experiencia: Evaluación cualitativa

Descripción

“Realizo circuitos deportivos, bailes, y como elementos de apoyo utilizo pelotas, aros, balones, colchonetas, lazos, conos, pimpones, elementos reciclados como cajas, tarros de leche, cartuchos de papel”.

Irina Elixandra Sandoval Junco

IED Colegio Campestre Jaime Garzón

Experiencia: A través del juego, prácticas comunicativas, videos y ejercicios escritos....Me divierto y enamoro del inglés.

Descripción

“Documento en Word, con instrucciones sencillas de desarrollo, diseñado con ayudas audiovisuales, con ejercicios que fortalecen la competencia interpretativa a través de procesos selectivos, comparativos, de complemento, de atención y concentración”.

Jenny Maritza Sánchez Pérez

IED Ciudad de Bogotá

Experiencia: Ejercicio de autoevaluación y coevaluación en niños ciclo I

Descripción

“Formato de autoevaluación en Educación Física para ciclo I: Evaluación desarrollada de forma personal por cada niño donde emiten juicio de valor semanal reflejado en una cifra de 1 a 5 sobre aspectos de su SER en el proceso de aprendizaje de la Educación Física. Formato de coevaluación en Educación Física para padres de familia del ciclo I. Evaluación desarrollada por el grupo familiar de cada niño donde emiten un juicio de valor reflejado en

una cifra de 1 a 5 sobre su acompañamiento al proceso de aprendizaje del estudiante en Educación Física”.

Danny Jamilton Rojas Rodríguez

IED Ofelia Uribe de Acosta

Experiencia: Rúbricas

Descripción

“Rúbricas, material didáctico, discusión directa”.

Alicia Sandoval

IED Restrepo Millán

Experiencia: Construcciones conceptuales a partir del mapa conceptual.

Descripción

1. Diagnostico 2.Reconocimiento de mapas y sus componentes. 3. Interpretación de mapas 4.Complementar mapas a partir de información (textos, videos) 5. Elaboración conjunta de mapas a partir de conceptos seleccionados de información sencilla. 6. Elaboración de mapas de manera individual a partir de textos sencillos.

Son todos los ejercicios que se realizan con el estudiante. Se enuncian en la respuesta anterior.

Eliana Pedraza Rentería

IED Federico García Lorca

Experiencia: Evaluación formativa en la clase de Ciencias Naturales

Descripción

“Se están utilizando rubricas para reconocer logros de los estudiantes”

Olga Cecilia Pineda Moncada

IED Altamira Sur Oriental

Experiencia: Videos para evaluar mi práctica y máxima valoración como forma de motivación.

Descripción





1. Observación -Se observa para describir o juzgar su comportamiento con relación a la temática (separando lo realizado por los estudiantes de la propia interpretación del docente)
-Observar la calidad y forma de resolver las situaciones presentadas -Pidiendo la opinión de los demás estudiantes acerca de la estrategia y razonamiento realizado por el estudiante - Realizar preguntas a manera de diálogo con el estudiante, con el fin de analizar la interiorización del concepto. -Se registran comportamientos tanto positivos como negativos.

2. Resolución de problemas -Se plantean situaciones con lenguaje claro, sencillo y contextualizadas -Pruebas realizadas por la docente; en donde el estudiante partiendo de un planteamiento realizado por la docente, da solución explícita al problema, justificando las estrategias y razonamientos utilizados para ello. - Pruebas donde el estudiante debe dar una respuesta puntual o escogerla dentro de un grupo de opciones, donde lo que se pretende es que el estudiante pueda identificar o desechar las opciones válidas o no.

Instrumentos y herramientas básicas

PROFESORA: Eliana Pedraza - IED Federico García Lorca

Diario de aprendizaje EF

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN				
CRITERIOS	NIVEL INGENUO  BAJO (1-10 PUNTOS)	NIVEL NOVATO  BASICO (11-13 PUNTOS)	NIVEL APRENDIZ  ALTO (14-17 PUNTOS)	NIVEL EXPERTO  SUPERIOR (18-20 PUNTOS)
1. <i>Dominio de tema (memoria y manejo de conceptos)</i>	El estudiante no conoce el tema <input type="checkbox"/>	El estudiante no conoce muy bien el tema <input type="checkbox"/>	El estudiante demuestra conocimiento aceptable del tema comprendido <input type="checkbox"/>	El estudiante demuestra un excelente conocimiento del tema <input type="checkbox"/>
2. <i>Apoyo didáctico</i>	El estudiante no usa materiales <input type="checkbox"/>	El estudiante casi usa materiales <input type="checkbox"/>	El estudiante usa algunos materiales <input type="checkbox"/>	El estudiante usa materiales y recursos innovadores <input type="checkbox"/>
3. <i>Trabajo en equipo</i>	El estudiante no aporta al trabajo en grupo <input type="checkbox"/>	El estudiante, aunque aporta al trabajo en grupo, se le dificulta que ese aporte sea continuo <input type="checkbox"/>	El estudiante hace parte de las funciones del trabajo en grupo, sin embargo, faltó una mejor organización de las funciones <input type="checkbox"/>	Se evidencia una excelente organización de las funciones de cada integrante del grupo <input type="checkbox"/>
4. <i>Tono de voz</i>	El tono de voz del estudiante es tan bajo, que no se escucha lo sustentado <input type="checkbox"/>	Aunque se escucha la sustentación, hay momentos en donde es difícil de entenderle al estudiante en ciertos momentos de la misma <input type="checkbox"/>	El estudiante habla con claridad y buena entonación. Su pronunciación es correcta <input type="checkbox"/>	El estudiante habla con claridad, pronunciación adecuada y buena entonación <input type="checkbox"/>
5. <i>Sustento teórico o contenido</i>	El estudiante no preparó el tema <input type="checkbox"/>	El estudiante presenta un resumen de los contenidos <input type="checkbox"/>	El estudiante presenta un sustento teórico con poca profundidad en el tema <input type="checkbox"/>	El estudiante evidencia profundidad en el desarrollo del tema <input type="checkbox"/>

PROFESOR: Juan Manuel Díaz M. – IED Gerardo Paredes

Diario de aprendizaje EF

**COLEGIO DISTRITAL GERARDO
PAREDES
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**
Juan Manuel Díaz M



A continuación, se describirán los eventos realizados en las sesiones de clase realizadas con el tema respectivo

Los *diarios de aprendizaje* son fuente de información importante que permiten evidenciar las representaciones de alumnos y profesores, por lo que constituyen un medio importante para compartir representaciones y han demostrado ser muy efectivos cuando se trata de acercar estas representaciones.

Es necesario diligenciar cada ítem de manera individual, redactando en cada espacio lo solicitado.

TEMA responsables	Descripción de la actividad	Actitud de estudiantes	Rol de los expositores	Evaluación	Experiencias de aprendizaje	Sugerencias, recomendaciones, Observaciones
	Se socializa el programa, presentando la totalidad de los contenidos y elementos del curso.	Actitud pasiva al inicio, pero luego asumen la forma de evaluación del espacio académico.	Se enviará de manera previa al docente, el plan de trabajo, los contenidos y metodología de la sustentación.	Autorregulación y autogestión en los criterios de distribución de las notas y sus porcentajes	Se establece una nueva pauta de trabajo, cada quién selecciona un tema de los ya establecidos	Es importante mayor compromiso y aporte de algunos integrantes del grupo
TEMA Responsables (nombres)	Descripción de la actividad, (contar lo que los compañeros realizan)	Actitud de estudiantes (lo que hacen los compañeros de clase)	Rol de los expositores (manejo del tema, trabajo en equipo)	Evaluación (puntos positivos, negativos, por mejorar)	Experiencias de aprendizaje (lo que se aprendió en tema o actividad)	Sugerencias, recomendaciones, Observaciones

PROFESOR: Juan Manuel Díaz M. – IED Gerardo Paredes

Formato autoevaluación EF, 2018 JMDM

COLEGIO DISTRITAL GERARDO
PAREDES
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
Juan Manuel Díaz M





Nombre: _____ Código: _____

Tenga en cuenta los siguientes aspectos: **(Por favor diligencie las columnas vacías)**

CRITERIOS	REFLEXIONES	APLICACIÓN A SU VIDA
LA CLASE: 1. Asistencia 2. Puntualidad al iniciar y permanencia en el aula o espacio de práctica. 3. Participación, aporte en comentarios, ideas, propuestas. 4. Actitud, uso de dispositivos electrónicos, inquietudes, concentración		
SUSTENTACIONES TEMAS: 1. Entrega portafolio, ajustando observaciones y elementos indicados. 2. Preparación, entrega, creatividad, cumplimiento en la temática asignada: plan de día, presentación, actividad didáctica		
TRABAJO INDIVIDUAL: 1. Participación en actividades temáticas de la sesión. 2. Lectura previa a los documentos del tema.		
TRABAJO EN GRUPO Apoyo, contribución, aporte a la actividad didáctica.		
AUTOGESTIÓN: 1. Responsabilidad en los compromisos asumidos. 2. Trabajo en moodle y participación en las actividades de clase		
Total de fallas e inasistencias		
Otros:		
NOTA Coloque una sola nota cuantitativa		

OBSERVACIONES:

Formato Plan clase, agenda Gerardo 2018, Resistencia.

 COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES IED AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA					
FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
FECHA		12 a 18 de marzo		PROFESOR	Juan Manuel Díaz M
JORNADA		AM	HORA INICIO	8:10	HORA FINAL 10:00
GRADO		9 - 11	N° ESTUDIANTES	32	CLASE N° 008
TEMA Acondicionamiento físico				MATERIALES Cancha o patio, 4 conos, cronómetro, ficha de registro	
FASE	AGENDA		ACTIVIDAD	TIEMPO	
INICIAL	Después del saludo se reitera la necesidad de tener actualizadas las fichas. La toma del pulso es necesaria y obligatoria, todos deben saber tomarlo. La frecuencia cardiaca está entre 70 a 85 ppm y la frecuencia cardiaca máxima es 220 menos la edad		Actividades de calentamiento, desplazamiento a lo ancho de la cancha, trabajo de miembros superiores e inferiores, skiping, de frente, de espaldas, caballitos. Trabajo de flexibilidad y estiramientos.	25 minutos	
CENTRAL	El trabajo consistió en la ejecución de una pirámide o escalera, el cual se trata de hacer una secuencia de recorridos en un perímetro determinado, la dinámica era hacer un recorrido al trote por uno de caminata, dos recorridos por uno de caminata, 3 X 1, 4 X 1 y 5 X 1, luego 4 X 1, 3 X 1, 2 X 1 y 1 X 1. Todo Con el fin de mejorar la capacidad de resistencia. El reto es no detenerse, cada persona realiza la actividad a su ritmo.			15 min	
FINAL	Ejercicios de respiración y relajación. Flexibilidad y estiramientos Actividad libre o de juego			40 min	
OBSERVACIONES					
La tarea es interesante, pero requiere de esfuerzo y capacidad de sufrimiento para soportar el tiempo requerido.					
EVALUACIÓN					
La condición física en mi caso, debe ser mejorada, debo preocuparme por realizar trabajo extra clase.					

Formato Plan clase, agenda Gerardo 2018



COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES IED
AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE

FECHA		PROFESOR	
JORNADA	HORA INICIO	HORA FINAL	
GRADO	N° ESTUDIANTES	CLASE N°	
TEMA		MATERIALES	
FASE	AGENDA	ACTIVIDAD	TIEMPO
INICIAL			
CENTRAL			
FINAL			
OBSERVACIONES			
EVALUACIÓN			

PROFESORA: Adriana Álvarez - IED La Toscana Lisboa IED

Autoevaluación

	CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN	1	2	3	4	5
Dimensión Cognitiva	1 Entiendo las temáticas vistas y lo evidencio a través de las evaluaciones y talleres prácticos desarrollados en la clase					
	2 Entrego las actividades propuestas en clase, a tiempo y con la calidad de presentación y contenido exigido.					
Dimensión Comunicativa	3 Utilizo lenguaje respetuoso en el trato con mis compañeros/as y la docente					
	4 Logro expresar mis aprendizajes a través de lenguaje escrito, gráfico y oral					
Dimensión Afectiva	5 Soy responsable y comprometido en el desarrollo de tareas					
	6 Tengo una actitud de escucha y perseverancia en relación con la actividad académica					
	7 Soy puntual y permanezco en el aula de clase , aprovechando el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas					
Dimensión Sociocultural	8 Participo de manera asertiva y reconozco con respeto la participación de mis compañeros					
	9 Cuido y mantengo el salón limpio y organizado de manera autónoma					
	10 Respeto los acuerdos de clase y las normas dispuestas en el manual de					

	convivencia, incluidos el uso adecuado de la tecnología, el consumo adecuado del refrigerio y el uso adecuado del uniforme.					
	TOTAL					

Evaluación Tipo Saber Probabilidad

Nombre: _____ Curso: _____

En la tabla de respuestas **rellene** la respuesta correcta. La página en blanco puede usarla para los procedimientos.

1.

Andrés y David están entrenando para un campeonato de pimpón. En la siguiente tabla aparece el ganador de cada uno de los últimos 10 partidos jugados entre ellos.

Juego	Ganador
1	Andrés
2	Andrés
3	David
4	David
5	David
6	Andrés
7	David
8	Andrés
9	David
10	David

De acuerdo con la información de la tabla, ¿cuál es la observación de mayor probabilidad con respecto al ganador en estos 10 juegos?

A. David, porque ganó los 2 últimos juegos.
 B. Andrés, porque ganó los 2 primeros juegos.
 C. David, porque ganó 6 de 10 juegos.
 D. Andrés, porque ganó 4 de 10 juegos.

TABLA DE RESPUESTAS				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D
10	A	B	C	D

2.

En una baraja de póquer hay en total 52 cartas; 13 por cada símbolo (pica, corazón, diamante y trébol).

Pica Corazón Diamante Trébol



Se sacaron de la baraja 10 cartas con los siguientes símbolos:

Símbolo	Cantidad
	3
	2
	4
	1
Total de cartas	10

Un experto del póquer comenta acertadamente que la próxima carta que se elija al azar de la baraja tendrá aproximadamente el 28% de probabilidad de tener el símbolo trébol. El experto dedujo tal probabilidad porque

A. ha salido solo un trébol y quedaron 12 de 42 cartas con trébol: $\frac{12}{42} \times 100\% \approx 28\%$.
 B. cualquier trébol tiene el 25% de probabilidad de salir de la baraja de 52 cartas, y aumenta un 3% cuando sale una de estas.
 C. cada trébol tiene cerca de 2,16% de salir y hay 13 cartas: $13 \times 2,16\% \approx 28\%$.
 D. de las 52 cartas han salido 10, un trébol y nueve de 3 símbolos distintos: $\frac{9}{3} = 3\%$ sumado al 25% de probabilidad de salir trébol.

3.

Un estudiante dejó caer una pelota 6 veces desde la azotea de un edificio de 20 m de altura. En la siguiente tabla, el estudiante registró el tiempo que tardó la pelota en llegar al suelo, en cada una de las caídas.

Número de caída	Tiempo de caída (segundos)
Primera	2
Segunda	2,1
Tercera	1,9
Cuarta	2
Quinta	1,8
Sexta	2,2

¿Cuál de los siguientes tiempos de caída fue menos probable, al observar los datos recolectados?

- A. 1,9 segundos.
- B. 2 segundos.
- C. 2,1 segundos.
- D. 3 segundos.

4.

La tabla muestra información referente a las edades y al deporte practicado por un grupo de estudiantes de grado 9º de un colegio.

Edad (años)	Deporte practicado			Total
	Fútbol	Baloncesto	Voleibol	
13	10	3	9	22
14	6	1	12	19
15 ó más	2	2	15	19
Total	18	6	36	60

Tabla

Para la inauguración de los juegos intercurios del colegio, se debe elegir, al azar, uno de estos estudiantes para llevar la antorcha.

- I. La probabilidad de que el estudiante tenga 14 años es igual a la probabilidad de que tenga 15 ó más.
- II. La probabilidad de que el estudiante practique baloncesto es menor que la probabilidad de que practique voleibol.
- III. La probabilidad de que el estudiante tenga 13 años y practique voleibol es mayor que la probabilidad de que tenga 13 años y practique fútbol.

¿Cuál(es) de las anteriores afirmaciones es (son) verdadera(s)?

- A. I y II solamente.
- B. II y III solamente.
- C. I solamente.
- D. III solamente.

5.

La tabla representa los resultados de las entrevistas realizadas por el departamento de recursos humanos de una empresa a 6 aspirantes a un cargo.

Aspirante	Aspiración salarial	Estudia actualmente	Tiene moto
M	\$600.000	Sí	Sí
N	\$500.000	No	No
P	\$700.000	Sí	No
Q	\$550.000	No	Sí
R	\$500.000	No	Sí
S	\$800.000	Sí	Sí

Tabla

Si a la empresa le interesa contratar un trabajador que no estudie actualmente, tenga moto y una aspiración salarial que no supere los \$600.000, es correcto afirmar que la empresa

- puede seleccionarlo, porque cualquiera de los seis aspirantes cumple con los requisitos exigidos.
- puede seleccionarlo, porque al menos un aspirante reúne los requisitos exigidos.
- no puede seleccionarlo, porque los aspirantes que tienen moto, estudian.
- no puede seleccionarlo, porque los aspirantes que tienen menor aspiración salarial no tienen moto.

6.

Paula está jugando con una ruleta dividida en tres sectores, 1, 2 y 3. Hasta el momento, ella la ha hecho girar 30 veces y ha anotado los sectores en los que se ha detenido, como se muestra en la tabla.

SECTOR DONDE SE DETUVO LA RULETA																													
1	2	1	3	3	1	1	3	1	2	1	1	3	1	2	1	1	2	1	3	2	1	1	2	1	1	3	1		

7.

En un grupo de 600 personas hay 375 fumadores, 200 de los cuales tienen una enfermedad respiratoria. Entre los no fumadores del grupo, 50 tienen una enfermedad respiratoria.

¿Cuál es la probabilidad de seleccionar al azar una persona de este grupo, que sea fumadora y no tenga enfermedad respiratoria?

- $\frac{175}{600}$
- $\frac{200}{600}$
- $\frac{250}{600}$
- $\frac{350}{600}$

Contestar las preguntas 8 y 9 de acuerdo con la siguiente situación

8.

La siguiente tabla representa las calificaciones obtenidas por un grupo de estudiantes universitarios en un examen

Calificación	Número de estudiantes
1	2
2	6
3	18
4	10
5	4

5. ¿En cuál de las siguientes gráficas se representan correctamente los resultados de la tabla?

A.

B.

C.

D.

9.

6. Según las calificaciones obtenidas en el examen, los estudiantes son clasificados como se indica a continuación

Calificación	Clasificación
1 ó 2	Reprobado
3	Pendiente
4 ó 5	Aprobado

¿Cuál es la probabilidad de que el estudiante escogido esté clasificado como aprobado?

- A. $\frac{4}{40}$
B. $\frac{10}{40}$
C. $\frac{14}{40}$
D. $\frac{20}{40}$

10.

16. Pablo tiene dos dados con forma de cubo, cada cara de los dados está marcada con un número distinto.

Las caras de uno de los dados están marcadas con los números 2, 4, 6, 8, 10, 12, respectivamente.

Y las caras del otro dado, están marcadas con los números 1, 3, 5, 7, 9, 11, respectivamente.

Pablo lanza los dados, luego suma los números marcados en la cara superior de cada uno, y registra el resultado.

¿Cuál de los siguientes resultados es **IMPOSIBLE** que obtenga Pablo?

- A. 11
B. 13
C. 14
D. 15

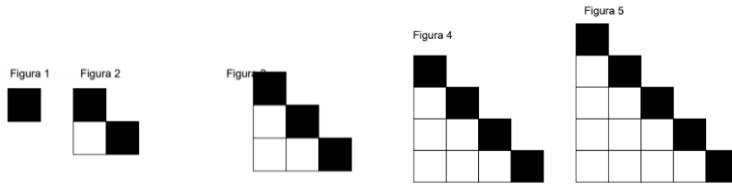


TALLER PRUEBAS SABER Docente: Adriana Álvarez

Tipo de pensamiento	Estándar
Numérico	<ul style="list-style-type: none">● Utilizo números en sus diferentes representaciones (fracciones, decimales, razones, porcentajes) para resolver problemas.● Justificar operaciones aritméticas utilizando relaciones y propiedades de las operaciones
Variacional	Describir y representar situaciones de variación relacionando diferentes representaciones (diagramas, expresiones verbales generalizadas y tablas)
Geométrico	Resolver y formular problemas usando modelos geométricos

NOMBRE: _____ CURSO: _____

Observe los siguientes arreglos de mosaicos y conteste las preguntas.



1. ¿Cuántos mosaicos debe haber en las figuras 6? _____ ¿en la figura 6? _____ y ¿en la figura 10? _____
2. Sin usar la gráfica, ¿de qué otra manera podemos hallar el total de mosaicos de cada figura? _____

3. ¿Cuántos mosaicos debe haber en la figura 15 y en la figura 20?

4. ¿Cuántos mosaicos no sombreados tendrá la figura de la posición 15? _____ y
 ¿de la figura 20? _____

Observa la siguiente serie de números y contesta las preguntas:

Término	1	2	3	4	5	...
Número	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{9}$	$\frac{4}{27}$	$\frac{8}{81}$	$\frac{16}{243}$...

5. Escribe algunas características comunes de los números del numerador y de los números del denominador:

6. Teniendo en cuenta las características que encuentre en el punto anterior, escribe los números fraccionarios que estarían en el sexto término _____ y séptimo término _____

7. Como hallaste estos

términos _____

Observa la siguiente pregunta tipo saber y encierra en un círculo la respuesta correcta

8.

El profesor de matemáticas escribe en el tablero la siguiente serie de números:

Término	1	2	3	4	5	...
Número	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{9}$	$\frac{4}{27}$	$\frac{8}{81}$	$\frac{16}{243}$...

El profesor les pide a sus alumnos que describan la manera como varían los números fraccionarios término a término. Una correcta descripción que podrá realizar un estudiante será:

- A. Se duplica el numerador y se triplica el denominador, término a término.
- B. Se duplican numerador y denominador, término a término.
- C. Se triplican numerador y denominador, término a término.
- D. Se suma uno al numerador y seis al denominador, término a término.

Tomado de la prueba saber 2015 MEN, grado noveno (pregunta 28)

Un ingeniero tiene a cargo la construcción de 8,5 km de carretera, de la cual ha construido dos tramos de 1,6 km y 5 km, respectivamente. Para determinar la cantidad de kilómetros que faltan por construir, se proponen las siguientes estrategias:

A. Relaciona en el dibujo los datos del problema

B. Resuelve la situación (muestra los procedimientos)



9. Observa la siguiente pregunta tipo saber y encierra en un círculo la respuesta correcta

Un ingeniero tiene a cargo la construcción de 8,5 km de carretera, de la cual ha construido dos tramos de 1,6 km y 5 km, respectivamente. Para determinar la cantidad de kilómetros que faltan por construir, se proponen las siguientes estrategias:

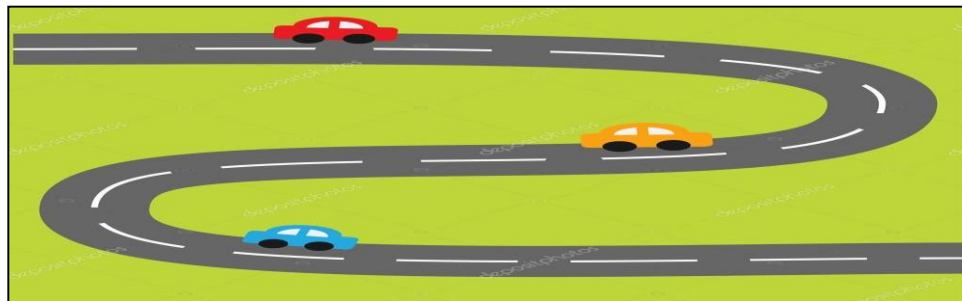
- I. Calcular la diferencia entre los dos tramos construidos y restarla de 8,5 km.
- II. Sumar las tres cantidades suministradas.
- III. Sumar los dos tramos construidos y restar de 8,5 km el resultado.

La opción que contiene la estrategia o estrategias que permiten determinar la cantidad que falta construir es

- A. I y III únicamente.
- B. II únicamente.
- C. I y II únicamente.
- D. III únicamente.

Tomado de la prueba saber 2015 MEN, grado noveno (pregunta 30)

Si la carretera fuera curva, se resolvería de la misma manera la situación. Explica tu respuesta:



PROFESORA: Yeni Sánchez – IED Ciudad De Bogotá

Formatos de evaluación 2018 - autoevaluación

COLEGIO CIUDAD DE BOGOTÁ I.E.D. - PRIMARIA
JORNADA TARDE - 2018

MI AUTOEVALUACIÓN

CURSO: _____	NOMBRES: _____
PERIODO: _____	APELLIDOS: _____

INDICADOR	DIBUJO	sm	sm	sm	sm	sm	sm	sm	sm
		1	2	3	4	5	6	7	8
Uso ROPA DEPORTIVA ADECUADA para la clase									
Utilizo adecuadamente los MATERIALES de la CLASE									
Traigo la LIBRETICA									
Realizo mi DIARIO DE CLASE y lo corrijo									
Tengo BUENA ACTITUD en la clase y RESPETO a mis compañeros y mi profesora									

Coloco en la casilla mi evaluación de 1 a 5:

1 es el resultado mas bajo ☹️

5 es el resultado mas alto 😊






COLEGIO CIUDAD DE BOGOTÁ I.E.D. - PRIMARIA

JORNADA TARDE - 2018

COEVALUACIÓN - EDUCACIÓN FÍSICA

CURSO: _____	NOMBRE Y APELLIDO DEL ESTUDIANTE: _____
PERIODO: 1	NOMBRE Y APELLIDO DEL ACUDIENTE: _____

Con el presente saludo. Este formato debe ser diligenciado por usted acudiente, madre o padre de familia y corresponde al 5% de la evaluación bimestral de su hijo en la clase de Educación Física y nos permitirá conocer su corresponsabilidad con el proceso de aprendizaje del estudiante. Es importante que responda con sinceridad; además, coloque su evaluación en número del 1 al 5 en el espacio en blanco de la casilla EVALUACIÓN. Este formato debe ser entregado a más tardar 2 días después de ser recibido. Agradezco su compromiso y puntualidad.

ASPECTO A EVALUAR	DIBUJO	INDICACIONES	EVALUACIÓN
1. Como padre responsable ya doté a mi hijo(a) con el UNIFORME de EF y lo trae completo y limpio.		Me evalúo de 1 a 5: * 1 es poco responsable. * 5 es muy responsable.	
2. Mi hijo(a) posee la LIBRETICA de EF, adelantada y bien presentada.		Me evalúo de 1 a 5: * 1 es el valor más bajo. * 5 es el valor más alto.	
3. Verifico en casa que mi hijo(a) desarrolle el DIARIO DE CLASE con fecha, dibujo y escrito.		Me evalúo de 1 a 5: * 1 es poco acompañamiento. * 5 es gran acompañamiento.	
4. Durante la clase de EF protejo a mi hijo(a) del sol y la deshidratación con gorra, bloqueador y líquido.		Me evalúo de 1 a 5: * 1 es poca protección. * 5 es alta protección.	
5. Durante la semana comparto con mi hijo(a) un día o más, de juego, deporte o actividad física.		Me evalúo de 1 a 5: * 1 es poca actividad física. * 5 es mucha actividad física.	

FIRMA DEL ACUDIENTE: _____

Elab. X Yenny S.

6.3.6. Puntos de articulación con la política distrital Educativa

Revisado los distintos temas que se plantean en el nodo 3 de evaluación disciplinar de los aprendizajes y los fundamentos conceptuales desarrollados a partir del interés de los maestros líderes vinculados encontramos elementos de encuentro entre los intereses formativos y evaluativos de la política distrital educativa y los intereses temáticos dilucidados en el nodo 3.

La perspectiva cualitativa de la evaluación disciplinar

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es uno de los temas más álgidos en el campo de la pedagogía y de la educación en general. Los maestros de Bogotá DC, vienen desarrollando experiencias evaluativas significativas en las instituciones educativas donde realizan su quehacer pedagógico diariamente, quieren desarrollar procesos de aprendizajes favorables a la formación de sus educandos.

De ahí que en el plan sectorial 2016 -2010, encontremos que los docentes dentro de su proceso formativo una de las temáticas más apetecidas sea la evaluación de los aprendizajes, como se muestra en este apartado,

“Los docentes a través de los planes anuales de formación han manifestado la necesidad de formarse en temáticas relacionadas con la práctica pedagógica, currículo y didáctica con 14,6 %; nuevas tecnologías y educación 13,2 %; ***evaluación de los aprendizajes con 9,4 %***; convivencia y resolución de conflictos con 8,6 %; y procesos de lectura y escritura con 7,7 %. Un 54 % de ellos privilegia la formación permanente, un 39 % la posgradual y un 7 % la inicial”.

(P. 57)

Esto indica que los profesores se hacen preguntas como: ¿qué es la evaluación? o ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cómo mejorar la práctica evaluativa?, ¿Cómo evaluar cuando tenemos objetivos ambiciosos en las distintas disciplinas con los estudiantes, pero la realidad donde se labora es muy adversa? Entre otras.

Y esto se ha corroborado en el proceso de construcción y consolidación de la RED-RIE, donde uno de los mayores intereses temáticos se ubica en la inquietud y necesidad de saber más en relación a la perspectiva cualitativa de la evaluación disciplinar de los aprendizajes.

En el capítulo 7 o pilar, que hace alusión a la gestión institucional dice,

“El profesor será un guía para ayudar a los estudiantes en el descubrimiento y evaluación de la información y en la construcción de su propio conocimiento. (P. 62)

Construir un conocimiento propio es un arduo proceso formativo de carácter cualitativo eminentemente. Más adelante en lo referente al capítulo de *calidad educativa para todos*, dice,

“Una Ciudad Educadora hace de la calidad en el aprendizaje un propósito colectivo, a partir de tres premisas: i) La ciudad es un ecosistema, un conjunto de personas, espacios y relaciones, que interactúan sistémicamente y desarrollan conocimiento y dinámicas de aprendizaje. Por esta razón debe ofrecerse sentido e intención a ese aprendizaje y hacer de la educación un propósito de sociedad. ii) *El aprendizaje es continuo a través de toda la vida, por eso es necesario orientar las acciones educativas desde la perspectiva del ciclo de vida de los ciudadanos.* iii) *Los saberes para la vida deben orientar los currículos y pedagogías en los escenarios escolares y no escolares” (P. 79)*

El aprendizaje es un proceso complejo y su valoración no es una tarea sencilla, pero esto no significa renunciar a la misma. Valorar el aprendizaje es fundamental, de lo contrario no sabríamos los beneficios conseguidos y lo que aún falta por alcanzarse en los procesos formativos; desconoceríamos si se han cubierto los aprendizajes esperados y careceríamos de información para retroalimentar la enseñanza. Por tanto, estaríamos imposibilitados para mejorar donde hiciera falta.

En los últimos años se ha ampliado la forma de concebir la evaluación, *hasta hace poco considerada como sinónimo de medición*; se han mejorado sustancialmente algunos aspectos técnicos del diseño de pruebas estandarizadas y en las escuelas se ha ido construyendo una *cultura de la evaluación* (Moreno, 2011; Santos Guerra, 2003).

Como es lógico hay diferentes apreciaciones teóricas pedagógicas de la evaluación y obedeciendo a los beneficios de donde nos detengamos teóricamente estaremos apuntando a un modo de evaluar. Lo que es evidente e importante es que la evaluación independientemente de la óptica en que la miran los maestros cada vez más hay una mayor conciencia de concebirla como un ejercicio cualitativo en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los maestros de las IED en el proceso de evaluación, cumplen múltiples funciones y se apoyan en ideas y corrientes dependiendo de las condiciones políticas, legales, institucionales, pedagógicas, éticas, curriculares y didácticas. Por ello, la evaluación, más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Que permite poner sobre el tapete todas las concepciones cultivadas, todos los principios construidos y las aptitudes sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje. Es el docente el que tiene el mandato social de decir, estos estudiantes continúan al siguiente nivel y estos no, este debe mejorar y el otro avanzar.

De ahí que los maestros buscan a través de la evaluación informarse de forma continua las decisiones e instrucciones que afrontaran alumnos para manejar mejor el proceso de aprendizaje cuando éste se desarrolla, pretenden diagnosticar las necesidades del alumno durante el aprendizaje, decirle al alumno que estrategias de estudio están funcionando y cuáles no, y mantener a los padres informados acerca de cómo apoyar el trabajo de sus hijos. Estos tipos de usos requieren evaluaciones para el aprendizaje. La evaluación también viene siendo empleada para aprender, lo que en la bibliografía especializada se conoce con el concepto de *evaluación para el aprendizaje*.

Es claro que una actividad de evaluación contribuye al aprendizaje si ofrece información que profesores y alumnos pueden usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y

a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo en el plan sectorial de educación 2016 – 2020. En relación a la implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar se expresa lo siguiente:

“Asimismo, se buscará que las iniciativas alrededor de la Cátedra de la Paz se reenfoquen *desde las competencias ciudadanas y se articulen con las competencias socioemocionales a través de procesos de formación y acompañamiento para su apropiación*. La SED propone hacer dos énfasis en el desarrollo de la cátedra. *Por un lado, considera relevante abordar la forma cómo se enseña, puesto que esto es fundamental para aprender y desaprender conocimientos, actitudes y emociones*. Por otro, estima pertinente *destacar la importancia de los contextos locales, nacional e internacional*. Para ello, se elaborarán lineamientos que aborden de manera más directa y articulada las relaciones entre la convivencia, la pluralidad, la participación y valoración de lo público, la legalidad, la memoria histórica y la reconciliación, la ética, el cuidado y las decisiones” (P. 89).

Desde esta óptica, se enfatiza en el juicio formativo del estudiante la intención de unificar las competencias cognitivas y emocionales, concibiendo el ejercicio pedagógico de enseñanza aprendizaje en los estudiantes como un proceso cualitativo constante.

Competencias básicas

En el plan sectorial de educación de la Bogotá 2016 – 2020 hacia una ciudad educadora, en el capítulo dos: calidad educativa para todos, se manifiesta:

“La calidad educativa tiene como prioridad el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, desde la primera infancia hasta la educación superior, con equidad e inclusión, a través de acciones focalizadas y diferenciadas que permitan la reducción de las brechas de desigualdad en bienestar, calidad y oportunidad. Para esto, se fortalecerán los currículos, la gestión pedagógica y *el desarrollo de las competencias básicas y transversales desde la perspectiva del desarrollo humano*. (...) (Plan sectorial 2016 – 2020, P. 80).

Se fortalecerán las competencias básicas y transversales, y creemos que es bueno hablar de competencias aunque sea un término muy polémico desde el principio, por que tiene una larga trayectoria, una pesada carga de pedagogía y de interpretaciones conductitas desde los años 70, siendo una concreción muy rígida de lo que significan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Y no es el propósito entrar a confrontar las definiciones de competencia, la cual tiene muchos conceptos, no obstante si se habla de desarrollo integral y humano las competencias deben buscar responder a solicitudes complejas y llevar a cabo tareas diversa adecuadas en torno a contextos determinados y peticiones pertinentes. Suponiendo una combinación de habilidades prácticas, de conocimientos sustantivos, de valores éticos, de aptitudes, de emociones y de otros componentes sociales, de comportamiento, que se movilizan conjuntamente para lograr una acción apropiada. Y es esta la lectura que hacemos cuando en el mismo documento se afirma:

“Para alcanzar la calidad, se acompañará a los maestros, a los niños, las niñas y los jóvenes *en el desarrollo de sus competencias, que les permitan asumir los retos de la sociedad moderna y del ciudadano de hoy*. Se hará un gran esfuerzo para reducir el porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño insuficiente en las pruebas Saber (...)” (P.)

Así mismo, en el numeral 2.1 de fortalecimiento de la gestión pedagógica se comunica:

(...) la calidad se entiende como el resultado de un conjunto de factores y acciones, relaciones y procesos orientados a la formación *de mejores seres*

humanos y de ciudadanos pensantes, críticos, analíticos, participativos y transformadores, que sientan, razonen y actúen a favor de una sociedad democrática y en paz (...) (p. 81)

Se intuye en el anterior párrafo la presencia de dos habilidades necesarias desde los procesos formativos de los estudiantes y es el desarrollo del *pensamiento crítico* y el *pensamiento analítico* en aras de *razonar integralmente* frente a las situaciones de naturaleza compleja, dado que sin conocimientos no hay competencias.

Estas competencias serían el pensamiento analítico y el pensamiento crítico. El primero entendido desde la óptica de los maestros líderes del nodo tres de evaluación disciplinar de la RED – RIE, como la posibilidad de enfrentar un problema de naturaleza compleja descomponiendo el todo en varias partes para un mejor análisis, pero no solamente quedándose en ese ejercicio si no buscar la comprensión de la totalidad del problema estableciendo relaciones y todo lo que implique una mejor interpretación. Y el segundo la necesidad de analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos sociales, culturales, políticos, económicos entre otros y que la misma sociedad acepta como verdadero. Se trata de dudar, de preguntarse sobre la veracidad de las cosas en aras de un acercamiento a la verdad. Podemos decir que si pensamiento crítico no hay conocimiento.

Las competencias requieren como sustrato básico los conocimientos para poderlos utilizar de manera reflexivas en las diferentes situaciones. No puede haber competencias útiles y eficaces si no hay conocimientos que nos ayuden a interpretar la complejidad de la realidad, en cualquier ámbito desde las ciencias más básicas hasta las artes más innovadoras, por tanto las competencias son saberes complejos, de saber, de saber hacer, de querer hacer, entre otras.

Pues bien desde el nodo tres de evaluación disciplinar de la RED – RIE encontramos un punto de articulación con los propósitos formativos instituidos en el documento “proyecto del plan de desarrollo 2016 – 2020 Bogotá Mejor para todos” y el “plan sectorial 2016 -

2020 hacia una ciudad educadora” toda vez que desde la acepción sintética de los maestros del nodo y de la Red-Ríe los maestros expresan lo siguiente:

“Cuando abordamos el término competencia en un área, y hablamos de competencias o capacidades cuando se da una armonía de los tres elementos: conocimiento, habilidad y actitud, aplicados en un contexto. Dicho sea de paso, cuando hablamos del contexto, nos referimos a un espacio o lugar o determinado, pero también, al sujeto que se está formando, y en este caso identificamos el contexto en tres dimensiones: La persona que es el estudiante y los aprendizajes que desarrolla y como lo aplica en beneficio de sí mismo frente a un problema de la vida cotidiana. La siguiente es el ser social, es decir mi relación con los otros y por último la relación con el ambiente, la armonía con él, procurando que los estudiantes sean un agente proactivo del territorio donde estén (...)” (Docentes SED).

Se trata de que en el proceso evaluativo se refleje el dominio del nivel y disciplina del conocimiento que ha abordado el alumno, así como de su capacidad de resolver con éxito distintas situaciones que se presenten en la realidad. La evaluación de conocimientos disciplinares evalúa lo que sabe el estudiante y evalúa la forma en que lo aplica en el contexto donde se desenvuelve. Dado que las capacidades se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta es un elemento clave en su adecuación. De esta forma, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir,

“La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tejido de manera enérgica y satisfactoria. Las competencias se demuestran en la acción, en el reto, en la dificultad, en la incertidumbre y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación. Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente y quizás de manera separada. Desde las distintas

disciplinas las competencias son vistas como un resultado a lograr” (Docentes SED).

Competencias socioemocionales

En el plan sectorial de educación de la Bogotá ciudad educadora, el cual se encuentra en plena vigencia es notable la intención que se tiene de abordar en este periodo histórico el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en las nuevas generaciones de educandos de Bogotá DC. En aras de formar seres más afectivos y más potentes socialmente pretendiendo con ello formar futuros habitantes, aptos de reconstruir un nuevo tejido social basado en el respeto, la tolerancia y el diálogo. En este orde de ideas el plan sectorial de educación expresa lo siguiente:

“Las competencias socioemocionales aluden a los procesos a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades, y se fortalecen las disposiciones y actitudes de niños, niñas y adolescentes (NNA) para comprender y manejar sus propias emociones, sentir empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, definir y alcanzar las metas, y tomar decisiones de manera responsable. Estas habilidades pueden adquirirse en diversos ámbitos: en la familia, a través de las relaciones entre padres e hijos y por los estilos de crianza; en la escuela, mediante actividades curriculares y extracurriculares y de las relaciones entre pares; y en los entornos, cuando estos proveen ambientes de aprendizaje donde confluyen actividades cívicas y culturales, redes sociales, servicios públicos y seguridad. Entre más temprano se comience a trabajar en estas habilidades, su desarrollo será mejor y habrá un mayor efecto en la reducción de las desigualdades educativas, laborales y sociales”. (Plan sectorial p. 87).

Lo anterior hace explícita la intención desde la política educativa distrital la urgencia histórica de mejorar los procesos socioemocionales en los estudiantes dado que el conocimiento y también los saberes que construyen los estudiantes pasan por una buena atmosfera emocional. El ser humano como ya es sabido no es solo conocimiento si no

también afecto y las instituciones educativas no son solo el reino de lo cognoscitivo si no también reino de lo afectivo.

Por su parte, en el proceso de las practicas evaluativas de los maestros de Bogotá actualmente identificados en los Nodos que conforman la Red de instituciones por la evaluación Red – RIE se hace indiscutible el interés de que tienen en desarrollar en los estudiantes elementos inherentes a la realización plena de la vida humana. Así encontramos un grupo significativo de maestros que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes abordan habilidades como:

“La toma responsable de decisiones, entendiendo esta como un proceso mediante el cual se realiza una elección responsable e informada, entre alternativas o formas de resolver diferentes situaciones de la vida, o la capacidad para seleccionar un curso de acción entre un conjunto de posibles alternativas”.

“La resiliencia, entendida esta como la capacidad de hacer frente a las distintas adversidades de la vida y recuperarse para vivir una vida mejor”.

“La comunicación asertiva como ese ejercicio humano de encontrar las palabras y expresar claramente y enfáticamente los intereses, las posiciones, los derechos y las ideas propias, evitando la agresión y apelando a la conversación, potenciando las relaciones sociales para una mayor convivencia como lo exige el momento histórico de Colombia”.

Por último, la Consciencia social entendida esta como el proceso a través del cual los seres humanos son capaces de deliberar sobre sus propios puntos de vista, sin prejuicios, imaginarios, preconcepciones y sobre los comportamientos que se derivan de ellos hacia el logro de un país más democrático y justo.

Lo anterior es muy importante toda vez que guarda una clara correspondencia con uno de los propósitos fundamentales trazados por el plan sectorial 2016 – 20120, cuando en el numeral 2.2 sobre el fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, en

uno de los apartados en relación a la implementación de la Cátedra de la Paz con un enfoque de cultura ciudadana para el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar, dice lo siguiente:

“(...) Se buscará que las iniciativas alrededor de la Cátedra de la Paz se reenfoquen desde las competencias ciudadanas y se articulen con las competencias socioemocionales a través de procesos de formación y acompañamiento para su apropiación. La SED propone hacer dos énfasis en el desarrollo de la cátedra. Por un lado, considera relevante abordar la forma cómo se enseña, puesto que esto es fundamental para aprender y desaprender conocimientos, actitudes y emociones. Por otro, estima pertinente destacar la importancia de los contextos locales, nacional e internacional (...)” (Plan sectorial p. 89)

Anexos

Aporte teórico de los maestros del nodo 3 de evaluación disciplinar

PROFESOR	COLEGIO	EXPERIENCIA	TEMÁTICA
María Cristina Acuña Rodríguez	IED Friedrich Naumann Sede El Codito	En construcción	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Juan Manuel Díaz Marín	IED Gerardo Paredes	Evaluación Formativa y formadora en la Educación Física	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Andrea Zulima Rodríguez	IED Femenino Lorencita Villegas de Santos	Evaluación cualitativa	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Danny Jamilton Rojas Rodríguez	IED Ofelia Uribe de Acosta	Rúbricas	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Eliana Pedraza Rentería	IED Federico García Lorca	Evaluación formativa en la clase de Ciencias Naturales	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar

Smith Leonardo Bobadilla Medina	IED Leonardo Posada Pedraza	Experiencia en Ecología	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Adriana Lucía Álvarez Bautista	IED La Toscana Lisboa	Semillero Matemático y Uso pedagógico de las pruebas estandarizadas	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Irina Elixandra Sandoval Junco	IED Colegio Campestre Jaime Garzón	A través del juego, prácticas comunicativas, videos y ejercicios escritos....Me divierto y enamoro del inglés	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Alicia Sandoval	IED Restrepo Millán	Construcciones conceptuales a partir del mapa conceptual.	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Olga Cecilia Pineda Moncada	IED Altamira Sur Oriental	Videos para evaluar mi práctica y máxima valoración como forma de motivación.	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos.

Jenny Maritza Sánchez Pérez	IED Ciudad de Bogotá	Ejercicio de autoevaluación y coevaluación en niños ciclo I	Perspectiva Cuantitativa de la evaluación disciplinar
--------------------------------------	-------------------------	--	--

Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>María Cristina Acuña Rodríguez</p> <p>IED Friedrich Naumann Sede El Codito</p>	<p>Fundamento</p> <p>“La práctica de valores hace parte de la acción pedagógica, que debe ser tanto por el educando como por el educador, reconociendo el contexto en el cual se desarrolla el ejercicio de enseñar y aprender”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“La ruta es generalmente la ambientación, el desarrollo y la conclusión con una evaluación permanente durante el proceso”.</p>
<p>Juan Manuel Díaz Marín</p> <p>IED Gerardo Paredes</p>	<p>Fundamento</p> <p>“La evaluación constituye un aspecto primordial del acontecer cotidiano de la escuela, que proviene y por tanto expresa la concepción educativa, en virtud de la cual comparte rasgos comunes al ser aplicada en las distintas áreas y asignaturas. Se desarrolla a partir de diversos criterios pedagógicos, pero es asumida como la concreción del logro final, sea este entendido como el cumplimiento de un programa, la obtención de ciertas metas en términos de apropiación de contenidos, el alcance de unas competencias previstas o el epílogo de un nivel educativo, representando la consecución de los objetivos de aprendizaje y formación inmersos allí y subrogando los procesos inherentes a las cuestiones de la enseñanza y/o aprendizaje.</p> <p>Esta visión general y común de la evaluación lleva a Álvarez (2002) a precisar que “al definir los objetivos en términos de realizaciones concretas (el aprendizaje reducido a conductas observables),</p>

se inhibe la naturaleza exploradora de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 28), limitándose con ello a la necesidad cumplir con los parámetros establecidos por una institución o por el Estado, generalmente de orden numérico o estadístico, y esquivando al ser humano que aprende. En consecuencia, el individuo se convierte en un producto que se puede medir, en el sentido de cuantificar más que de valorar, descripción más cercana a la cotidianidad de la práctica, como indica Gallardo (2013): El valor de la calificación trasciende el de la formación”.

La evaluación como un proceso de acompañamiento y seguimiento sistemático para el alcance de metas formativas se vuelve una falacia y se convierte en un discurso intangible, con bases pedagógicas deseables, pero sólo queda en buenos deseos. Esta falta de consciencia, de poner en juego dobles discursos, más que favorecer daña la genuina intención de evaluar para mejorar (p. 17). En concordancia con los ideales del investigador, se plantea una estructura argumentativa con cuatro visiones para abordar la problemática. La primera manifestación corresponde al divorcio entre la teoría y la práctica de la evaluación del aprendizaje, la segunda se basa en el imaginario del docente en cuanto a las creencias y suposiciones sobre el aumento de trabajo dentro y fuera del aula, la tercera se enfoca en la tendencia romántica, idealista de la evaluación, la cuarta se centra en el análisis de las posibles consecuencias de la evaluación.

Dicho concepto se puede ampliar, fundamentar y complementar, basándose en un postulado de Álvarez J. (1993): La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente

	<p>evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta..., en lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. “A evaluar se aprende evaluando”. Debido a ello, la evaluación formativa y formadora en Educación Física, puede enfocarse como una alternativa para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, pasando de un elemento de finalización para tornarse en un eje transversal, cambiando el paradigma del producto y evidencia del transcurrir educativo a un medio permanente de construcción y afianzamiento del aprendizaje”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>Por medio de la evaluación Formativa (del docente) y formadora (del estudiante), se pretende que el alumno se convierta en parte activa del proceso. Se generan procesos de autorregulación elaborando diarios de clase, talleres, autoaprendizajes que se desarrollan de manera individual y grupal en el espacio de clase y fuera de él. El docente concientiza al educando sobre la importancia de reconocer su propio aprendizaje”.</p>
<p>Andrea Zulima Rodríguez</p> <p>IED Femenino Lorencita Villegas de Santos</p>	<p>Fundamento</p> <p>“En educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, en concordancia con la edad de los niños, sus procesos de desarrollo, de aprendizaje y sus habilidades”.</p> <p>Proceso didáctico</p>

	<p>“Evaluó el día a día de los niños, por medio de actividades lúcidas acorde a sus edades, observo sus avances, fortalezas y debilidades y de acuerdo a esto generó otras actividades que puedan contribuir a superar las falencias que presenten algunos niños y así mismo potencio, refuerzo las fortalezas de otros”.</p>
<p>Danny Jamilton Rojas Rodríguez</p> <p>IED Ofelia Uribe de Acosta</p>	<p>Fundamentación</p> <p>“Búsqueda de que el número al final no sea el reflejo de una serie de sumatorias numéricas, sino que responda al cumplimiento de requisitos de saberes y habilidades”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Evaluación a través de material didáctico, rúbricas y correcciones”.</p>
<p>Eliana Pedraza Rentería.</p> <p>IED Federico García Lorca</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Lo que permite la evaluación formativa es darle al docente herramientas para analizar los logros de los estudiantes en el campo de la ciencia que puede servir para optimizar el aprendizaje (Harlen, 2015)”</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Recopilar, interpretar y usar la información sobre el desarrollo de la comprensión, habilidades y actitudes de los estudiantes (Harlen, 2015)</p>

Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos.	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico

<p>Smith Leonardo Bobadilla Medina</p> <p>IED Leonardo Posada Pedraza</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Giordan con su postulado de la enseñanza desde el uso de la ciencia, lenguaje y cultura”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Preguntamos, exploramos, producimos y explicamos”.</p>
<p>Adriana Lucía Álvarez Bautista</p> <p>IED La Toscana Lisboa</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Considero la evaluación como un proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se usan diversos instrumentos de evaluación que van de la mano con las estrategias didácticas y el contexto en el que se desarrolla dicha evaluación y en el que desde lo disciplinar se deben privilegiar el desarrollo de conocimientos y de actitudes positivas hacia este. En mi práctica evidencio dos formas distintas de evaluación, una en el contexto del Semillero y otra en el contexto del aula de clase”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Ruta metodológica del semillero matemático: Lectura en voz alta y socialización de ideas, conformación de grupos de trabajo, elaboración de preguntas de investigación basadas en juegos matemáticos trabajados por el semillero, búsqueda de fuentes de información, diseño y ejecución de las investigaciones de las estudiantes (retroalimentación del grupo, creación de material didáctico y uso), divulgación de resultados en el encuentro juvenil de matemáticas y otros. Ruta metodológica de las pruebas estandarizadas: revisión curricular acorde con los DBA (derechos básicos de aprendizaje y estándares), revisión y clasificación de preguntas tipo saber (de los cuadernillos del</p>

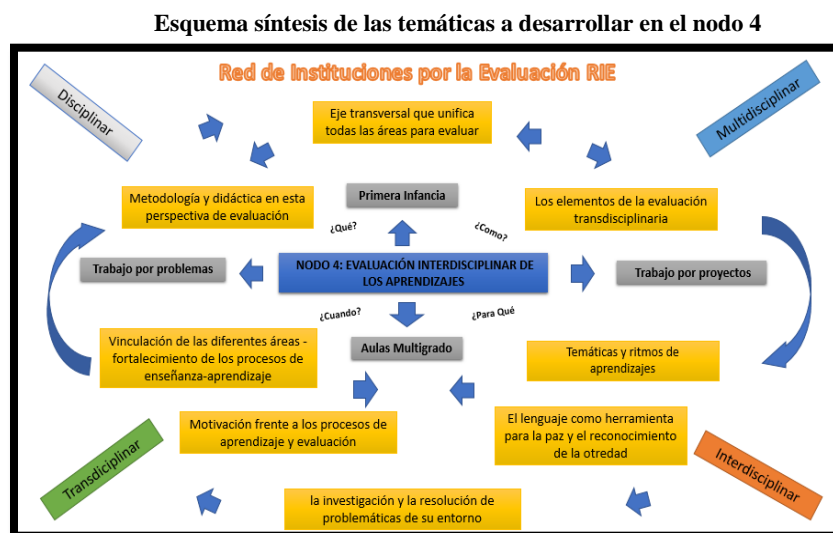
	Icfes matemáticas de 2012-2015) acordes con las distintas temáticas a desarrollar, construcción de talleres usando las preguntas en contextos de pregunta abierta y contextos matemáticos similares (revisión de estándares de la relación entre distintos pensamientos matemáticos), uso de los talleres en el aula, prueba tipo saber con preguntas de los cuadernillos”.
Irina Elixandra Sandoval Junco IED Colegio Campestre Jaime Garzón	<p>Fundamento</p> <p>“Enseñanza lúdica del inglés en preescolar y primaria con apoyo de guías de aprendizaje para docentes no bilingües”.</p> <p>Proceso didáctico.</p> <p>“Se estableció un diagnóstico, se observó la debilidad en el proceso, se diseñaron guías de aprendizaje para el inglés con pautas y criterios que unificaran la estructura, con un hilo conductor cognitivo desde preescolar hasta quinto de primaria. Además de lo anterior, se tuvo en cuenta el uso constante de colores llamativos, videos, canciones y ejercicios de refuerzo, evaluando al final cada temática. Finalmente, y no de menor importancia, se tuvo en cuenta al final de cada periodo en la cuarta unidad la concientización del cuidado con el medio ambiente, trabajado desde diferentes ángulos en todos los grados”.</p>
Alicia Sandoval IED Restrepo Millán	<p>Fundamento</p> <p>A partir de la elaboración de mapas conceptuales, como una herramienta que permite determinar conceptos y establecer las relaciones que se presentan entre estos, se desarrolla a través de la práctica, no solo la apropiación de dichos conceptos, sino el desarrollo de habilidades para interpretar información y redactar de textos.</p>

	<p>Proceso didáctico</p> <p>1. Diagnostico 2.Reconocimiento de mapas y sus componentes. 3. Interpretación de mapas 4.Complementar mapas a partir de información (textos, videos) 5. Elaboración conjunta de mapas a partir de conceptos seleccionados de información sencilla. 6. Elaboración de mapas de manera individual a partir de textos sencillos.</p>
<p>Olga Cecilia Pineda Moncada</p> <p>IED Altamira Sur Oriental</p>	<p>Fundamento</p> <p>Las diferentes concepciones que se tienen de la evaluación (como medida, como sinónimo de calificación, como la relación existente entre los objetivos y su grado de consecución, entre otras) La evaluación cuantitativa, vista como la parte de la evaluación que evita la subjetividad La evaluación cualitativa, encargada de proporcionar información acerca de cómo se lleva el proceso</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“En primer lugar, considerar que todos los estudiantes tienen las posibilidades de adquirir los conceptos y aplicarlos cuando las diversas situaciones lo requieran, se coloca la máxima valoración a los estudiantes y su tarea consiste en no dejar bajar esa nota; los estudiantes tienen la posibilidad de presentar sus trabajos cuantas veces sea necesario guiados por la docente quien les indica que hay errores, de ésta manera los estudiantes revisan sus trabajos, los vuelven a analizar revisan sus estrategias y vuelven a presentarse para sustentar...hasta que finalmente logran resolver por sí mismos las actividades propuestas (sin importar la cantidad de veces que tengan que realizar la</p>

	<p>actividad). por otra parte, se realizan vídeos que permiten analizar tanto el desempeño de los estudiantes como las estrategias utilizadas por la docente; esto me permite detallar la forma como los estudiantes expresan sus ideas y pensamientos y así mismo me llevan a corregir algunos aspectos de mi práctica”</p>
--	--

Perspectiva cuantitativa de la evaluación disciplinar	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>Jenny Maritza Sánchez Pérez</p> <p>IED Ciudad de Bogotá</p>	<p>Fundamento.</p> <p>La evaluación de aprendizajes en Educación Física en ciclo I desde el marco conceptual de RCC (autoevaluación y coevaluación) como un ejercicio de aproximación a la metaevaluación.</p> <p>Proceso didáctico.</p> <p>Transformación de diversas expresiones evaluativas (gráficas, corporales, escritas entre otras) a una valoración cuantitativa mediante la implementación de ejercicios de autoevaluación y coevaluación en niños de ciclo I en la clase de Educación Física</p>

6.4.NODO 4: EVALUACIÓN INTERDISCIPLINAR DE LOS APRENDIZAJES



Fuente: Equipo de Investigación

6.4.1. Objetivos

Objetivo General

Consolidar un nodo que motive la interacción permanente de docentes y directivos docentes de la SED, en la reflexión y construcción de saberes entre pares sobre aspectos que movilizan la evaluación interdisciplinaria de y para los aprendizajes.

Objetivos Específicos

- Socializar las experiencias seleccionadas, con énfasis en la evaluación interdisciplinaria entendida como un proceso de interrelaciones entre los contenidos de las áreas, los aprendizajes construidos por los estudiantes, las pautas del trabajo colaborativo y grupal, entre otras.
- Trabajar la evaluación interdisciplinaria como forma de relación entre áreas, como forma de participación de diferentes disciplinas como forma de integración de un

mismo proceso, como forma tener en cuenta los procedimientos y trabajo de los otros visto hacia una meta en común.

- Establecer una agenda de temas y compromisos de actuación y producción intelectual y de materiales didácticos que visibilicen el empoderamiento profesional y la mejora institucional a través de las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes.
- Sistematizar el proceso de desarrollo del nodo a través de la experiencia colectiva de los participantes.

6.4.2. Problemas encontrados

- Interdisciplina: Riesgos vs beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes.
- Currículo estandarizado versus currículo crítico
- Evaluación externa frente a la evaluación de aula
- Pedagogías y didácticas frente a la evaluación cuantitativa
- Legislación vs concepciones y prácticas de los docentes.
- La evaluación interdisciplinar disciplinar ¿fin o medio?
- A donde apunta la evaluación en educación física y en Artes.



Maestros integrantes del Nodo 4: Evaluación interdisciplinar de los aprendizajes
Ejercicio presencial de planeación participativa

6.4.3. Temas que tratar en el Nodo

- *Eje Transversal del nodo: Lo disciplinar, lo multidisciplinar, lo pluridisciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar.*

Otros Temas

- La perspectiva en Primera Infancia.
- La perspectiva de trabajo por proyectos
- La perspectiva de aulas multigrados
- La perspectiva de los ritmos de aprendizajes
- Metodologías, Didácticas y caja de Herramientas de evaluación interdisciplinar.
- Motivación de los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje y evaluación.
- La investigación y la resolución de problemáticas de su entorno.
- La evaluación interdisciplinaria: Fundamentos, tensiones, clases, requisitos, ventajas.

6.4.4. Fundamentación Conceptual de las temáticas del nodo 4

Descripción conceptual

El dialogo Disciplinar o monodisciplinar, Interdisciplinar, Multidisciplinar, Pluridisciplinar y Transdisciplinar en relación con los fenómenos del mundo es extensa y muy debatida (Beltrán, 1978, Motta 1995). (Bonil.J; Calafell; Orellana Espinet M; Pujol R. M.: 2004; p84).

Enfoque Disciplinar

También es conocido como diálogo monodisciplinar. “dialogo disciplinar, este puede ser entendido como un espacio que, integrado a la complejidad, permite articular el conocimiento de las diferentes disciplinas en el estudio de los hechos del mundo”. (Boni, 2003). Cita de cita (Bonil.J; Calafell; Orellana Espinet M; Pujol R. M.: 2004; p84)

Propuesta en el aula: Un ejemplo para realizar de este modelo puede ser la explicación que se da desde la biología para explicar, tipología, estructura y composición, funcionamiento y funciones de la célula.

Enfoque Interdisciplinar

La introducción del dialogo inter disciplinar en el aula supone una superación de varias premisas: las relaciones articulares, estas pueden ser los puntos de articulación de una disciplina con otras y la no explicación de la totalidad de un fenómeno u objeto de estudio por parte de una sola disciplina; desde allí se puede diferir frente a la construcción e interacción que existe entre diversas disciplinas, por lo cual se busca establecer soluciones desde diferentes puntos de vista,

“También es necesario señalar que apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad” (Torres, 1998, p. 48).



Ahora bien, la interdisciplinariedad aporta desde diferentes disciplinas una elaboración acentuada desde una situación concreta, motivados por una serie de necesidades intelectuales y prácticas, apropiándose de otras categorías o áreas de conocimiento, para atenuar el punto de vista y solidificar este desde otras

posturas.

Este tipo de enfoque interdisciplinar apuesta a la intercomunicación que cohabita en el desarrollo intelectual que se da en la escuela y en las practicas que de allí se desprenden, es

decir, que la escuela debe transformar de alguna manera su forma de llevar el saber o conocimiento, frente a un solo espacio; para que, en vez de esta metodología, se logre implementar una metodología que conjugue diversas disciplinas y diversos modos de lograr el objetivo.

Por esta razón, al hablar de interdisciplinariedad, estamos haciendo énfasis en la conexión de diversas áreas, pero que su resultado final y parte de su proceso, no logra salirse de ese posicionamiento disciplinar, in situ por parte de agentes educativos o políticos.

Propuesta en el aula: Ejemplo explicación en el aula del fenómeno de los incendios forestales algo tan ocurrente en Bogotá en épocas de escasa lluvia y de fuertes vientos, este periodo climático se presenta en el mes de agosto, es posible la comprensión de este fenómeno desde el dialogo interdisciplinar.

“Si este se parte de un contexto de educación científica, toma sentido optar por las ciencias experimentales y modelizar el concepto de ecosistema y el de combustión. Desde ellos es posible dialogar con modelos aportados por las ciencias sociales o la tecnología, y elaborar propuestas de gestión, previsión y actuación frente a los incendios. Todo ello sin dejar aspectos emocionales y estéticos, individuales y colectivos que intervienen en la visión del incendio” (Bonil.J; Calafell; Orellana Espinet M; Pujol R. M.: 2004; p85).



Imagen: Ejercicio interdisciplinar de maestros

Para finalizar, se logra determinar que el enfoque interdisciplinar consiste en observar los resultados que sobresalen de las investigaciones, a partir de un dialogo abierto que conlleva a unos resultados validados y óptimos para el desarrollo cognitivo, por ello se dice que:

“La interdisciplinariedad tiene un objetivo diferente al de la pluridisciplinariedad. Se refiere a la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Se pueden distinguir tres grados de interdisciplinariedad: i) Por el grado de aplicación (...), ii) por el nivel epistemológico (...), iii) por el grado de generación de nuevas disciplinas (...). Como la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, pero su propósito se incluye también en la disciplina de investigación.” (Nicolescu, 1996, 38).

Dicha investigación, es producida por una intercomunicación que existe entre el objeto de conocimiento y la comprensión de la investigación de los estudiantes y maestros dentro del proceso de conocimiento.

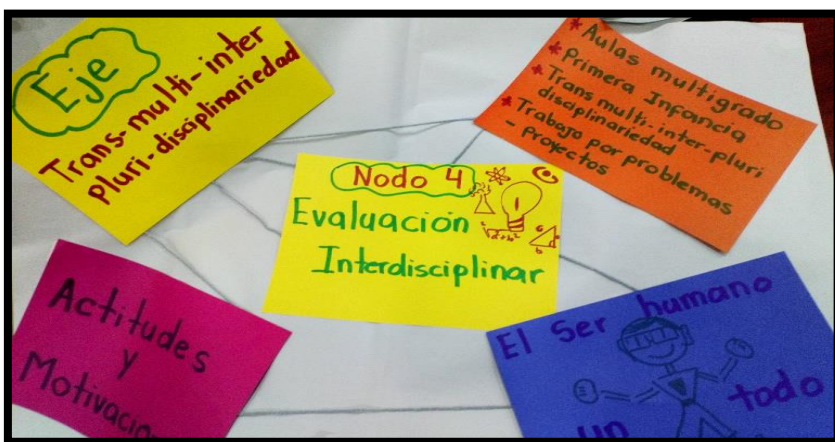


Imagen: Aportes de maestros al nodo 4 de evaluación interdisciplinar

Enfoques Multidisciplinar y/o Pluridisciplinar.

Una aproximación a estos enfoques Multidisciplinar y Pluridisciplinar, se pueden definir por los equipos que se constituyen a partir del estudio de un fenómeno u objeto de estudio a continuación se toma una definición de lo multidisciplinar desde El enfoque multi o pluri, inter y transdisciplinario en la Animación Sociocultural. Entrevista a los expertos.

“Un equipo multidisciplinar es la reunión de un número determinado de personas, procedentes de diferentes profesiones, que cada una de las cuales aporta sus conocimientos, experiencias y técnicas específicas para conseguir una acción común. Desde mi punto de vista, la multi o pluridisciplinariedad se presenta en un estado hermético. Esto es, la aportación entre las disciplinas es una contribución hermética, impenetrable, cerrada. Su estructura es piramidal, en la cual se puede percibir una connotación de desigualdad entre las disciplinas. Unas se superponen sobre otras. Por ejemplo, desde un enfoque multidisciplinario la Psicología o la Educación Social tendrían cualitativamente un mayor valor que la Animación Sociocultural”. (Romero; 2013; p5)

Es así como, la pluridisciplinariedad es vista como aquella comunicación e información que se transmite de diferentes disciplinas sin que estas se modifiquen o cambien su esencia, para intervenir en situaciones concretas y lograr el análisis de un mismo problema, desde diferentes áreas de conocimiento. Además, la multi o pluridisciplinariedad, está concebida y considerada desde un enfoque más amplio al ser otorgable cualquier proceso desde diferentes áreas, generando o aproximándose a potenciar y estimular el desarrollo dentro del aula.

Desde este enfoque partimos con la premisa de que existe una nueva visión de la realidad y una organización compleja del conocimiento, puesto que busca ir más allá de un conocimiento disciplinar o la comprensión de llegar a ser otra disciplina que funcione de manera óptima y sin interrupciones. En consecuencia, se dice que,

“La pluridisciplinariedad consiste en el estudio de un objeto de una sola y misma disciplina, por varias disciplinas a la vez. (...). El objeto en última instancia se verá enriquecido por la intersección de varias disciplinas. El conocimiento del objeto disciplinar es profundizado desde un enfoque multidisciplinario fértil. La investigación pluridisciplinaria ofrece un plus a la disciplina en cuestión (la historia del arte, en nuestro ejemplo), pero ese “plus” se encuentra al servicio exclusivo de la misma disciplina. En otras palabras, el enfoque

pluridisciplinario desborda los límites disciplinarios, pero su finalidad sigue estando en el marco de la investigación disciplinaria” (Nicolescu, 1996, 37; 2003, 180).

En síntesis, existe una yuxtaposición de varias disciplinas, enfocadas hacia una misma prerrogativa o problema, que surge a partir de una disciplina y que es solucionada desde diferentes puntos de vista.

Propuesta en el aula: Esta estructura se puede presentar cuando se aborda desde un panel de expertos y no desde competencias propias y articulares de las ciencias desde un enfoque Multidisciplinar y/o pluridisciplinar por ejemplo los aportes que se pueden dar desde las diversas ciencias sobre el problema de las basuras, este como se puede abordar desde la biología que puede medir sus impactos (ejemplo un estudio reciente en 2017 sobre los efectos de los plásticos en los mares), también que puede decir las ciencias sociales y políticas sobre la efectividad de cultura del reciclaje y las prácticas de disposición final de los desechos de una comunidad, los entierran, los queman y sobre la efectividad de las políticas, entre otros fenómenos colindantes del fenómeno principal.

Enfoque Transdisciplinar.

Esta perspectiva vista desde el actuar de varias disciplinas sobre un objeto de estudio u fenómeno como la animación sociocultural o trabajo comunitario puede ser:

“Un equipo transdisciplinar es la reunión de un número determinado de personas, procedentes de diferentes profesiones, en la cual los temas a tratar (así como las decisiones que se van a tomar) trascienden, se extienden o comunican, traspasando las disciplinas y produciendo consecuencias sobre el objetivo común que se pretende alcanzar. A mi entender, la transdisciplinariedad está estrechamente relacionada con el concepto de trascender, es decir, estar o ir más allá de algo. Así como con la idea de traspasar, esto es, pasar adelante, hacia otra parte o a otro lado para culminar los objetivos planificados. La transdisciplinariedad se descubre como un movimiento trascendente de estados en

constante traslado y desarrollo al otro lado y a través de las disciplinas”. (Romero; 2013; p6)

En efecto, es el sistema superior de integración, donde se logra construir desde las relaciones e interacciones de las disciplinas, una nueva disciplina. Este enfoque habilita una indagación exhaustiva y un entrelace de saberes y producción de conocimiento.

Este enfoque permite que el sujeto sea visto como el centro del saber y por el cual deben transitar diversas teorías o metodologías que permitan crear una nueva área de conocimiento. Por ello los profesionales a cargo de la construcción de nuevas disciplinas, deben estar al corriente de lo que permea la disciplina y como se logra abordar esa nueva disciplina.

No obstante, sin olvidar que la base fundamental de la integración de disciplinas alcanza acciones que permiten abordar en el sujeto el liderazgo, la autoevaluación y la comunicación constante. Por lo tanto, para castellano,

“La transdisciplinariedad, como arco de realización que inicia en las disciplinas, se desarrollaría en las concreciones prácticas propuestas como ejercicios de investigación para titularse. El modelo curricular básico planteaba que cualquier praxis investigativa integra explícita o implícitamente supuestos de orden gnoseológico (sobre la naturaleza del objeto), epistémico (el conocimiento válido y posible sobre ese objeto), teórico (el conocimiento previsto, acumulado y especulativo sobre el objeto) y metodológico (las formas, procesos y condiciones de producción y validación del conocimiento generado sobre el objeto). (p.4)

Lo que a su vez quiere decir, que se debe empezar por una revisión crítica y radical a los presupuestos que se plantean los agentes intermediarios en el conocimiento, siendo estos últimos quienes por distintas especificidades confunden muchas veces la labor que se pretende generar con este enfoque transdisciplinar. Para ello, Pérez Matos y Setién Quesada (2008) dicen que

“Lo transdisciplinario rebasa los límites de lo interdisciplinario y tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplinar) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina).

Sin embargo, para llegar a una transdisciplinariedad primero debe existir un valor oportuno y configurado, para que realmente se logre un despoje de los conocimientos enraizados en el sujeto y segundo, se potencie y estimule el reconocer al sujeto como ese otro que tiene capacidad de aportar, cuestionarse y objetivar lo que espera y pretende de la Educación.

Reflexión sobre la apuesta evaluativa interdisciplinaria

El proceso formativo de la sociedad actual, más que en cualquier otro momento histórico tiene como fin instruir a los estudiantes para enfrentar una realidad dinámica y compleja. Por ello se observa el deseo y pretensión de muchos maestros de las distintas instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá D.C, desarrollar en los estudiantes la habilidad de la articulación de saberes, toda vez que ellos creen que estos, se tienen que organizar, relacionar y no pueden estar fragmentados, dispersos, en cajones o seguir siendo saberes de disciplinas insulares, la cuales son características propias de una educación que puede catalogarse de tradicional.

El profesor, David Perkins (2012) plantea que el proceso educativo tradicionalmente tiene que ver con lo conocido, las habilidades que conocemos. Sin embargo, la vida de los educadores fuera más fácil si se supiera como va a ser el mundo en treinta o cincuenta años, pero no hay postales del futuro que debelen como van a ser esas sociedades, por ello, se considera que la educación de hoy tiene mucho que ver con educar para lo desconocido, un mundo cambiante, y los distintos caminos posibles.

En este orden, Sergio Tobón (2010) considera que es necesario generar la habilidad en los estudiantes de afrontar la incertidumbre y lo desconocido, para ello los alumnos tienen que aprender destrezas de autorregular los propios aprendizajes y reconocer los procesos por los

que se producen, desarrollar una autoconciencia de los métodos que regulan los aprendizajes de los individuos. La reflexión sobre los mismos son habilidades de pensamiento que se desarrollan en los estudiantes que se involucran en su propio proceso de aprendizaje, generando además estrategias y planificando la construcción de nuevos conocimientos; para resumirlo en una sola frase es la capacidad que desarrollan los estudiantes de aprender a aprender.

La incertidumbre, lo desconocido y en esencia los problemas de la vida, no se afrontan simplemente aceptándolas, si no confrontándolos proactivamente con la formación, donde los sujetos de abordar a todas sus capacidades cognitivas y emocionales en la medida en que vayan actuando en su realidad.

Así mismo el filósofo y sociólogo, Edgar Moran (2013), invita a desarrollar la consciencia del propio proceso de aprendizaje, viendo una oportunidad de mejorar de manera continua en lo que hacemos, reconociendo y corrigiendo errores y demostrando con hechos tangibles la mejora de los desempeños y en ello se resalta la capacidad de relacionar las disciplinas del conocimiento en aras de construir y elegir las mejores decisiones para afrontar los sucesos de la realidad.

Dicho lo anterior, una de las características de la evaluación desde la óptica interdisciplinaria es ser un ejercicio altamente idóneo que se concibe como un proceso de retroalimentación continuo que busca el mejoramiento permanente, la cual se hace desde el inicio hasta el final del trabajo pedagógico; y una de las condiciones es que los estudiantes se enfrenten a retos donde tengan que resolver problemas o desafíos que les implique apelar a los distintos saberes disciplinarios tejiendo esos saberes, haciendo que los conocimientos diferentes se relacionen entre sí y se combinen para poder dar solución a dicha realidad que tenga en frente, por muy alta que esta sea.

Esto se traduce en que los saberes no se pueden evaluar de maneras separadas los saberes se evalúan en la actuación, en la actuación frente a la resolución de problemas. Implica que los estudiantes empiecen a identificar los problemas, a argumentarlos, a plantearlo, a

resolverlos, a dar soluciones. Que el estudiante tenga la capacidad de planear para saber en qué consiste el reto, en conocer que es necesario mirar varias posibilidades y elegir la más acertada, el tiempo, los recursos que se requieren y cómo empezar a emprender los desafíos que tenga en frente.

Lo anterior está muy ligado con la autorregulación, para llevarla a cabo es necesario que los educandos se pregunten ¿Qué estoy haciendo? ¿Lo estoy haciendo correctamente? ¿Estoy logrando mis objetivos? Es una autoconciencia permanente que va dictando en base a la observación de ciertas acciones, si se está utilizando el suficiente tiempo, si se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje, si están realizando de manera adecuada las tareas y cumpliendo las metas que se han fijado.

Por ello esta apuesta evaluativa está relacionada con la práctica pedagógica como una serie de sucesos complejos en sé que relacionan todas las dimensiones del ser humano en función de su formación integral. Desde la experiencia pedagógica busca unos propósitos, contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación de procesos y resultados. Colocando en juego la formación de un ciudadano.

La evaluación interdisciplinaria está atada con el desarrollo del pensamiento. Uno de los retos más importantes del mundo actual. Cuando se habla de pensamiento se hace alusión a que hay que articular los saberes, que no se pueden evaluar los saberes por separados, que hay que hacerlo con base en la actuación integral, buscando metas compartidas con habilidades flexibles o abiertas.

La voz de los maestros

Uno de los aspectos más relevantes a tener presente es el reconocimiento de los aportes que nos facilitan los representantes de las instituciones educativas para la convalidación de los distintos nodos (4 Nodos), que conformaran la RED RIE. Esto legitima y asegura la participación de los docentes y directivos docentes a través de distintos mecanismos de interacción, en la construcción de los nuevos saberes sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, se presentan en los siguientes apartados la evidencia verídica en la voz de los partícipes que promovieron intervención y discusión en torno a los nodos de evaluación, en este caso evaluación interdisciplinar, y los principales aspectos que sobre este modelo se deberían desarrollar en el nodo.

A partir del ejercicio efectuado conocer los intereses e insumos necesarios detectar las ideas más distinguidas para consolidar el nodo de evaluación interdisciplinar

Aportes y propuestas

- Es necesario determinar cuál es el eje transversal que unifica todas las áreas para evaluar. De esta manera se identifica las competencias que el estudiante necesita mejorar. (*Docente SED*)
- En la evaluación interdisciplinar se debe tener en cuenta dos aspectos: metodología y didáctica. (*Docente SED*)
- Es necesario que en primera infancia se debe trabajar y dar más relevancia a la evaluación cualitativa y NO a la cuantitativa. (*Docente SED*)
- Desde la evaluación interdisciplinar se deben trabajar temáticas de acuerdo con los ritmos de aprendizajes. (*Docente SED*)
- Es importante transformar modelos de evaluación en la escuela teniendo en cuenta resultados de las evaluaciones externas. (*Docente SED*)

Ventajas de la evaluación interdisciplinaria

- Permite integrar conocimientos específicos y permite visibilizar competencias y aprendizajes, que el estudiante pueda dinamizarse a través de los diferentes campos y/o aspectos. Situaciones problemas, proyectos, etc. (*Docente SED*).

- Se trabaja en conjunto para desarrollar proyectos. Se diagnóstica y así mismo se prevé de qué manera se realiza apoyo entre docentes. (*Docente SED*).
- La interdisciplinaria permite realizar un conjunto de actividades en donde se diagnostica y así mismo se realizan actividades que contribuyan a su desarrollo integral (cognitivo y psico afectivo) fortaleciendo el trabajo colaborativo, además de asumir actividades en donde haga uso de materiales y lúdico pedagógicos. Desarrollo competencias ciudadanas. (*Docente SED*).
- La integración de las áreas contribuye a la motivación de aprehensión de conocimientos, el estudiante no siente que se evalúa. Un ejemplo la articulación de procesos de Lecto- escritura. Importante, **la motivación**. Más importante que la nota, es tener en cuenta los avances del estudiante. (*Docente SED*).
- Se evalúa a partir de los saberes preconcebidos y los proporcionados en la escuela en pro de la resolución de conflictos de la cotidianidad. Asignación de roles y procesos de experimentación. Fortalecimiento de valores. (*Docente SED*).
- Articular procesos enseñanza-aprendizaje a través de la vinculación de la comunidad educativa; estudiantes-docentes-directivos- padres de familia y el entorno de la localidad. (*Docente SED*).

Presentamos a continuación un esquema donde algunos profesores líderes del nodo de 4 de evaluación interdisciplinaria con sus distintas experiencias fundamentan las temáticas elegidas o donde ellos consideran se ubica su experiencia evaluativa. En este ejercicio los maestros debelan la cimiento de sus prácticas evaluativas, siendo *la Perspectiva de Evaluación e Interdisciplinaria y Evaluación y transdisciplinaria* los fondos de mayor interés.

Interdisciplina: beneficios y apuros.

Con cierta periodicidad se dan cambios en las palabras pero estas en si no cambian nada, tendemos a caer en una especie de travestismo gramatical. De alguna forma el lenguaje es renovado, por eso es importante conocer las palabras, saber lo que significan las palabras y cuál es su aporte concreto para aquello que queremos transformar. Hoy día hay algunas palabras que están en la conversación del discurso educativo y pedagógico, por ejemplo, multidimensionalidad, transdisciplinar, complejidad, articulación e interdisciplinariedad, entre otras más. Esta última palabra – **interdisciplinariedad** – la abordaremos para esclarecer en primer lugar su contenido, seguidamente analizar los posibles peligros y así como sus beneficios en los procesos formativos de los estudiantes y por el ultimo lo que significa el proceso evaluativo interdisciplinar en el ejercicio de enseñanza aprendizaje.

Los seres humanos somos sujetos de experiencias constantes y en ese proceso hay cambios y/o trasformaciones, mutaciones que se van dando en nuestra vida, y como suele ocurrir en esos procesos de cambios se gana y se pierde, se mejora o no, incluso para uno mismo dentro de nuestra propia vida. Por ello no se busca ver la palabra *interdisciplinar* como una nueva fórmula que propone la solución a todo o un brebaje con un plan definido de cómo se hará.

Los seres humanos somos interactuantes y lo hacemos en colectivo. El problema de la interdisciplina no es exclusivamente cognitivo o epistémico, también es un asunto ético, político y afectivo. Hablar y pensar en términos dialógicos exige de nosotros un cambio de nuestra concepción del conocimiento, de nuestro pensamiento de la humanidad, de lo que hacemos y le entregamos la vida, de nuestro lugar en el

mundo. En consecuencia, las dificultades que afligen al mundo actual y las alternativas que se requieren, no van a salir de la oficina de una mente brillante o algún oráculo, si no que depende de que todos participemos y estemos implicados en la reconstrucción del conocimiento.



Para que el tema de la interdisciplina no se quede solo en palabras o en un discurso lo que tenemos que afrontar son precisamente las dificultades reales que tenemos en todos los contextos educativos para una transformación de nuestra idea del mundo, del conocimiento, de la relación entre los humanos, la vida y en general nuestra practica pedagógica.

En este orden de ideas, uno de los calmantes que se pueden proponer es el hecho de que haya estrategias, métodos, didácticas interdisciplinares. También hay maestros con especializaciones, maestrías y doctorados interdisciplinarios, y esto no es algo perjudicial, pero puede llegar a serlo en la medida que nosotros entendamos que esa es la solución porque entonces no se ha entendido cual es el problema. Si la *interdisciplina* o lo *interdisciplinar* aparece como una materia de formación profesional habrá quedado reducida dentro de la *disciplina* y no se podrá transformar nada.

Si bien es cierto, la paradoja de hoy en día es la especialización en una sola disciplina. Pero los problemas del mundo actual, como la contaminación del ambiente, el mal uso de las tecnologías, la ecología, necesitan de muchas sinergias y distintas áreas del conocimiento, y es esto lo que hace falta en los métodos formativos de los estudiantes. Por ello es necesario que en dichos procesos formativos la interdisciplinariedad se produzca desde la educación básica primaria hasta la básica media sin romper su transcurso o secuencialidad.



Hemos encontrado, en conversaciones con estudiantes la queja repetitiva en relación a las disciplinas del conocimientos, en la cual se quejan de que la disciplina escolar que desarrolla su profesor es fastidiosa, llena de muchos contenidos que muchas veces no les contribuye en nada o pensando en un futuro cercano no van a ser siquiera recordados los contenidos, imperando temas des-subjetivados, objetivados y poco afectivos. Esto tiene

mucho que ver con la pedagogía y las didácticas que utilizan algunos maestros que generan un repudio por el espacio académico que desarrollan, contribuyendo a que el estudiante pierda el sentido por los que hace. Incluso muchos docentes eligieron una especialidad disciplinar en su formación profesional dado el rechazo a otras que se generó cuando sus profesores por su didáctica equivocada, justamente los alejaron del diálogo interdisciplinar produciendo esto maestros insulares solo conocedores de su materia.

Como maestros en gran parte de nuestras vidas participamos de encuentros que abordan el tema de la disciplina, lo multidisciplinar, lo interdisciplinar, lo transdisciplinar entre otros; aparecen unas preocupaciones sobre qué diferencia hay entre una y otra, esto es importante pero tampoco podemos terminar convirtiendo las diferencias en una discusión sin ningún resultado, no obstante es importante tener claridad de sus acepciones y saber desde qué óptica lo estamos haciendo.

Algunas definiciones

Miremos el concepto de disciplina y se encuentra aquí una razón del porqué es dificultoso circunscribirse dentro de un área disciplinaria. El diccionario de la real academia de la lengua española dice: *Disciplina*.

“Instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones.

Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo.

Imponer, hacer guardar la disciplina”.



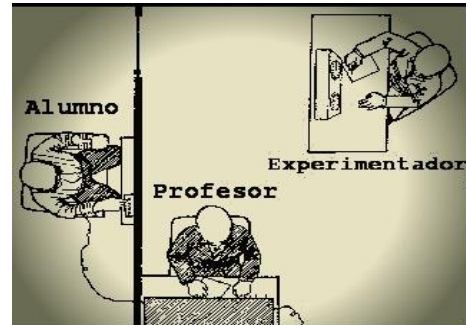
Precisando en la definición encontramos palabras como: mortificación, castigo e imposición. Y frente a ello nos preguntamos ¿Esta noción de disciplina tiene relación con la idea de que la letra con sangre entra?

Stanley Milgram, psicólogo en la Universidad de Yale, realizó una serie de experimentos de psicología social en el siglo XX que se conocen hoy día con el nombre de:

El **experimento de Milgram**. El fin de esta prueba era medir la disposición de un participante para obedecer las órdenes de una autoridad aun cuando éstas pudieran entrar en conflicto con su conciencia personal. Este experimento busca responder el tema de la obediencia total. El profesor Stanley M. se preguntaba si “las malas acciones de los Nazis eran el resultado de sus acciones personales o si cualquiera tiene la capacidad de llevarlas a cabo si las circunstancias son lo suficientemente poderosas. Se preguntó también, hasta qué punto sería capaz de obedecer órdenes la gente corriente de ejecutar unas órdenes”

Se pagó a un individuo para que participará en lo que él creía un estudio sobre la memoria, se le pidió que representara el papel de un profesor ayudando a alguien a mejorar su memoria. Cabe anotar que en este experimento tanto el investigador como el alumno formaban parte del equipo investigador del profesor S. Milgran.

Pero ¿*El profesor como debía ayudar al estudiante a mejorar la memoria?* Mediante descargas eléctricas a modo de castigo por cada error. Las descargas fueron inicialmente leves pero fueron incrementándose con cada error hasta resultar potencialmente mortales a pesar de que no existían tales descargas el profesor creía estar castigando al alumno durante el experimento⁵.



Luego se pidió a cuarenta expertos que predijeran la reacción de los sujetos, estimaron que la mayoría no pasaría de los ciento cincuenta voltios y que solo uno podría llegar a los 450 voltios, en este caso el sádico. Pero en realidad dos tercio de los sujetos llegaron hasta el final. La mayoría obedeció y ninguno se levantó a ayudar al alumno.

⁵Se sugiere ver: [el Sorprendente Experimento de la Maldad Humana: https://www.youtube.com/watch?v=HUdurOQJx78](https://www.youtube.com/watch?v=HUdurOQJx78) - Milgram y Stanley Milgram / Los peligros de la obediencia: https://www.youtube.com/watch?v=Aiywt7sl_vl - y la Película: [I Como Ícaro: https://vimeo.com/166098733](https://vimeo.com/166098733).

La epistemóloga Argentina, Denise Najmanovich⁶, expresa que pensar en la interdisciplina implica cambiar nuestra concepción del conocimiento del sujeto de conocimiento de la relación de conocimiento, de los valores que son cruciales en esta producción comunitaria y colectiva de saber.



La interdisciplina pretende o supone la posibilidad de un dialogo, pero aquí está el peligro, porque muchas veces sostiene la pertenencia disciplinaria, es decir la interdisciplina puede continuar teniendo la estructura disciplinaria solo que habilita un dialogo, hablamos, de articular, conectar, enlazar, coordinar. Por ejemplo, la palabra articular es muy común en el campo de la pedagogía y la interdisciplina y la utilizamos por lo general para referirnos a la unión o la combinación de distintos elementos o el vínculo entre dos o más piezas que posibilitan el movimiento de ambas. No obstante hay que tener cuidado dado que una unión o vinculo también son un puente y un puente puede dejar las orillas tan separadas como estaban.

Se hace necesario ensamblar los bordes y no es que no sirva para nada un puente, porque este sirve para cruzar de un lado a otro, pero si lo que queremos es interdisciplinar a manera de puente vamos a seguir conservando la estructura disciplinaria y vamos a continuar protegiendo la concepción del mundo del conocimiento de la vida y del sujeto sobre la cual se construyó. Esto así es una experiencia improductiva.

⁶ Bioquímica. Master en Metodología de la Investigación Científica, Doctorara en la PUC de San Pablo. Su área de investigación abarca la construcción del saber, el pensamiento complejo y los nuevos paradigmas en las ciencias, especialmente en los campos relacionados con la educación, el cuidado de la salud, la arquitectura, la subjetividad contemporánea y las redes sociales. <http://denisenajmanovich.com.ar/esp/>

La escritora británica, Mary Shelley, autora de la novela gótica *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) cuya obra ha sido estudiada ampliamente, y quien quizás alimentada pero el presente que le tocó vivir y también por su pasado. Frankenstein un personaje de ficción quizás el primero de la historia (aunque después se van a crear muchos Frankenstein de verdad) una criatura que como lo expresase el escritor Alberto Manguel "como Adán el sufriente, es un pedazo de arcilla viva que nunca pidió venir a este mundo. [...]. Como es sabido Frankenstein toma vida a partir de la juntura de varias piezas humanas y la genialidad del Doctor Víctor F. quien quiere saber los secretos de la naturaleza y quien al parecer es el verdadero monstruo y quizás no el resultado que termina por salirse de las manos.



Entonces es un deber ético preguntarnos *¿qué manera de interdisciplina vamos a hacer?* va a ser bajo el talante de V. Frankenstein, es decir, a partir de la costura de distintos pedazos humanos corriendo el riesgo de crear algo que no queremos. Esto es un peligro que se corre si nosotros hacemos una interdisciplina que conserva los hilos en las fronteras disciplinarias y establece exclusivamente algunos puentes de cruce que nos permiten llevar de un lado a otro. Lo que no se puede pretender del puente es que una aquello que mantiene separado por su propio signo distintivo.

No es que haya que trabajar interdisciplinariamente como una carga, es que las singularidades del mundo en que estamos viviendo nos va exigiendo día a día esta transformación. Tenemos la opción de sepultar la cabeza como el avestruz o recluirnos en nuestra pequeña clase disciplinar, lo cierto es que esta transformación está ocurriendo porque las fronteras disciplinarias que creó la modernidad y el modelo de pensamiento del mundo que estructuró la división disciplinaria ya no es práctico para el siglo en que vivimos.

El mundo ha experimentado cambios sustanciales en poco tiempo y continuara haciéndolo, por ello se requiere una nueva forma de pensar para enfrentar mejor los desafíos de periodo

reciente, podemos decir que se necesita un nuevo paradigma. Un paradigma es una forma de pensar. Con frecuencia pensamos que sabemos en lugar de saber que pensamos.

Hay una idea que ha transitado toda la modernidad y proviene del filósofo Francés Rene Descartes, quien con la intención de proponer un método científico válido, planteó que para entender un proceso global o un problema de naturaleza difícil o complicada es necesario dividir o descomponer el todo en sus partes y comprender todas las partes, parte por parte y luego volver a comprender el conjunto por recomposición. El objetivo aquí es explicar el fenómeno, dividir para poder expresar el fenómeno, explicar para poder controlar, esa es la idea de Descartes que ha utilizado el hombre moderno para intentar convertirse en dueño de la naturaleza. Pues bien esta idea Cartesiana dio resultados formidables y ha tenido una influencia notable, pero en estos momentos ya no⁷.

Las transformaciones en todos los campos que han ocurrido en el último siglo debelan y exigen nuevas formas de pensar distintas a la hegemonía Cartesiana. Coloquemos ejemplos. El primero, ¿es posible entender la propiedad emergente del agua bajo la fórmula Metódica de René Descartes, dividiendo y separando el todo en sus partes? En este caso se puede estudiar el Hidrógeno tanto como se quiera y el Oxígeno tanto como quiera, pero eso nunca permitirá comprender o entender esa disposición del agua de conducir la electricidad. En el segundo ejemplo escogemos el cerebro humano ¿Cómo comprendo y explico la inteligencia y creatividad humana? Podríamos separar todas las Neuronas que conforman el cerebro humano, logramos separar, aislar y dividir cada una, pero eso nunca va a permitir comprender la inteligencia o creatividad humana, porque la inteligencia es una capacidad, una propiedad emergente, que surge de la interrelación entre las neuronas que conforman un cerebro humano.

Salir a la calle implica diferentes formas de incertidumbre en la existencia humana, la lluvia, el tráfico, la inseguridad, entre otras, de tal forma que un problema de naturaleza compleja requiere no dividir si no entender el todo como un sistema -un sistema es un

⁷ Observar clase magistral de "introducción al pensamiento complejo en <https://www.youtube.com/watch?v=HJAnfmUvn9M&t=545s>

conjunto de elementos interrelacionados- , aquí lo que hay que entender es la forma en la cual se relacionan. Un sistema no se puede explicar, se tiene es que comprender, comprender el sistema en su globalidad, no parte por parte, si no como esas partes se articulan, acertar para actuar con pertinencia.

Desde la lógica Cartesiana decimos yo soy un matemático, por lo tanto tengo un método de trabajo, puedo probarlo, tengo objetividad, poseo la verdad y te la puedo asignar. Pues bien, toda la ciencia moderna desde aproximadamente tres siglos se construyó enfocando los problemas complicados y rechazando los problemas de naturaleza compleja, la psicología, la sociología y las humanidades y en general las ciencias sociales no contaron con la reputación de las ciencias exactas, pero la complejidad se encuentra en las ciencias sociales y también en las matemáticas.

El profesor Nicolás Malinowski, sostiene por una parte, que el universo escapa a las formas muy rígidas de explicación...afirma también, que muchos intelectuales realizan unas elevaciones conceptuales muy altas que ya no se pueden comunicar, hay que buscar estrategias para vincular el conocimiento. El profesor de artes puede hacer sus aportes, el de matemáticas, el de historia, el de física, y como pedagogos nos corresponde buscar la manera de cómo aprovechar cada contribución, haciéndolos dialogar para resolver determinado problemas que se nos presente en el contexto.



Muchos autores han expresado que la modernidad ha sido básicamente analítica y es un error que han cometido con todo su reconocimiento histórico. Ha sido analítica en el sentido de descomponer el mundo en unidades elementales para luego componerlos en sistemas cerrados y mecánicos. La modernidad ha sido un

conjunto de sistemas. En este periodo histórico se le dio forma al sistema político, al sistema eléctrico, sistema económico, sistema educativo, para nombrar solo unos cuantos.

Todos estos sistemas creados condujeron al modelo de pensamiento mecánico fragmentado entre sí.

Los psicólogos estudian el hombre y sus procesos mentales, las sensaciones, las percepciones y el comportamiento del ser humano. Los antropólogos estudian el ser humano, su pasado, aspectos físicos y manifestaciones sociales; la sociología aborda las sociedades humanas y los fenómenos sociales y políticos⁸, etc. Pues bien todos estos campos tienen que ver el uno con el otro. No podemos pensar la antropología sin la sociología y la psicología, están interrelacionadas.

La profesora, Denise Najmanovich, sostiene que la disciplina impone modelos ideales, a priori, estáticos, que si bien pueden ser imposibles de obtener, nos obligan a regimentarnos, a controlarnos y a organizar nuestra experiencia como si fuera posible. Esos modelos piensan el mundo en función de unidades independientes, en el campo de la Psicología, en el mundo de la educación, el término básico es el individuo y piensa que cada individuo es artífice de su destino, la idea de un individuo que es artífice absoluto de su destino por sí mismo y la idea de un individuo que sería únicamente una sociedad de individuos enlazados por acuerdos externos, no en vano la modernidad se crea bajo la idea de contrato, el contrato social y no bajo la noción de comunidad, donde lo común y es independiente de esta pretendida división, el universo mecánico es entonces un universo cerrado y regido por una causalidad lineal.

Entonces planteamos la cuestión de la interdisciplina tejida dentro de una matriz común a la que llamamos transdisciplina, dentro de una estética del conocimiento capaz de superar el enfoque estrecho del mecanicismo y que nos permita plantear el conocimiento fuera de los marcos del pensamiento de la disociación, la dicotomía que a veces llega al punto de la esquizofrenia de nuestra cultura.

Los elementos claves han sido los de las epistemologías positivistas que separan al sujeto del objeto. No solo nos separamos en contextos estancos si no que separamos el sujeto del

⁸ Estas son definiciones básicas de estas disciplinas o campos del conocimiento.

objeto, disociamos al individuo, escindimos al hombre de la naturaleza y basamos nuestro universo cognitivo en la cosificación y el control. ¿Qué es lo que significa exclusivamente disciplina para abordar esta transformación? Proponemos entonces que es necesario pensar simultáneamente cuatro áreas, áreas que en ningún sentido están separadas una de la otra, esta distinción es una distinción de niveles de aproximación a un problema que no existen jamás por separados.

Una es la transformación paradigmática que viene ocurriendo desde principios del siglo XX, en todas las áreas. En el campo de la epistemología que nos exige pasar de una epistemología normativa que presupone e impone el método que está presuponiendo o un conocimiento del conocimiento que nos permita estudiar, pensar, explorar y trabajar en los modos efectivos en que el conocimiento ocurre y no imponer aquello que se nos ocurre en cada momento que debería... el otro aspecto importante tiene que ver con Thomas Kum, cuando Kum define paradigma, no solo define un modo de construcción de sentido específico, un modo de mirar el mundo, de evaluarlo de medirlo, de utilizarlo, de suponer ciertas entidades. Entonces dice: “Un paradigma es lo que tiene una comunidad científica, una comunidad científica es aquella que tiene un paradigma en común” los dos aspectos son absolutamente indisociables”⁹

El pensador Vernier Piers decía: “es imposible cambiar de paradigma sin atravesar un terremoto”. Un cambio de paradigma no es un mero cambio de ideas, de hecho no existe nada en el mundo que sea un mero cambio de ideas, cuando cambiamos nuestras ideas cambian nuestra percepción, nuestra afección, nuestro modo de relación con el mundo. De hecho un elemento interesante que tenemos que considerar, y es la diferencia entre Sócrates y Galileo.

⁹Extracto tomado de la conferencia: Interdisciplina Riesgos y beneficios del arte dialógico en la formación profesional, con la epistemóloga [Denise Najmanovich](https://www.youtube.com/watch?v=JH4EHDJ5Yiw). En <https://www.youtube.com/watch?v=JH4EHDJ5Yiw>

A Sócrates lo condenaron a beber la cicuta pero como siempre, en el mundo antiguo y moderno cuando se está bien relacionado, uno puede salir mejor de las sentencias y los discípulos le ofrecieron a Sócrates la posibilidad de tomarse la cicuta, la cual Sócrates rechazó porque él no era nadie fuera de su ciudad, porque él no era nadie si no era en relación a sus contemporáneo y las ideas que tenía era lo que lo constituía a él como ser humano y esas ideas no podían vivir fuera del territorio donde realmente pertenecían y donde podían fructíferar, el prefirió tomar la cicuta.



En cambio no se puede decir lo mismo de Galileo porque Galileo además de ser rico, tenía protectores, no lo torturaron, lo que no quiere decir que no lo hayan enjuiciado. Galileo prefirió jurar y por debajo decir “y sin embargo se mueve” y esto da una idea de cómo luego nuestra cultura va a considerar las ideas como algo separado e independiente, no afectivo que no nos constituye y así va naciendo esta conducta.

Creemos que nadie niega el valor de un nuevo dialogo, de una nueva forma de concebir el conocimiento y las relaciones en el mundo, pero resulta que los profesores no nos vemos casi nunca entre nosotros, y los alumnos muy poco trabajan en equipo y no construyen conocimiento conjuntamente.

Por ello uno de los aspectos centrales para la transformación del pensamiento y de la acción con un sentido interdisciplinario es que nos exige cambiar las formas de relación en nuestras comunidades, cambiar las formas de relación implica cambiar las formas de poder y de comunidad, implica cambiar incluso el modo en que concebimos el poder y esto, no es tan sencillo. Entonces una comunidad interdisciplinar nos exige transformaciones, de

nuestras relaciones personales en los modos, los modos en que somos evaluados, los modos en que somos reconocidos y los modos en que nuestro honor puede crecer, desarrollarse o los valores que van estar privilegiados y esto no solo pasa en el interior en las instituciones educativas distritales si no que pasa también la relación entre la universidad y el conjunto de la sociedad.

Pensar en términos interdisciplinario es un aspecto importante, pero si no viene acompañado de una concepción interdisciplinaria del conocimiento que piense en termino de sistemas complejos abiertos interactuantes, vitales y no en términos de sistemas mecánicos aniquilados de unidades independientes, nosotros tenemos el peligro de construir un nuevo Frankenstein, por eso la tarea de la interdisciplina es una tarea tanto afectiva como cognitiva ética y política y en ese sentido es que tenemos que afrontar el desafío¹⁰.

El punto de partida de la complejidad es la interdependencia, es el intercambio por eso es una concepción vital porque toda forma de vida es el cambio, y por eso no hay ningún tipo de unidad independiente, ni sistema aislado y cerrado, la vida, toda la vida humana son encuentros. Desde la perspectiva de la complejidad los otros no son el infierno, si no como decía el poeta Octavio paz en uno de sus poemas llamado: Piedra al sol.

¹⁰ El párrafo es tejido a partir de algunas reflexiones epistémicas del sociólogo y filósofo Francés Edgar Moran, quien es uno de los mayores referentes teóricos del pensamiento complejo en el mundo actual.

“(…) —¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida —pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que se pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,
vida que nos desvive y enajena,
que nos inventa un rostro y lo desgasta,
hambre de ser, oh muerte, pan de todos (...)”¹¹



Son los otros los que me dan plena existencia, no existo yo sin los otros, es la interdependencia las que nos permite pensar una unidad y reconocer la diversidad. No se trata de una nueva interdisciplina, si no de que interdisciplina, de que mirada del mundo de que concepción de nosotros mismos vamos a privilegiar y de que concepción, desde la complejidad el universo es lo que hacemos todo.

¹¹Fragmento del poema: Piedra de sol, del escritor Mexicano y premio nobel de literatura: Octavio paz.
<https://ciudadseva.com/texto/piedra-de-sol/>

La concepción mecánica y disciplinaria del conocimiento pretende construir un conocimiento neutral y ser no valorativa por que describe un mundo como si no fuéramos nosotros los que estamos realizando esa descripción, pretende describirlo objetivamente, es decir, desde afuera, pero en los hechos la concepción mecanicista tiene en si misma los valores que defiende, estos valores son los de la precisión, la exactitud, la eficiencia, la disciplina, la regularidad y el control.

En cambio los valores que se privilegian en una perspectiva compleja y que hace del pensamiento un encuentro, una fiesta y concibe la enorme diversidad del universo dentro de una unidad común de una producción heterogénea eternamente cambiante, están: La empatía, la sinergia, la eficacia, la exploración, la alegría y un término muy alejado en el universo del positivismo que es el amor.

Solo el amor va a permitir la construcción de una perspectiva dialógica en donde el otro sea un legítimo otro. Es en la convivencia donde podemos trabajar sabiendo que es necesario que nos una todo aquello que tengamos en común, y aprender de todo aquello que nos hace diferentes.

No hagamos de la interdisciplina un nuevo lema, hagamos de la interdisciplina un arte biológico, una perspectiva de universo, un entramado vital afectivo y cognitivamente significativo, la apuesta vale la pena, porque los valores de la sinergia, el encuentro, la colaboración, el trabajo conjunto, la legitimidad de uso y los otros son necesarios ahora.

6.4.5. Caja de herramientas del nodo 4.

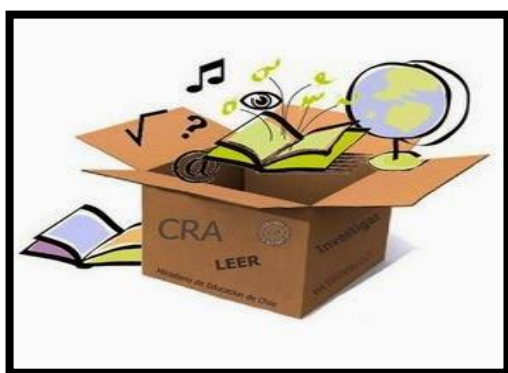
En relación con la definición de “caja de herramientas” como apoyo para el quehacer del profesor, la UNESCO señala que: “Una caja de herramientas no es un manual que enumera teóricamente los pasos a seguir ya que éstos varían cada vez que cambiamos de contexto. Su utilidad es más bien la de orientar de una manera concreta el trabajo en curso al mismo tiempo que proporcionar inspiración y aportaciones valiosas”.

De ahí que las cajas de herramientas no contengan fórmulas concretas o mágicas (pues serían inabarcables), sino referentes para que cada maestro, dependiendo de su contexto, experiencia, territorio, visión teórico-conceptual y necesidades, utilice esos referentes para examinar sus conocimientos, adecuar, innovar o cambiar las prácticas, para el caso las prácticas de evaluación



Esta Caja de Herramientas es un trabajo continuo en el que se intenta no perder el conocimiento y el trabajo que se ha desarrollado durante los distintos encuentros. Esta manera de hacer puede servir de ejemplo para otros procesos que se lleven a cabo. Varias veces, se hacen cosas sorprendentes, que quedan en el olvido, cuando no se recopila toda esa información valiosa que poseen los maestros en relación con estrategias e instrumentos perdiéndose y no dejando rastro alguno.

Por ello recopilar y agrupar la información no tiene sentido si no se continua con un proceso de distribuir, compartir o difundir entre más gente que pueda iniciar nuevos procesos de adaptación, transformación y creación. Para distribuir, compartir y difundir, presentamos esta “Caja de Herramientas”, para que pueda ser utilizada, revisada, mejorada por todas los maestros/as interesados/as en promover procesos educativos de participación, diagnóstico y mejora de problemas sociales y ambientales que les afectan.



Los materiales incluidos en esta caja de herramientas son elaborados y trabajados por los maestros miembros de la respectiva RED de maestros por la evaluación RIE y el nodo respectivo para el caso Nodo 4 de evaluación Interdisciplinar con base en una selección de

documentos que han sido compartidos a través de una serie de actividades que incluyen distintos trabajos concretos, algunos ejemplos son:

Trabajo por proyectos, son aplicaciones e indagaciones sobre un tema o asignatura con los cuales se puede evaluar el grado de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas. Además, que permiten el ejercicio de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. A pesar de que su proceso sea un poco más lento que en otros casos, permite que exista una inversión sustancial de tiempo y dedicación, donde se dé la planeación de espacios por parte no solo del estudiante sino del docente para atribuir a inconformidades, inquietudes, preguntas, sugerencias, entre otras; dichas orientaciones son necesarias para emprender el trabajo que más adelante será puesto en escena por los mismos estudiantes.

La experimentación, permite que los estudiantes se enfrenten a problemas y conflictos los cuales se les deben encontrar soluciones de acuerdo con el contexto, así mismo, implica generar en el estudiante una serie de capacidades y habilidades de pensamiento que permitan desarrollar y evaluar la preparación de los temas. En sí, la experimentación conlleva no solo la interacción con el objeto de estudio, sino que necesita de una actividad cognitiva que consista en proporcionar respuestas e interrogantes sobre el proceso llevado a cabo. Lo más importante de evaluar por medio de la experimentación, es incluir distintos ejes o asignaturas para que se solucionen preguntas o conflictos que surjan a partir de allí.

La técnica de casos es una técnica de solución de problemas frente a un tema que conlleve analizar diferentes situaciones y posturas frente al contexto en el cual se desarrolle el problema, es en ese tipo de casos donde el estudiante toma decisiones, busca información de diferentes fuentes, relaciona hechos, lugares, situaciones y al final identifica los antecedentes de la problemática. Es decir, que se evalúan las diferentes capacidades del estudiante desde la identificación de problemas, definición y uso de estrategias que posibiliten la exploración de acciones. Evalúa la capacidad del estudiante para preparar reportes sobre situaciones parecidas o cercanas a la realidad, que se vean permeadas por distintas áreas de conocimiento.

Lista de cotejo, aunque no se vea como un aspecto diferencial en la evaluación, esta consiste principalmente en un listado de aspectos a evaluar, dependiendo del tema, asignatura, capacidad, habilidad, destreza, que se quiera evaluar, lo cual permite que exista una interconexión de distintas áreas de conocimiento. Es básicamente un instrumento que verifica el proceso del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que otorga una evaluación cualitativa y cuantitativa del proceso, dependiendo del enfoque que el docente le adhiera.

El dossier de aprendizaje, que supone la oportunidad precisa para unir teoría y práctica, es con este tipo de instrumento evaluativo que se logra poner en juego capacidades que incluyan el currículo, la enseñanza y la evaluación. De hecho, el dossier de aprendizaje lograr describir percepciones sobre el proceso llevado a cabo durante las distintas áreas de conocimiento y puede hacer uso de materiales audiovisuales, lúdicos, didácticos, anecdóticos, entre otros. Es allí, donde el papel del docente se torna en facilitar y orientar el proceso autoevaluativo, reflexivo y formativo del estudiante, más que en sobreponer una nota o hacer una evaluación sumativa según lo que él ha observado.

Estos son algunos de los ejemplos que se logran canalizar con el Nodo 4, el cual vincula la evaluación Interdisciplinar de los aprendizajes, permitiendo que existan cambios profundos sobre aquello que se considera como el termino evaluación y a su vez, nos aleje un poco de la cultura tradicional de esta.

Gloria Elvira pulido Serrano

Instituto técnico industrial piloto

Experiencia: Evaluakids "una propuesta de evaluación en preescolar"

Descripción

La herramienta que utilizo en el grado transición y jardín es una rúbrica que implemento con una rutina de pensamiento. La cual realizo de la siguiente manera: Se socializa la actividad que se va a desarrollar junto con los criterios que se van a evaluar de acuerdo a las competencias que se evalúan institucionalmente. Seguido de la asignación de líderes por

mesa y de diferentes roles según la actividad planteada se logra establecer normas y acuerdos que ellos mismo establecen generando autorregulación y consensos mutuos.

La rutina de pensamiento se llama el semáforo y nos permite identificar visualmente como estamos logrando las metas propuestas **COLOR ROJO**: No se logró la meta propuesta, no trabajo o participo en las actividades propuestas **COLOR AMARILLO**: Va en camino a lograr la meta, aun es importante prepararse de manera adecuada para continuar, es cuando el estudiante no logra realizar la actividad pero siente que está en proceso de realizarlo mejor. **COLOR VERDE**: Es cuando el estudiante logra llegar a la meta.

Esta rutina de pensamiento va entrelazada con una rúbrica que diseñe de acuerdo a lo que evaluamos en la institución, lo cual es el saber ser, el saber hacer y el saber pensar. Hay tres formas como empleo la rúbrica del semáforo la primera es a través de un sello que diseñé y mande a elaborar con el fin de que los padres pudieran tener una interacción en el proceso evaluativo, aquí los padres heteroevalúan por colores el desarrollo de las actividades en el cuaderno, ya que es la herramienta de seguimiento más utilizada en casa, este sello lo utilizo para el proceso de evaluación en los cuadernos.

La segunda es a través de un powerpoint con hipervínculos, ya que en la institución contamos con tablets, cada líder de mesa distribuye las Tablet y las rota para que se puedan evaluar o se hace con el video beam y el TOMI, en este caso utilizo la rúbrica digital. La tercera es la rúbrica física, la cual consiste en realizar los semáforos en el tablero o en afiche o en guía y que sean ellos mismos que se evalúen de forma general en el salón no olvidando hacer la autoevaluación coevaluación y heteroevaluación por mesas o grupos de trabajo.

Herramientas básicas

Gladys Restrepo

IED Villemar el Carmen

Experiencia: Participativa

Descripción

“Observación, conversación, diligenciamiento de formatos comunes”.

Diana Constanza Torres Ortega

IED Santa Martha

Experiencia: En el rincón mágico: juego, me comunico, me relaciono y aprendo.

Descripción

1. Diagnóstico inicial: es una herramienta aplicada durante los primeros días del año escolar (20 días promedio) y que registra las competencias mínimas a nivel socio emocional, comunicativo y cognitivo, requeridas para iniciar el grado. Una vez finalizada esta valoración se cita al padre de familia para entregar el resultado y hacer las recomendaciones pertinentes.

2. Guía de talleres para rotación por la ludoteca escolar: es una propuesta de actividades orientadoras para el recorrido por los diferentes ludos estaciones, esta guía puede ser modificada, adaptada y transformada por los docentes según intereses y necesidades del grupo.

Luz Stella Pineda Casas

IED Colegio Sorrento

Experiencia: "PensARTE" (No es exactamente práctica de evaluación)

Descripción

“PensARTE, no utiliza herramientas y/o instrumentos específicos en su práctica de evaluación. Lo fundamental es que tanto el momento de la lectura, de la charla sobre un tema, en la presentación de un artista, de una obra o de un movimiento artístico, el docente vaya visualizando el aprendizaje de cada niño, la capacidad de análisis, el interés que demuestra, las relaciones y reflexiones que hace, la comunicación que entabla y, finalmente, la obra de arte que hace desde su conocimiento y creatividad”.

Roberto Alejandro pinzón Ortiz

IED Antonio García

Experiencia: Geometría y diseño: una mirada desde el enfoque Socioepistemológico de la matemática.

Descripción

Procesos y ejercicios prácticos de la visualización inicial: Revisión y diagnóstico de las estructuras propias que tienen los estudiantes de los objetos geométricos. PROCESOS DE DISEÑO ENFOCADOS AL USO DE LOS OBJETOS GEOMÉTRICOS: Se estructuran las propuestas de trabajos prácticos a partir de la apropiación y la reflexión de los procesos individuales y colectivos de la visualización y los procesos ontosemióticos de los objetos geométricos. CONSTRUCCIÓN Y ARGUMENTACIÓN: Se diseñan y se construyen los elementos en torno al diseño de dos y tres dimensiones de modo que esto permita conceptualizar los objetos geométricos desde una mirada significativa del uso y apropiación de los conceptos, la argumentación y los procesos reflexivos en este punto son fundamentales.

Luz Libia Pinzón Ortiz

IED Ismael Perdomo

Experiencia: La evaluación como proceso que incide en las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas.

Descripción

“Solamente se utiliza como instrumento el formato institucional de auto evaluación, al cual se le hicieron los últimos ajustes en abril del presente año, los mismos criterios son empleados para el proceso de coevaluación. La principal herramienta son las planillas en las cuales se evidencia el proceso de cada estudiante, la retroalimentación respectiva y los logros alcanzados”.

Myriam Monroy

IED Jorge soto del corral

Experiencia: Evaluación alterna

Descripción

“Proyecto de diseño y elaboración de piezas de arte”.

Instrumentos y herramientas básicas**PROFESORA: Luz Libia Pinzón - IED Ismael Perdomo****COLEGIO ISMAEL PERDOMO IED**

PEI Hacia la cultura del emprendimiento, la tecnología y el afianzamiento de valores

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS****GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: Gestión académica****AUTOEVALUACIÓN 2018**

GA011	SAE03	FECHA DE ELABORACIÓN Abril 02 de 2018	ELABORADO POR Coordinación académica			
VERSIÓN 01		FECHA DE APROBACIÓN Abril 04 de 2018	APROBADO POR Rectoría			
NOMBRE ESTUDIANTE:			CURSO:		NOMBRE DOCENTE: ASIGNATURA:	
Realice un proceso reflexivo de su trabajo en la asignatura durante el periodo a evaluar, utilice números de 1.0 a 5.0 incluidos decimales, finalmente registre el promedio correspondiente.			P1	P2	P3	P4
1. Dedico tiempo en la casa en la preparación de las evaluaciones pruebas escritas, trabajos y exposiciones						
2. Busco fuentes alternativas de información sobre las temáticas vistas que complementen mi aprendizaje						
3. Cuando tengo dudas, busco ayuda de mi profesor(a) o mis compañeros						
4. Asumo con responsabilidad el desarrollo de las actividades cuando trabajo de forma individual o en grupo						
5. Los resultados obtenidos durante el periodo son evidencia de mi proceso de aprendizaje						
6. Asisto puntualmente a clase						
7. Aprovecho el tiempo de clase en las actividades propias de la asignatura						
8. Participo activamente en clase contribuyendo al buen desarrollo de la misma						
9. Portó adecuadamente el uniforme según el horario que corresponda						
10. Mi familia brinda un acompañamiento asertivo en mi proceso						
AUTOEVALUACIÓN						
COEVALUACIÓN						

**COLEGIO ISMAEL PERDOMO IED**

PEI Hacia la cultura del emprendimiento, la tecnología y el afianzamiento de valores

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS****GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: Gestión académica****AUTOEVALUACIÓN 2018**

GA011	SAE03	FECHA DE ELABORACIÓN Abril 02 de 2018	ELABORADO POR Coordinación académica
VERSION 01		FECHA DE APROBACIÓN Abril 04 de 2018	APROBADO POR Rectoría

NOMBRE ESTUDIANTE: CURSO:	NOMBRE DOCENTE: ASIGNATURA:			
	P1	P2	P3	P4
Realice un proceso reflexivo de su trabajo en la asignatura durante el periodo a evaluar, utilice números de 1.0 a 5.0 incluidos decimales, finalmente registre el promedio correspondiente.				
1.Dedico tiempo en la casa en la preparación de las evaluaciones pruebas escritas, trabajos y exposiciones				
2.Busco fuentes alternativas de información sobre las temáticas vistas que complementen mi aprendizaje				
3.Cuando tengo dudas, busco ayuda de mi profesor(a) o mis compañeros				
4.Asumo con responsabilidad el desarrollo de las actividades cuando trabajo de forma individual o en grupo				
5.Los resultados obtenidos durante el periodo son evidencia de mi proceso de aprendizaje				
6.Asisto puntualmente a clase				
7.Aprovecho el tiempo de clase en las actividades propias de la asignatura				
8.Participo activamente en clase contribuyendo al buen desarrollo de la misma				
9.Portó adecuadamente el uniforme según el horario que corresponda				
10.Mi familia brinda un acompañamiento asertivo en mi proceso				
AUTOEVALUACIÓN				
COEVALUACIÓN				

6.4.6. Puntos de articulación con la política distrital Educativa

Revisado los distintos temas que se plantean en el nodo 4 de evaluación interdisciplinar de los aprendizajes y los fundamentos conceptuales desarrollados a partir del interés de los maestros líderes vinculados encontramos elementos de articulación entre los intereses formativos y evaluativos de la política distrital educativa y los intereses temáticos dilucidados en el nodo.

Formación y evaluación interdisciplinar de los aprendizajes

En el plan sectorial de educación 2016 – 2020 es claro la intención que se tiene desde la secretaria de educación Distrital SED, de apostarle a una calidad de la educación en el sector oficial y para ello le apuesta a varios pilares como: La educación en el contexto de una Bogotá Mejor para Todos, la situación inicial, líneas estratégicas, financiamiento del Plan Sectorial “Bogotá Ciudad Educadora y Metas del Plan Sectorial 2016-2020 Bogotá Ciudad Educadora.

En este orden de ideas uno de los propósitos que podemos mencionar por parte de la SED, es que los procesos formativos de los estudiantes del siglo XXI y del contexto histórico Colombiano y particularmente para la ciudad de Bogotá deben estar a la altura del momento histórico y en sintonía con la realidad actual, es decir los estudiantes al graduarse deben tener la suficiente formación para no quedar por debajo de la escenario de vida real.

En el plan sectorial de educación 2016 – 2010 se dice,

“Se busca que los estudiantes del Distrito cuenten con mayores oportunidades de enseñanza y potencien sus habilidades, por medio de una educación integral que fomente el desarrollo de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias, a su vez que se vincula el arte, la recreación y el deporte como foco que garantiza una educación plena y pertinente". (P. 93)

Esto indica la necesidad de una educación holística que fomente el desarrollo del pensamiento y competencias básicas en distintas áreas del conocimiento y competencias socioemocionales que tienen que ver con ser humano de carne y hueso. Ambas competencias podemos denominarles “básicas” –involucra el campo cognitivo y el campo emocional – para efectos de una explicación clara en rededor del punto de articulación entre los propósitos trazados en el plan sectorial y el nodo de evaluación interdisciplinar.

Pues bien, el proceso formativo de la sociedad actual, más que en cualquier otro momento histórico tiene como fin instruir a los estudiantes para enfrentar una realidad dinámica, compleja y cargada de incertidumbre. Por ello se observa el deseo y pretensión de muchos maestros de las distintas instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá D.C, desarrollar en los estudiantes la habilidad de articular saberes de distintas áreas del conocimiento, toda vez que ellos creen desde su reflexión profesional, que estos, se tienen que organizar, relacionar y no pueden estar fragmentados, dispersos, en cajones o seguir siendo saberes de disciplinas, esto último, característica propia de un proceso formativo que está muy por debajo de la realidad a que asistimos y que tenemos que afrontar.

La educación de hoy tiene mucho que ver con educar para lo desconocido, un mundo cambiante y dinámico, por ello es necesario generar la habilidad en los estudiantes de afrontar la incertidumbre, lo desconocido y enfrentar problemas sin ninguna cobardía, para ello los alumnos tienen que aprender destrezas de autorregular los propios aprendizajes y reconocer los procesos por los que se producen, desarrollar una autoconciencia de los métodos que regulan los aprendizajes de los individuos.

La SED en el Proyecto Plan de Desarrollo 2016 – 2020 y en el plan sectorial, hacia una ciudad educadora, -sobre todo en este último documento- es clara cuando en el pilar numero 3 sobre “líneas estratégicas” nos hablan de la calidad educativa para todos, del fortalecimiento de la gestión pedagógica y *de las competencias del ciudadano del siglo XXI.*

Luego de efectuar el análisis encontramos que las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes desde las políticas de la SED son: Pensamiento analítico, pensamiento crítico (habilidades cognitivas) así mismo la conciencia social, la comunicación asertiva, la toma responsable de decisiones y la resiliencia (competencias socioemocionales).

Trabajar todas estas habilidades en los estudiantes implica una apuesta pedagógica interdisciplinar por parte de los maestros, como en efecto lo hemos notado en muchas de las experiencias significativas en evaluación que se han analizado en nodo número cuatro de evaluación interdisciplinar.

Por ejemplo, un grupo importante de maestros del distrito trabajan la secuencia didáctica como estrategia pedagógica y lo realizan de manera interdisciplinar o como proyecto interdisciplinario, apostándole a la construcción de un aprendizaje contextualizado y procesual en el educando. Para ellos desde su espacio académico toman un tema establecido en el currículo y abordan un problema del contexto de los estudiantes, que los toque directamente a ellos para despertar su interés. Así, si la temática es por ejemplo, la “Ciudad” y el propósito es que los estudiantes construyan una maqueta de la ciudad de Bogotá para trabajar cada una de las competencias, el maestro en su planeación necesariamente involucra o relaciona distintas áreas del conocimiento, es decir, este tema no es solo de las ciencias sociales, si no que se involucra matemáticas, estadísticas, ciencias naturales, artes, lengua castellana, gestión ambiental, administración, entre otras, para poder alcanzar los propósitos.

Hay una conexión entre las áreas o disciplinas para poder abordar el problema presentado y superar los obstáculos de construcción y la maqueta es solo un pretexto para poder trabajar de forma interdisciplinar, para afrontar un reto, no huir de la incertidumbre, desarrollar el pensamiento analítico y crítico, observar que tan resiliente es el estudiante, si trabaja en equipo o no, si su comunicación es asertiva o no, si es consciente de sus propias tomas de decisiones, si desarrolla la conciencia social o no.

Los maestros por su parte, en el desarrollo de las temáticas van observando el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, van recogiendo información acerca del proceso, mirando las falencias que presentan los alumnos para poder hacer la retroalimentación pertinente y elaborar un juicio de valor sobre el mismo.

Esto nos permite decir que los procesos de formación y evaluación interdisciplinar son una exigencia del momento actual por que los problemas son cada vez más agudos, pero no es sencillo porque hay que romper con muchos obstáculos de carácter cultural y políticos, no obstante maestros vienen trabajando de esta forma enfrentando obstáculos y posibles imposibilidades dentro de sus circunstancias.

Podemos decir que para poder trabajar las competencias que se pretenden cumplir desde la SED, no podemos seguir trabajando de manera disciplinar y aislados si no es necesario el trabajo interdisciplinar. Creemos que no podemos hablar del desarrollo de competencias para ciudadanos del siglo XXI, sin procesos formativos y evaluativos de los aprendizajes de forma interdisciplinar. En esta perspectiva interdisciplinar de los aprendizajes la evaluación se reconoce como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Luego entonces, para hacer realidad la siguiente apuesta que encontramos en el plan sectorial,

“Se promoverá el desarrollo pedagógico para la elaboración de proyectos interdisciplinarios que profundicen en diferentes áreas del conocimiento, acordes con las necesidades e intereses de la institución educativa o de su contexto. Los colegios podrán desarrollar proyectos de aula que vinculen diversos campos del conocimiento y ejes transversales, para que los estudiantes puedan comprender el entorno que los rodea, a través de análisis críticos del contexto en el que se realizan las investigaciones, así como de sus procedimientos y resultados. (P. 82)

Y se continúa expresando más adelante,

“Si bien en Bogotá se ha trabajado en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, sigue siendo necesario fortalecer las prácticas de aula mediante la incorporación de herramientas didácticas orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales y de cultura ciudadana de los estudiantes, a fin de formar a los futuros habitantes, capaces de construir un nuevo tejido social basado en la tolerancia, el respeto y el diálogo”. (p. 87)

Es necesario el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, involucrar su propio proceso de aprendizaje, la generación de estrategias y planificación en la construcción de nuevos conocimientos; para resumirlo en una sola frase, la capacidad que desarrollan los estudiantes de aprender a aprender. La incertidumbre, lo desconocido, los retos, lo inesperado y en esencia los problemas de la vida, no se afrontan simplemente aceptándolas, si no confrontándolos proactivamente con la formación interdisciplinar, donde los sujetos apelen a todas sus capacidades cognitivas y emocionales en la medida en que vayan actuando en su realidad.

ANEXO 1

Aporte teórico de los maestros del nodo número 4 de evaluación interdisciplinar

PROFESOR	COLEGIO	EXPERIENCIA	TEMÁTICA
Gloria Elvira pulido Serrano	IED Instituto técnico industrial piloto	Evaluakids "una propuesta de evaluación en preescolar	Evaluación e Interdisciplinariedad
Gladys Restrepo	IED Villemar el Carmen	Evaluación Participativa	Evaluación e Interdisciplinariedad
Diana Constanza Torres Ortega	IED Santa Martha	En el rincón mágico: juego, me comunico, me relaciono y aprendo.	Evaluación e Interdisciplinariedad
Luz Stella Pineda Casas	IED Colegio Sorrento	"PensARTE"	Evaluación e Interdisciplinariedad
Roberto Alejandro pinzón Ortiz	IED Antonio García	Geometría y diseño: una mirada desde el enfoque Socio epistemológico de la matemática.	Evaluación Transdisciplinar
Luz Libia Pinzón Ortiz	IED Ismael Perdomo	La evaluación como proceso que incide en las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas.	Evaluación Transdisciplinar
Myriam Monroy	IED Jorge soto del corral	Evaluación alterna	Evaluación Transdisciplinar

Evaluación e Interdisciplinariedad	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>Gloria Elvira pulido Serrano</p> <p>IED Instituto técnico industrial piloto.</p>	<p>Fundamento “Mi práctica de evaluación está ligada a la concepción de evaluación como aprendizaje, en este sentido está ligada a todo el proceso de enseñanza, evaluar se convierte en comprender, y en una acción de doble vía, donde no solo los estudiantes aprenden sino que como docente, la evaluación es un proceso de aprendizaje ya que me permite realizar cambios de manera oportuna en mis practicas pedagógicas. Tiene mucha importancia propiciar una cultura de evaluación en el aula, la intención es formar no controlar, ni certificar, la evaluación vista como formativa y tiene un sentido pedagógico y uno social”.</p> <p>Proceso didáctico “La metodología que escogí para realizar la evaluación, es la implementación de una rutina de pensamiento que denominé “el semáforo” como estrategia visual para la evaluación formativa y procesual, a través del trabajo colaborativo al interior del aula, la cual busca generar procesos de autonomía, generando participación democrática en los niños y las niñas, a través de la distribución de roles, logrando que los actores de la comunidad educativa (docente-estudiantes y padres)se vinculen activamente en la evaluación formativa”</p>
<p>Gladys Restrepo</p> <p>IED Villemar el Carmen</p>	<p>Fundamento. “Modelos de evaluación StufflebeamCIPP”</p> <p>Proceso didáctico. “Objetivos de la evaluación, búsqueda, análisis y aplicación de la información y metaevaluación. Participativa: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación”.</p>
	<p>Fundamento “Las ludo-estaciones son un tipo de estrategia didáctica basada en rincones o ambientes de aprendizaje en los que se trabajan ámbitos de desarrollo humano para potenciar las habilidades corporales, cognoscitivas, comunicativas, psicosociales y creativas; estrategia que puede ayudar a mejorar las prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del juego estimulando la comunicación, la participación, la práctica de valores, la conexión entre valores, emociones, conocimientos previos y acciones a través de la manipulación de materiales didácticos”.</p>

<p>Diana Constanza Torres Ortega</p> <p>IED Santa Martha</p>	<p>Proceso didáctico.</p> <p>“La práctica inicia con la observación y seguimiento registrado en un formato llamado diagnóstico inicial y en el que se registran aspectos relevantes (competencias mínimas) requeridas en determinado grado. Este diagnóstico permite evidenciar fortalezas y/o debilidades del grupo y se convierte en la herramienta orientadora para desarrollar y potenciar en el trabajo en la ludoteca escolar.</p> <p>Luego viene el recorrido por la ludoteca escolar, que inicia con un momento de musicoterapia para la relajación del cuerpo; un segundo momento es la rotación por ludo estaciones, es un ambiente que propone un recorrido dentro de un campo de conocimiento y que tiene como fundamento la exploración del juego y el uso de material didáctico en procesos comunicativos, cognitivos y socio emocionales implicados. En estas sesiones periódicas se desarrollan actividades didácticas que pueden o no estar integradas a contenidos curriculares, requiere de conocimiento previo del grupo tanto en su dinámica como en sus características evolutivas. Una vez los niños y las niñas han recorrido estos rincones de aprendizaje, se cierra con un diálogo de saberes orientado en el proceso meta cognitivo y con preguntas como: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, para que me sirva lo que aprendí? ¿Cómo lo aprendí?, ¿qué fue lo que menos me gusto y que podemos hacer para mejorarlo?”</p>
<p>Luz Stella Pineda Casas</p> <p>IED Colegio Sorrento</p>	<p>Fundamento</p> <p>“El proceso metodológico de PensARTE es ante todo flexible, variable y se adapta a cada momento, a una actividad específica y, por supuesto, a cada niño. Es fundamental en este proceso la insaciable capacidad de los niños por aprender y por ello se les brinda la posibilidad de conocer y explorar nuevos temas, que sin duda asimilarán, discriminarán conceptos y empezarán a utilizar términos relacionadas con seguridad y propiedad. El proceso de evaluación centra su atención en el interés de los niños, que se demuestra en el entusiasmo y agrado por cada una de las actividades propuestas; en el impacto, que se calcula en la medida en la forma cómo influye en los niños, la docente y las familias, consolidándose como un proyecto viable y con resultados visibles y en la continuidad, que se evidencia en la forma como se van encadenando las ideas, las lecturas y el arte, variando en tiempo y espacio pero sucediendo en forma constante. El desarrollo de habilidades básicas del pensamiento está completamente ligado al proyecto PensARTE y se "evalúa" cada día con la expresión, la comunicación, la atención, el análisis, las relaciones, las ideas, las opiniones y la creación expresada por el niño, evidenciándose el progreso y la capacidad de cada uno”.</p>

Evaluación transdisciplinar	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>Roberto Alejandro pinzón Ortiz</p> <p>IED Antonio García</p>	<p>Fundamento</p> <p>“La práctica se enfoca desde la mirada de dos campos del conocimiento, como son la matemática y el diseño. En el caso de la matemática, se fundamenta en la didáctica de la matemática desde dos miradas como son: la socioepistemología y la ontosemiótica junto con la mirada de la teoría del diseño. Estas dos disciplinas se cohesionan de modo que permite desarrollar procesos más significativos con los estudiantes desde una enseñanza con contexto y con el hacer y quehacer de los procesos aprendidos”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Inicialmente se parte de los principios de visualización que tienen los estudiantes del objeto geométrico, con lo cual se establecen criterios y significados a estos elementos. Luego se procede al desarrollo de elementos conceptuales y concretos del diseño a partir de los objetos matemáticos buscando la comprensión de estos y la apropiación de ellos por parte del estudiante desde su mira de un aprendizaje con propósito. Luego se construyen los elementos del diseño y se argumentan desde su construcción y la nueva estructura de visualización concebida a partir de los trabajos prácticos”.</p>
	<p>Fundamento</p>

<p>Luz Libia Pinzón Ortiz</p> <p>IED Ismael Perdomo</p>	<p>“Para Gairín (1986) las matemáticas constituyen un saber relacionado con otros saberes y conforman con ellos la realidad científica, por lo cual afirma que las actitudes hacia las matemáticas se encuentran en un contexto más amplio como son las actitudes hacia las ciencias, Auzmendi (2012) señala que las actitudes hacia las matemáticas las componen cuatro dimensiones: agrado, ansiedad, utilidad, motivación y confianza. Teniendo en cuenta que la evaluación hace referencia a una práctica institucionalizada en el aula de clase y relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y aprendizaje según refiere Tamayo (2017), juega entonces un papel importante la evaluación al momento de generar actitudes favorables o por el contrario poco favorables por parte de los estudiantes hacia las matemáticas, al entenderse la evaluación como un proceso dinamizador inmerso en los procesos de enseñanza- aprendizaje, donde indiscutiblemente la transdisciplinariedad beneficia la reconstrucción de dichas actitudes, la intención de un proceso transdisciplinar como lo mencionan Perez& Quesada (2008) es el deseo de superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina); luego se entiende la transdisciplinariedad como un proceso transformador de conocimiento que posibilita el hilar todos los saberes desde un contexto o mismo escenario, es así como desde la didáctica de la matemática surge la posibilidad que desde un enfoque realista se pueda enseñar matemática sin aislarla del entorno del estudiante”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Al iniciar cada bimestre se entrega a los estudiantes un cronograma donde se especifican, indicadores a evaluar, temas a trabajar a lo largo del periodo, conceptos previos para abordar un nuevo aprendizaje, metodología y fechas que son concertadas con ellos, aspectos todos que son susceptibles de ajustar en el camino, dicho cronograma debe estar firmado por acudiente y estudiante, para posteriormente ser pegado en el cuaderno.</p>
---	--

	<p>A lo largo del periodo el estudiante cuenta con varias revisiones por lo general se alcanzan a hacer hasta 3 revisiones por actividad propuesta donde el estudiante tiene la opción de mejorar cada uno de sus resultados para sí mismo, con seguimiento de los padres pues cada proceso debe ser informado por el estudiante a su familia, lo cual se verifica a través de su firma, esta dinámica de retroalimentación donde se resaltan fortalezas y se busca superar dificultades, permite que cada estudiante se haga responsable y consciente de su proceso de aprendizaje, además que permite respetar los ritmos de los mismos, generando de alguna forma autonomía, pues cada uno es responsable de los logros obtenidos a lo largo del bimestre. Además de ello la evaluación comprende lo estipulado en el SIE, lo cual hace referencia a la autoevaluación, coevaluación y convivencia que tienen asignado el 30%, el 70% restante comprende la bimestral y demás actividades propuestas para el bimestre, animaplanos, talleres, quiz (2 o 3), trabajo virtual en plataforma o enlaces adicionales”.</p>
<p>Myriam Monroy IED Jorge soto del corral</p>	<p>Fundamento</p> <p>“A partir de Levinas, se indaga por una evaluación alterna, la denominamos evaluación con rostro, busca atravesar todas las áreas y las dimensiones del sujeto”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Proyecto e intereses propios para desarrollar un solo proyecto por semestre”</p>
<p>Luz Jackeline Parra Chiquinquirá</p>	<p>Fundamento</p>

IED El Jazmín

La evaluación como instrumento de medición de la enseñanza-aprendizaje se vale de las actitudes y aptitudes que como docentes tomamos frente al desarrollo de nuestra práctica cotidiana de la enseñanza, no podemos centrarnos en una sola línea de evaluación, pues cada estudiante aprende, reacciona y desarrolla su conocimiento de diferentes formas y se puede evaluar frente a múltiples parámetros, en los cuales le permite a cada uno de ellos generar su propio avance en el conocimiento y que experimente habilidades con base en sus fortalezas en todos los campos del conocimiento, es decir, si es muy fuerte en el área de las ciencias, esta a su vez le puede permitir fortalecer el área en el cual tenga debilidades. El maestro solo es el instrumento para permitirle al estudiante guiar el conocimiento y este a su vez desarrollar las destrezas que necesita para enfrentar diversos campos de su futura profesión.

Proceso didáctico

Conducir al estudiante a la exploración de su medio, deduzca causas y efectos, que puede tomar o mejorar para su propia vida y conocimiento, desarrollar habilidades del lenguaje, mediante preguntas y respuesta, fortalecer sus debilidades mediante la experimentación sin nombrarle como puede adquirir el conocimiento en el que tiene falencia, mediante juegos de aprendizaje permitirle amar el conocimiento de su entorno, evitar la monotonía de una clase dando cátedra. El conocimiento debe adquirirse enriqueciendo el aprendizaje por medio que de verdad sean llamativos para el estudiante.

ANEXO 1

Aporte teórico de los maestros del nodo número 4 de evaluación interdisciplinar

PROFESOR	COLEGIO	EXPERIENCIA	TEMÁTICA
Gloria Elvira pulido Serrano	IED Instituto técnico industrial piloto	Evaluakids "una propuesta de evaluación en preescolar	Evaluación e Interdisciplinariedad
Gladys Restrepo	IED Villemar el Carmen	Evaluación Participativa	Evaluación e Interdisciplinariedad
Diana Constanza Torres Ortega	IED Santa Martha	En el rincón mágico: juego, me comunico, me relaciono y aprendo.	Evaluación e Interdisciplinariedad
Luz Stell a Pineda Casas	IED Colegio Sorrento	"PensARTE"	Evaluación e Interdisciplinariedad

Roberto Alejandro pinzón Ortiz	IED Antonio García	Geometría y diseño: una mirada desde el enfoque Socio epistemológico de la matemática.	Evaluación Transdisciplinar
Luz Libia Pinzón Ortiz	IED Ismael Perdomo	La evaluación como proceso que incide en las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas.	Evaluación Transdisciplinar
Myriam Monroy	IED Jorge soto del corral	Evaluación alterna	Evaluación Transdisciplinar

Evaluación e Interdisciplinariedad	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>Gloria Elvira pulido Serrano</p> <p>IED Instituto técnico industrial piloto.</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Mi práctica de evaluación está ligada a la concepción de evaluación como aprendizaje, en este sentido está ligada a todo el proceso de enseñanza, evaluar se convierte en comprender, y en una acción de doble vía, donde no solo los estudiantes aprenden sino que como docente, la evaluación es un proceso de aprendizaje ya que me permite realizar cambios de manera oportuna en mis practicas pedagógicas. Tiene mucha importancia propiciar una cultura de evaluación en el aula, la intención es formar no controlar, ni certificar, la evaluación vista como formativa y tiene un sentido pedagógico y uno social”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“La metodología que escogí para realizar la evaluación, es la implementación de una rutina de pensamiento que denominé “el semáforo” como estrategia visual para la evaluación formativa y procesual, a través del trabajo colaborativo al interior del aula, la cual busca generar procesos de autonomía, generando participación democrática en los niños y las niñas, a través de la distribución de roles, logrando que los actores de la comunidad educativa (docente-estudiantes y padres)se vinculen activamente en la evaluación formativa”</p>

<p>Gladys Restrepo</p> <p>IED Villemar el Carmen</p>	<p>Fundamento.</p> <p>“Modelos de evaluación StufflebeamCIPP”</p> <p>Proceso didáctico.</p> <p>“Objetivos de la evaluación, búsqueda, análisis y aplicación de la información y metaevaluación. Participativa: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación”.</p>
	<p>Fundamento</p> <p>“Las ludo-estaciones son un tipo de estrategia didáctica basada en rincones o ambientes de aprendizaje en los que se trabajan ámbitos de desarrollo humano para potenciar las habilidades corporales, cognoscitivas, comunicativas, psicosociales y creativas; estrategia que puede ayudar a mejorar las prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del juego estimulando la comunicación, la participación, la práctica de valores, la conexión entre valores, emociones, conocimientos previos y acciones a través de la manipulación de materiales didácticos”.</p> <p>Proceso didáctico.</p> <p>“La práctica inicia con la observación y seguimiento registrado en un formato llamado diagnóstico inicial y en el que se registran aspectos relevantes (competencias mínimas) requeridas en determinado grado. Este diagnóstico permite evidencias fortalezas y/o debilidades del grupo y se</p>

<p>Diana Constanza Torres Ortega</p> <p>IED Santa Martha</p>	<p>convierte en la herramienta orientadora para desarrollar y potenciar en el trabajo en la ludoteca escolar.</p> <p>Luego viene el recorrido por la ludoteca escolar, que inicia con un momento de musicoterapia para la relajación del cuerpo; un segundo momento es la rotación por ludo estaciones, es un ambiente que propone un recorrido dentro de un campo de conocimiento y que tiene como fundamento la exploración del juego y el uso de material didáctico en procesos comunicativos, cognitivos y socio emocionales implicados. En estas sesiones periódicas se desarrollan actividades didácticas que pueden o no estar integradas a contenidos curriculares, requiere de conocimiento previo del grupo tanto en su dinámica como en sus características evolutivas. Una vez los niños y las niñas han recorrido estos rincones de aprendizaje, se cierra con un dialogo de saberes orientado en el proceso meta cognitivo y con preguntas como: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, para que me sirve lo que aprendí? ¿Cómo lo aprendí?, ¿qué fue lo que menos me gusto y que podemos hacer para mejorarlo?”</p>
	<p>Fundamento</p> <p>“El proceso metodológico de PensARTE es ante todo flexible, variable y se adapta a cada momento, a una actividad específica y, por supuesto, a cada niño. Es fundamental en este proceso la insaciable capacidad de los niños por aprender y por ello se les brinda la posibilidad de conocer y explorar nuevos temas, que sin duda asimilarán, discriminarán conceptos y empezarán a utilizar términos relacionadas con seguridad y propiedad. El proceso de evaluación centra su atención en el interés de</p>

<p>Luz Stella Pineda Casas</p> <p>IED Colegio Sorrento</p>	<p>los niños, que se demuestra en el entusiasmo y agrado por cada una de las actividades propuestas; en el impacto, que se calcula en la medida en la forma cómo influye en los niños, la docente y las familias, consolidándose como un proyecto viable y con resultados visibles y en la continuidad, que se evidencia en la forma como se van encadenando las ideas, las lecturas y el arte, variando en tiempo y espacio pero sucediendo en forma constante. El desarrollo de habilidades básicas del pensamiento está completamente ligado al proyecto PensARTE y se "evalúa" cada día con la expresión, la comunicación, la atención, el análisis, las relaciones, las ideas, las opiniones y la creación expresada por el niño, evidenciándose el progreso y la capacidad de cada uno”.</p>
--	--

<p>Evaluación transdisciplinar</p>	
<p>Profesor (a) – IED</p>	<p>Fundamento y proceso Didáctico</p>
	<p>Fundamento</p> <p>“La práctica se enfoca desde la mirada de dos campos del conocimiento, como son la matemática y el diseño. En el caso de la matemática, se fundamenta en la didáctica de la matemática desde dos miradas como son: la socioepistemología y la ontosemiótica junto con la mirada de la teoría del</p>

<p>Roberto Alejandro pinzón Ortiz</p> <p>IED Antonio García</p>	<p>diseño. Estas dos disciplinas se cohesionan de modo que permite desarrollar procesos más significativos con los estudiantes desde una enseñanza con contexto y con el hacer y quehacer de los procesos aprendidos”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Inicialmente se parte de los principios de visualización que tienen los estudiantes del objeto geométrico, con lo cual se establecen criterios y significados a estos elementos. Luego se procede al desarrollo de elementos conceptuales y concretos del diseño a partir de los objetos matemáticos buscando la comprensión de estos y la apropiación de ellos por parte del estudiante desde su mira de un aprendizaje con propósito. Luego se construyen los elementos del diseño y se argumentan desde su construcción y la nueva estructura de visualización concebida a partir de los trabajos prácticos”.</p>
<p>Luz Libia Pinzón Ortiz</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Para Gairín (1986) las matemáticas constituyen un saber relacionado con otros saberes y conforman con ellos la realidad científica, por lo cual afirma que las actitudes hacia las matemáticas se encuentran en un contexto más amplio como son las actitudes hacia las ciencias, Auzmendi (2012) señala que las actitudes hacia las matemáticas las componen cuatro dimensiones: agrado, ansiedad, utilidad, motivación y confianza. Teniendo en cuenta que la evaluación hace referencia a una</p>

IED Ismael Perdomo

práctica institucionalizada en el aula de clase y relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y aprendizaje según refiere Tamayo (2017), juega entonces un papel importante la evaluación al momento de generar actitudes favorables o por el contrario poco favorables por parte de los estudiantes hacia las matemáticas, al entenderse la evaluación como un proceso dinamizador inmerso en los procesos de enseñanza- aprendizaje, donde indiscutiblemente la transdisciplinariedad beneficia la reconstrucción de dichas actitudes, la intención de un proceso transdisciplinar como lo mencionan Perez& Quesada (2008) es el deseo de superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina); luego se entiende la transdisciplinariedad como un proceso transformador de conocimiento que posibilita el hilar todos los saberes desde un contexto o mismo escenario, es así como desde la didáctica de la matemática surge la posibilidad que desde un enfoque realista se pueda enseñar matemática sin aislarla del entorno del estudiante”.

Proceso didáctico

“Al iniciar cada bimestre se entrega a los estudiantes un cronograma donde se especifican, indicadores a evaluar, temas a trabajar a lo largo del periodo, conceptos previos para abordar un nuevo aprendizaje, metodología y fechas que son concertadas con ellos, aspectos todos que son

	<p>susceptibles de ajustar en el camino, dicho cronograma debe estar firmado por acudiente y estudiante, para posteriormente ser pegado en el cuaderno.</p> <p>A lo largo del periodo el estudiante cuenta con varias revisiones por lo general se alcanzan a hacer hasta 3 revisiones por actividad propuesta donde el estudiante tiene la opción de mejorar cada uno de sus resultados para sí mismo, con seguimiento de los padres pues cada proceso debe ser informado por el estudiante a su familia, lo cual se verifica a través de su firma, esta dinámica de retroalimentación donde se resaltan fortalezas y se busca superar dificultades, permite que cada estudiante se haga responsable y consciente de su proceso de aprendizaje, además que permite respetar los ritmos de los mismos, generando de alguna forma autonomía, pues cada uno es responsable de los logros obtenidos a lo largo del bimestre. Además de ello la evaluación comprende lo estipulado en el SIE, lo cual hace referencia a la autoevaluación, coevaluación y convivencia que tienen asignado el 30%, el 70% restante comprende la bimestral y demás actividades propuestas para el bimestre, animaplano, talleres, quiz (2 o 3), trabajo virtual en plataforma o enlaces adicionales”.</p>
<p>Myriam Monroy</p>	<p>Fundamento</p> <p>“A partir de Levinas, se indaga por una evaluación alterna, la denominamos evaluación con rostro, busca atravesar todas la áreas y las dimensiones del sujeto”.</p>

<p>IED Jorge soto del corral</p>	<p>Proceso didáctico</p> <p>“Proyecto e intereses propios para desarrollar un solo proyecto por semestre”</p>
<p>Luz Jackeline Parra Chiquinquirá</p> <p>IED El Jazmín</p>	<p>Fundamento</p> <p>La evaluación como instrumento de medición de la enseñanza-aprendizaje se vale de las actitudes y aptitudes que como docentes tomamos frente al desarrollo de nuestra práctica cotidiana de la enseñanza, no podemos centrarnos en una sola línea de evaluación, pues cada estudiante aprende, reacciona y desarrolla su conocimiento de diferente formas y se puede evaluar frente a múltiples parámetros, en los cuales le permite a cada uno de ellos generar su propio avance en el conocimiento y que experimente habilidades con base en sus falencias en todos los campos del conocimiento, es decir, si es muy fuerte en el área de las ciencias, esta a su vez le puede permitir fortalecer el área en el cual tenga debilidades. El maestro solo es el instrumento para permitirle al estudiante guiar el conocimiento y este a su vez desarrollar las destrezas que necesita para enfrentar diversos campos de su futura profesión.</p> <p>Proceso didáctico</p>

	<p>Conducir al estudiante a la exploración de su medio, deduzca causas y efectos, que puede tomar o mejorar para su propia vida y conocimiento, desarrollar habilidades del lenguaje, mediante preguntas y respuesta, fortalecer sus debilidades mediante la experimentación sin nombrarle como puede adquirir el conocimiento en el que tiene falencia, mediante juegos de aprendizaje permitirle amar el conocimiento de su entorno, evitar la monotonía de una clase dando cátedra. el conocimiento debe adquirirse enriqueciendo el aprendizaje por medio que de verdad sean llamativos para el estudiante.</p>
--	---

Aporte teórico de los maestros del nodo 3 de evaluación disciplinar

PROFESOR	COLEGIO	EXPERIENCIA	TEMÁTICA
María Cristina Acuña Rodríguez	IED Friedrich Naumann Sede El Codito	En construcción	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Juan Manuel Díaz Marín	IED Gerardo Paredes	Evaluación Formativa y formadora en la Educación Física	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Andrea Zulima Rodríguez	IED Femenino Lorencita Villegas de Santos	Evaluación cualitativa	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Danny Jamilton Rojas Rodríguez	IED Ofelia Uribe de Acosta	Rúbricas	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Eliana Pedraza Rentería	IED Federico García Lorca	Evaluación formativa en la clase de Ciencias Naturales	Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar
Smith Leonardo Bobadilla Medina	IED Leonardo Posada Pedraza	Experiencia en Ecología	Evaluación disciplinar para el desarrollo de conocimientos

Adriana Lucía Álvarez Bautista	IED La Toscana Lisboa	Semillero Matemático y Uso pedagógico de las pruebas estandarizadas	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Irina Elixandra Sandoval Junco	IED Colegio Campestre Jaime Garzón	A través del juego, prácticas comunicativas, videos y ejercicios escritos....Me divierto y enamoro del inglés	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Alicia Sandoval	IED Restrepo Millán	Construcciones conceptuales a partir del mapa conceptual.	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos
Olga Cecilia Pineda Moncada	IED Altamira Sur Oriental	Videos para evaluar mi práctica y máxima valoración como forma de motivación.	Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos.
Jenny Maritza Sánchez Pérez	IED Ciudad de Bogotá	Ejercicio de autoevaluación y coevaluación en niños ciclo I	Perspectiva Cuantitativa de la evaluación disciplinar

Perspectiva Cualitativa de la evaluación disciplinar	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>María Cristina Acuña Rodríguez</p> <p>IED Friedrich Naumann Sede El Codito</p>	<p>Fundamento</p> <p>“La práctica de valores hace parte de la acción pedagógica, que debe ser tanto por el educando como por el educador, reconociendo el contexto en el cual se desarrolla el ejercicio de enseñar y aprender”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“La ruta es generalmente la ambientación, el desarrollo y la conclusión con una evaluación permanente durante el proceso”.</p>
<p>Juan Manuel Díaz Marín</p> <p>IED Gerardo Paredes</p>	<p>Fundamento</p> <p>“La evaluación constituye un aspecto primordial del acontecer cotidiano de la escuela, que proviene y por tanto expresa la concepción educativa, en virtud de la cual comparte rasgos comunes al ser aplicada en las distintas áreas y asignaturas. Se desarrolla a partir de diversos criterios pedagógicos, pero es asumida como la concreción del logro final, sea este entendido como el cumplimiento de un programa, la obtención de ciertas metas en términos de apropiación de contenidos, el alcance de unas competencias previstas o el epílogo de un nivel educativo, representando la consecución de los objetivos de aprendizaje y formación inmersos allí y subrogando los procesos inherentes a las cuestiones de la enseñanza y/o aprendizaje.</p> <p>Esta visión general y común de la evaluación lleva a Álvarez (2002) a precisar que “al definir los objetivos en términos de realizaciones concretas (el aprendizaje reducido a conductas observables), se inhibe la naturaleza exploradora de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 28),</p>

limitándose con ello a la necesidad cumplir con los parámetros establecidos por una institución o por el Estado, generalmente de orden numérico o estadístico, y esquivando al ser humano que aprende. En consecuencia, el individuo se convierte en un producto que se puede medir, en el sentido de cuantificar más que de valorar, descripción más cercana a la cotidianidad de la práctica, como indica Gallardo (2013): El valor de la calificación trasciende el de la formación”.

La evaluación como un proceso de acompañamiento y seguimiento sistemático para el alcance de metas formativas se vuelve una falacia y se convierte en un discurso intangible, con bases pedagógicas deseables, pero sólo queda en buenos deseos. Esta falta de consciencia, de poner en juego dobles discursos, más que favorecer daña la genuina intención de evaluar para mejorar (p. 17). En concordancia con los ideales del investigador, se plantea una estructura argumentativa con cuatro visiones para abordar la problemática. La primera manifestación corresponde al divorcio entre la teoría y la práctica de la evaluación del aprendizaje, la segunda se basa en el imaginario del docente en cuanto a las creencias y suposiciones sobre el aumento de trabajo dentro y fuera del aula, la tercera se enfoca en la tendencia romántica, idealista de la evaluación, la cuarta se centra en el análisis de las posibles consecuencias de la evaluación.

Dicho concepto se puede ampliar, fundamentar y complementar, basándose en un postulado de Álvarez J. (1993): La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta..., en lo que

	<p>considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. “A evaluar se aprende evaluando”. Debido a ello, la evaluación formativa y formadora en Educación Física, puede enfocarse como una alternativa para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, pasando de un elemento de finalización para tornarse en un eje transversal, cambiando el paradigma del producto y evidencia del transcurrir educativo a un medio permanente de construcción y afianzamiento del aprendizaje”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>Por medio de la evaluación Formativa (del docente) y formadora (del estudiante), se pretende que el alumno se convierta en parte activa del proceso. Se generan procesos de autorregulación elaborando diarios de clase, talleres, autoaprendizajes que se desarrollan de manera individual y grupal en el espacio de clase y fuera de él. El docente concientiza al educando sobre la importancia de reconocer su propio aprendizaje”.</p>
<p>Andrea Zulima Rodríguez</p> <p>IED Femenino Lorencita Villegas de Santos</p>	<p>Fundamento</p> <p>“En educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, en concordancia con la edad de los niños, sus procesos de desarrollo, de aprendizaje y sus habilidades”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Evaluó el día a día de los niños, por medio de actividades lúcidas acorde a sus edades, observo sus avances, fortalezas y debilidades y de acuerdo a esto generó otras actividades que puedan contribuir</p>

	a superar las falencias que presenten algunos niños y así mismo potencio, refuerzo las fortalezas de otros”.
Danny Jamilton Rojas Rodríguez	Fundamentación “Búsqueda de que el número al final no sea el reflejo de una serie de sumatorias numéricas, sino que responda al cumplimiento de requisitos de saberes y habilidades”.
IED Ofelia Uribe de Acosta	Proceso didáctico “Evaluación a través de material didáctico, rúbricas y correcciones”.
Eliana Pedraza Rentería.	Fundamento “Lo que permite la evaluación formativa es darle al docente herramientas para analizar los logros de los estudiantes en el campo de la ciencia que puede servir para optimizar el aprendizaje (Harlen, 2015)”
IED Federico García Lorca	Proceso didáctico “Recopilar, interpretar y usar la información sobre el desarrollo de la comprensión, habilidades y actitudes de los estudiantes (Harlen, 2015)

Evaluación disciplinar para el de desarrollo de conocimientos.	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico

<p>Smith Leonardo Bobadilla Medina</p> <p>IED Leonardo Posada Pedraza</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Giordan con su postulado de la enseñanza desde el uso de la ciencia, lenguaje y cultura”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Preguntamos, exploramos, producimos y explicamos”.</p>
<p>Adriana Lucía Álvarez Bautista</p> <p>IED La Toscana Lisboa</p>	<p>Fundamento</p> <p>“Considero la evaluación como un proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se usan diversos instrumentos de evaluación que van de la mano con las estrategias didácticas y el contexto en el que se desarrolla dicha evaluación y en el que desde lo disciplinar se deben privilegiar el desarrollo de conocimientos y de actitudes positivas hacia este. En mi práctica evidencio dos formas distintas de evaluación, una en el contexto del Semillero y otra en el contexto del aula de clase”.</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“Ruta metodológica del semillero matemático: Lectura en voz alta y socialización de ideas, conformación de grupos de trabajo, elaboración de preguntas de investigación basadas en juegos matemáticos trabajados por el semillero, búsqueda de fuentes de información, diseño y ejecución de las investigaciones de las estudiantes (retroalimentación del grupo, creación de material didáctico y uso), divulgación de resultados en el encuentro juvenil de matemáticas y otros. Ruta metodológica de las pruebas estandarizadas: revisión curricular acorde con los DBA (derechos básicos de aprendizaje y estándares), revisión y clasificación de preguntas tipo saber (de los cuadernillos del</p>

	Icfes matemáticas de 2012-2015) acordes con las distintas temáticas a desarrollar, construcción de talleres usando las preguntas en contextos de pregunta abierta y contextos matemáticos similares (revisión de estándares de la relación entre distintos pensamientos matemáticos), uso de los talleres en el aula, prueba tipo saber con preguntas de los cuadernillos”.
Irina Elixandra Sandoval Junco IED Colegio Campestre Jaime Garzón	<p>Fundamento</p> <p>“Enseñanza lúdica del inglés en preescolar y primaria con apoyo de guías de aprendizaje para docentes no bilingües”.</p> <p>Proceso didáctico.</p> <p>“Se estableció un diagnóstico, se observó la debilidad en el proceso, se diseñaron guías de aprendizaje para el inglés con pautas y criterios que unificaran la estructura, con un hilo conductor cognitivo desde preescolar hasta quinto de primaria. Además de lo anterior, se tuvo en cuenta el uso constante de colores llamativos, videos, canciones y ejercicios de refuerzo, evaluando al final cada temática. Finalmente, y no de menor importancia, se tuvo en cuenta al final de cada periodo en la cuarta unidad la concientización del cuidado con el medio ambiente, trabajado desde diferentes ángulos en todos los grados”.</p>
Alicia Sandoval IED Restrepo Millán	<p>Fundamento</p> <p>A partir de la elaboración de mapas conceptuales, como una herramienta que permite determinar conceptos y establecer las relaciones que se presentan entre estos, se desarrolla a través de la práctica, no solo la apropiación de dichos conceptos, sino el desarrollo de habilidades para interpretar información y redactar de textos.</p>

	<p>Proceso didáctico</p> <p>1. Diagnostico 2.Reconocimiento de mapas y sus componentes. 3. Interpretación de mapas 4.Complementar mapas a partir de información (textos, videos) 5. Elaboración conjunta de mapas a partir de conceptos seleccionados de información sencilla. 6. Elaboración de mapas de manera individual a partir de textos sencillos.</p>
<p>Olga Cecilia Pineda Moncada</p> <p>IED Altamira Sur Oriental</p>	<p>Fundamento</p> <p>Las diferentes concepciones que se tienen de la evaluación (como medida, como sinónimo de calificación, como la relación existente entre los objetivos y su grado de consecución, entre otras) La evaluación cuantitativa, vista como la parte de la evaluación que evita la subjetividad La evaluación cualitativa, encargada de proporcionar información acerca de cómo se lleva el proceso</p> <p>Proceso didáctico</p> <p>“En primer lugar, considerar que todos los estudiantes tienen las posibilidades de adquirir los conceptos y aplicarlos cuando las diversas situaciones lo requieran, se coloca la máxima valoración a los estudiantes y su tarea consiste en no dejar bajar esa nota; los estudiantes tienen la posibilidad de presentar sus trabajos cuantas veces sea necesario guiados por la docente quien les indica que hay errores, de ésta manera los estudiantes revisan sus trabajos, los vuelven a analizar revisan sus estrategias y vuelven a presentarse para sustentar...hasta que finalmente logran resolver por sí mismos las actividades propuestas (sin importar la cantidad de veces que tengan que realizar la</p>

	<p>actividad). por otra parte, se realizan vídeos que permiten analizar tanto el desempeño de los estudiantes como las estrategias utilizadas por la docente; esto me permite detallar la forma como los estudiantes expresan sus ideas y pensamientos y así mismo me llevan a corregir algunos aspectos de mi práctica”</p>
--	--

Perspectiva cuantitativa de la evaluación disciplinar	
Profesor (a) – IED	Fundamento y proceso Didáctico
<p>Jenny Maritza Sánchez Pérez</p> <p>IED Ciudad de Bogotá</p>	<p>Fundamento.</p> <p>La evaluación de aprendizajes en Educación Física en ciclo I desde el marco conceptual de RCC (autoevaluación y coevaluación) como un ejercicio de aproximación a la metaevaluación.</p> <p>Proceso didáctico.</p> <p>Transformación de diversas expresiones evaluativas (gráficas, corporales, escritas entre otras) a una valoración cuantitativa mediante la implementación de ejercicios de autoevaluación y coevaluación en niños de ciclo I en la clase de Educación Física</p>

7. Identificación y análisis de los puntos de articulación de las prácticas evaluativas en grados y/o áreas con las políticas evaluativas distritales

7.1 Referente Conceptual

7.1.1 Evaluación formativa en el aula

“Evaluar es elaborar un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre una información recogida acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, para aprender y mejorar.”

Libia Estela Niño Z

La evaluación formativa consiste en fundamentar una valoración y la toma de decisiones a partir del análisis de un proceso descriptivo realizado. De este análisis se desprende la complejidad de su estudio, pues se refiere a una práctica social institucionalizada en el aula y relacionada con el sentido de formación que se persiguen mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es un proceso que promueve la generación de diferentes *formas de evaluar* (juicios de valor) los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde diferentes *tendencias pedagógicas* como acción cultural para la conservación, transmisión y recreación de la vida social y escolar a través de la historia.

- **Tendencias pedagógicas en la evaluación de los aprendizajes**

Descrito por Tamayo(2017), referenciando el profesor Flórez (1982) clasifica las corrientes o tendencias pedagógicas (paradigmas teóricos) en: tradicional, conductista, romanticismo pedagógico, constructivista y social crítico.

La tendencia pedagógica tradicional entroncada en el humanismo es una visión metafísico-religiosa y geocéntrica que insiste en la formación en la virtud, el cultivo de las facultades del alma y la formación del carácter a través de oír, ver observar y repetir en un

ritual academicista, verbalista y escolástico que dicta sus clases dentro de un régimen e disciplina y entiende al alumno como un receptor pasivo. Obsesión por los contenidos como centro del aprendizaje.

La tendencia conductista cuya influencia en los países capitalistas es el reflejo del auge de la revolución industrial y de la creciente racionalización de la economía empresarial y que se expresa en la tecnología educativa con el desarrollo de los INEM y de los SENA en la época de los sesenta así como de las universidades a distancia entre los setenta y los ochenta. Privilegiando la adquisición por parte del educando: conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. De ese modo la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el aprendiente, de manera operante, siempre esperando la respuesta que el maestro ya ha programado. Fundamentado en la psicología conductista de Pavlov y Skinner considera el aprendizaje como el resultado los esquemas estímulo-respuesta mediante en condicionamiento operante que se expresa en conductas observables programadas a voluntad del profesor en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores. Obsesión por los objetivos como centro del aprendizaje.

La tendencia pedagógica del romanticismo pretende rescatar el interior del niño, manifestando que es el aspecto más importante del desarrollo, por eso debe ser ese interior el centro de la educación en conjunto con un ambiente pedagógico flexible que permita el despliegue favorable del niño hacia el conocimiento. Gracias a los centros de interés ideados por Decroly y Montessori, la enseñanza parte de los intereses de los niños a los cuales se orienta mediante ambientes diseñados de tal manera que los contenidos, la planeación y la evaluación pasan a un segundo plano. El niño es el centro y la educación es para la vida. Nada de autoritarismo ni alienación y más bien todo hacia la libertad, la autonomía y la felicidad. Rousseau y Montaigne son precursores de este modelo. Obsesión por los intereses de los estudiantes como centro del aprendizaje

El constructivismo o desarrollismo pedagógico es entendido como aquella tendencia que reconoce un proceso individual progresivo y secuencial desde la infancia hasta la edad adulta. Proceso basado en el intercambio entre lo mental o la conciencia y las experiencias que afectan al individuo. Dewey y Piaget llevaron adelante este enfoque a partir de etapas o

estadios por los que pasa todo individuo hasta llegar a la edad adulta así: sensomotriz-operaciones concretas y operaciones formales. Según esta teoría el desarrollo cognitivo así logrado construye esquemas de actuación gracias a la asimilación, acomodación y equilibrio de las estructuras frente a nuevas experiencias de aprendizaje.

Existen invariantes que estructuran el conocimiento cognitivo en todos los hombres y que permiten planear la enseñanza de acuerdo con los niveles y resultados del desarrollo para no violentar ese mismo proceso. El aprendizaje se da cuando se asimila un nuevo contenido y este reacomoda el esquema cognitivo para luego, con el uso, equilibrarse nuevamente. Obsesión por el desarrollo cognitivo de los estudiantes como centro del aprendizaje.

La tendencia pedagógica socialista o social crítica, asume una posición crítica frente a cualquier forma de explotación económica y propende por un modelo educativo emancipador donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales basados en Makarenko y la escuela rusa entiende la sociedad como la historia de la lucha de clases y la abolición del capitalismo como el ideal de la educación, en donde el principio fundamental se caracteriza por amalgamar el trabajo y la educación, en donde se garantiza la formación tecnológica y el fundamento práctico para la instrucción política. Así el desarrollo de los intereses y las potencialidades del individuo están determinados por la sociedad, por el espíritu colectivo. En ese sentido, es necesario aclarar, que la pedagogía socialista esencialmente se da en un país socialista y Latinoamérica debe propender por la construcción emancipadora del socialismo. Países como Cuba y Rusia son puestos como modelo para superar los efectos ideológicos de una educación convertida en aparato reproductor de los intereses de la clase dominante en el poder. Hoy son recogidos estos ideales en la pedagogía crítica y sus desarrollos en Paulo Freire, Giroux, Apple, McLaren, y la corriente inspirada en J.Habermas como Carr y Kemmis en su Teoría Crítica de la Enseñanza.

- **Formas de evaluación de los aprendizajes**

La evaluación sumativa es un proceso que se realiza al finalizar un período de aprendizaje, o al culminar un programa o curso. Su propósito es calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado por los estudiantes, padres, institución y docentes.

Se realiza la evaluación sumativa o acumulativa, cuando se pretende indagar por el dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.

En este sentido, el sistema educativo está representado por los docentes quienes son los encargados de asegurar el cumplimiento de los niveles educativos que le van a permitir a los alumnos alcanzar sus metas. Para Tyler (1967), la evaluación sumativa determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar al finalizar el periodo escolar o año académico comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios. La información obtenida tiene que verse reflejada en la forma técnica en que se debe plantear la evaluación.

En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten opciones que promueven: i) la coherencia entre los objetivos educativos, las actividades desarrolladas para su logro y el contenido de pruebas escritas; ii) la construcción de ítems para apreciar los niveles de logros de los estudiantes en aspectos especificados con anterioridad; iii) el uso de procedimientos para determinar lo que se pretende medir. Luego de esto, los docentes podrán disponer de un banco de ítems que se pueden utilizar durante años sucesivos.

Scriven (1967) critica la tradición tyleriana, calificándola de imperfecta e inútil, puesto que los objetivos propuestos pueden ser poco realistas, no representativo de las necesidades de los usuarios o demasiado limitados como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales. En lugar de utilizar los objetivos para guiar y juzgar los efectos, Scriven sostiene que los evaluadores deben juzgar los objetivos y no dejarse limitar por ellos en su búsqueda de resultados. La evaluación formativa, debe evaluar sólo el proceso y olvidarse de los resultados o efecto de la intervención educativa.

La evaluación diagnóstica formativa es un proceso para designar aquel acto cuando establecemos un juicio de valor sobre lo que ocurrió, lo que ocurrirá durante el hecho educativo y posiblemente después de él. Su propósito es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más eficiente, evitando formulas y caminos equivocados. Su función es identificar la realidad particular del estudiante comparándola con la realidad pretendida en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realiza al inicio y durante del acto educativo, ya sea todo un curso, plan, o una porción del mismo.

Esta forma de evaluación, “también llamada alternativa, naturalista, interna o auto reguladora, parte de un paradigma epistemológico que asume la construcción de conocimiento como un acontecimiento social, intersubjetivo, de interacción, mediado por el lenguaje y contextualizado en situaciones sociales y culturales determinadas. Es eminentemente cualitativo pero no descarta la búsqueda de datos cuantitativos cuando sea pertinente” (Tamayo 2016).

La evaluación diagnóstica formativa se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual se establecen juicios de valor sobre el avance del mismo proceso educativo, analizando los resultados de enseñanza y retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje con el mismo estudiante. Promueve la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.

Según Santos Guerra (2007), la evaluación diagnóstico formativa permite saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación al iniciar y durante el desarrollo del proceso. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los estudiantes, ya que parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.

La evaluación diagnóstico formativa se complementa con la evaluación sumativa para fortalecer los proceso de enseñanza aprendizaje y aprender de ella misma. Es decir, para transformar la subjetividad de la evaluación *del aprendizaje* a la evaluación *para el aprendizaje*.

La evaluación diagnóstico formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiantesobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.

Para Tiburcio Moreno (2016), la *evaluación para el aprendizaje* se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.

Evaluar para aprender es hacer de la evaluación una estrategia o medio para conocer los procesos, mejorarlos y apoyar a todos los estudiantes y no solamente a los más aventajados.

La evaluación mediadora es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.

El estudiante aprende, a través de la observación, reflexión y acción, de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, así como de la retroalimentación dada por el docente.

Jussara Hoffmann (2011) establece tres tiempos para promover la observación, la reflexión y la acción como elementos de energía constante que impulsan la planificación, la propuesta pedagógica y la relación de los elementos de la evaluación mediadora en la acción educativa:

- Tiempo de admiración: comprender a cada estudiante. El evaluador no se limita a observar pasivamente o a juzgar de forma improvisada, sino que da sentido a lo que ve, comprende la realidad viva del estudiante.
- Tiempo de reflexión: multiplicar las direcciones de la mirada. El evaluador busca diferentes dimensiones y puntos de vista al interpretar tareas y manifestaciones de aprendizaje. Entrecruza dimensiones, busca relaciones y atribuye significados.
- Tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas: el evaluador establece interacción con el estudiante, revela sus significados, toma decisiones para favorecer el progreso en todas las dimensiones del conocimiento.

Sentido de los tipos de participación en la evaluación mediadora del aprendizaje

La autoevaluación se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida. Mediante la autoevaluación los estudiantes pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. En la autoevaluación se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados en el currículo, detectando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas. Esto genera que el alumno aprenda a valorar su desempeño con responsabilidad.

Lacoevaluación se realizada entre pares, de una actividad o trabajo realizado. Este tipo de evaluación puede darse en diversas circunstancias: Durante la puesta en marcha de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes destacar.

La evaluación significativa es un proceso que considera dos condiciones fundamentales para acompañar los procesos educativos: i) la simultaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y ii) la intención de mejorar los procesos de enseñanza.

Para Rebeca Anijovich (2010), la evaluación significativa de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El estudiante deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Alicia de Camilloni (2010) afirma, que existe evaluación significativa: "Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entretnejidos, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes".

Tiburcio Moreno (2016) establece que la evaluación significativa en el marco de la evaluación formativa, puede ser empleada para aprender, lo que en la bibliografía especializada se conoce con el concepto de evaluación para el aprendizaje. La evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y

en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación significativa y formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si las evaluaciones del aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes. Aunque actualmente se llevan a cabo muchas evaluaciones del aprendizaje, si se quiere conseguir un balance entre las dos, se debe hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación para el aprendizaje. Ahora sabemos que se pueden obtener grandes beneficios en el rendimiento escolar si se convierte el proceso diario de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje. Para ello, será necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo.

7.1.2. Evaluación formativa en la política distrital

La evaluación de los aprendizajes que promueve en la actualidad la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá está alineada a la “evaluación formativa para mejorar” que plantea la política educativa nacional, en el marco del Decreto 1290 y con la cual se resalta “la importancia de la evaluación como un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, siempre que produzca información pertinente que lleve a tomar decisiones basadas en evidencias, y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MEN 2016).

En este sentido, la evaluación en la política distrital es un propósito formativo, es decir que realimenta y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos parámetros y criterios deben definirse al interior de los Establecimientos Educativos en su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). De tal manera que la evaluación debe: Permitir identificar las características de los estudiantes y caracterizar los procesos de

aprendizaje, al recoger evidencias y suministrar información integral. Ser continua, centrada en el apoyo a la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias durante el paso del estudiante por el sistema educativo, con miras a propiciar el crecimiento personal e intelectual necesario para insertarse en el entorno social, político y económico del distrito capital y el país.

La evaluación se hace formativa cuando el docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula estableciendo estrategias que emergen del uso pedagógico de los resultados obtenidos en la evaluación externa (pruebas comprender y saber en matemáticas y lenguaje), de la misma manera cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este.

Esta evaluación brinda información importante a las instituciones y a las autoridades educativas, y aunque la SED no las considera como el único indicador de calidad educativa, sus resultados pueden revelar tendencias que deben ser objeto de análisis y deben ser tenidos en cuenta porque orientan la labor educativa hacia la calidad esperada y son un importante referente en la construcción del POA y en los planes de mejoramiento.

De esta manera se hace necesario diferenciar qué es la evaluación formativa y qué no es:

Tabla 1. Discriminación entre la evaluación con propósito formativo y aquella sin propósito formativo

Algunas ideas que sugieren características de evaluación formativa	Algunas ideas que sugieren características que NO corresponden a la evaluación formativa
<p>Sistemática: ajustada a lo propuesto en el Sistema Institucional de Evaluación. Tiene en cuenta todos los factores que permiten o no el aprendizaje de los estudiantes; es decir, aporta al proceso de su formación integral.</p>	<p>Parcial: tiene en cuenta solamente algunos aspectos del aprendizaje (ej. cognitivos, actitudinales, etc.), en el Sistema Institucional de Evaluación o se lleva a cabo en solo algunos momentos del proceso de aprendizaje.</p>
<p>Continua: que en la mayoría de las interacciones (entendidas como todos los momentos que se comparten con el estudiante en el aula, la biblioteca, el descanso, el almuerzo, las clases, actividades lúdicas, izadas, etc.) hay oportunidades o mecanismos para comprender cómo avanza el estudiante en sus aprendizajes, cómo ha logrado estos desarrollos y que el niño, niña o joven pueda reconocer su proceso.</p>	<p>Temporal: se da solamente en unos momentos del año, del bimestre o de la semana, por lo tanto no es constante.</p>
<p>Abarcadora: sobrepasa el concepto tradicional de medición y posibilita orientar o corregir acciones y decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>Limitada: sirve solamente para asignar notas y determinar la promoción o no del estudiante, pues se ocupa de informar lo no logrado y lo logrado al final de un proceso, cuando el estudiante ya no tiene la oportunidad de mejorar lo aprendido.</p>
<p>Completa: permite mejorar el aprendizaje a partir de la información que se ha recolectado de manera sistemática de acuerdo a las características del Sistema Institucional de Evaluación del Establecimiento Educativo para detectar aciertos y dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Incompleta: no brinda pistas al estudiante para que entienda sus dificultades y cómo mejorarlas.</p>
<p>Diferenciada: es una valoración amplia, rica y variada del proceso de cada estudiante y se ajusta a sus necesidades.</p>	<p>Uniforme: utiliza una sola forma de evaluación, por lo general escrita, centrada solamente en lo cognitivo.</p>
<p>Potenciadora: desarrolla o potencia habilidades de observación, escucha y registro de los docentes, directivos docentes y líderes de las Secretarías de Educación.</p>	<p>Limitante: no implica la observación, escucha o registro de los aprendizajes de los estudiantes, solamente el registro de notas alcanzadas al final del proceso de enseñanza y aprendizaje en una entrega o evaluación.</p>
<p>Participativa: involucra a la comunidad: el docente, el directivo docente, padres y estudiantes.</p>	<p>Cerrada: solamente el docente conoce lo que el estudiante logró. También puede implicar que la nota es entregada por el docente al estudiante sin información que le ayude a comprender su proceso de aprendizaje y cómo mejorar.</p>
<p>Requiere registro permanentemente de los avances de los estudiantes y su progreso en relación con los aprendizajes que deben ser potenciados, según el currículo del Establecimiento Educativo.</p>	<p>El docente registra pocas notas al final del proceso de aprendizaje y no durante el mismo, y estas no reflejan el progreso del estudiante.</p>

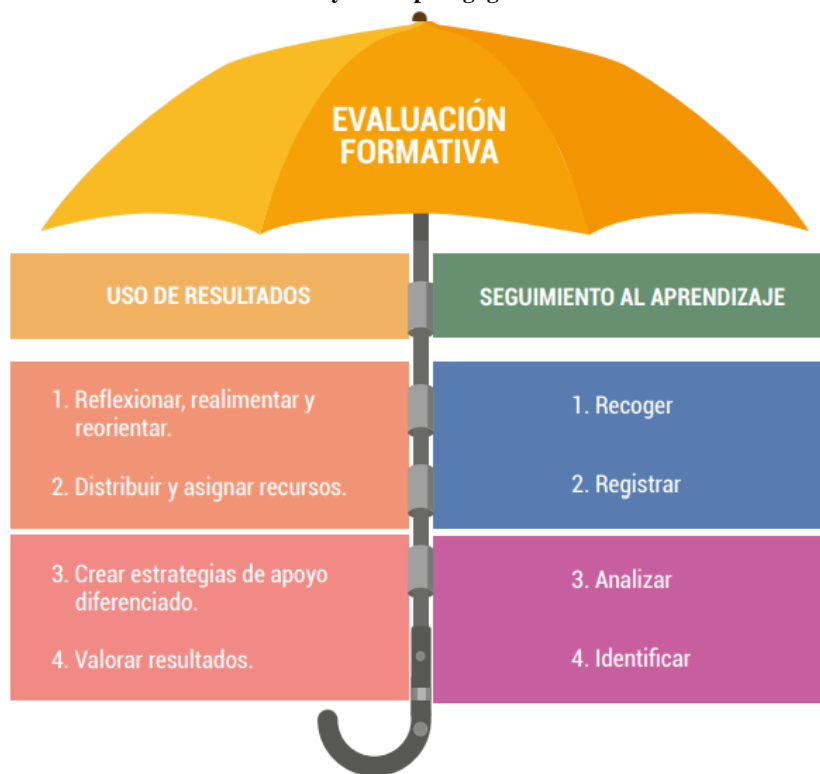
Fuente: Equipo de Investigación

De esta manera la evaluación formativa implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada

Cada uno de los componentes presentados a continuación implica unas acciones específicas que describen lo que sería llevar a la práctica la evaluación formativa, entendiendo que ninguna acción existe sin las otras pues perderían el sentido y el propósito de la evaluación como proceso formativo.

Así las cosas, comprender la evaluación formativa desde estos dos componentes implica percibir el proceso evaluativo como la gran sombrilla que contiene:

Imagen16. Explicación visual de la relación entre el proceso de evaluación, el seguimiento al aprendizaje y el uso pedagógico de los resultados.



Fuente: Equipo de Investigación

7.1.3. Evaluación formativa en Matemáticas

La evaluación formativa en matemáticas alude al carácter utilitario ampliado del conocimiento matemático, en tanto que el mundo social y laboral fuertemente tecnologizado del Siglo XXI requiere cada vez más de herramientas proporcionadas por las matemáticas y por las nuevas tecnologías, para lograr con ellas desempeños eficientes y creativos en muchas labores en las que antes no se requería más que de la aritmética elemental. De la misma manera, la evaluación alude al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes matemáticas imprescindibles y necesarias en todo ciudadano para desempeñarse en forma activa y crítica en su vida social y política y para interpretar la información necesaria en la toma de decisiones.

Por lo anterior, es necesario que en los procesos de enseñanza de las matemáticas se asuma el aula como una comunidad de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúan para construir y validar sus competencias, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos. Para lograrlo hay que hacer énfasis en los actos evaluativos, de tal suerte que se le permita al grupo deliberar sobre las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, desde conjeturas, opiniones o juicios de valor que conduzcan a posibles decisiones que deban tomarse dentro y fuera de la clase y que tengan resonancia colectiva.

Los factores descritos exigen reorganizaciones, redefiniciones y reestructuraciones de los procesos de enseñanza, y por ende de la evaluación de los aprendizajes de las matemáticas. En primer lugar, se hace necesaria una nueva visión de las matemáticas como creación humana, resultado de la actividad de grupos culturales concretos (ubicados en una sociedad y en un periodo histórico determinado) y, por tanto, como una disciplina en desarrollo, provisoria, contingente y en constante cambio. Ello implica incorporar en los procesos de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, una visión de las matemáticas como actividad humana culturalmente mediada y de incidencia en la vida social, cultural y política de los ciudadanos.

La incorporación de esta visión en la enseñanza de las matemáticas obliga a reconocer que ésta forma parte del sistema de valores compartidos, que tiene fundamentos éticos y que se

incardina en una práctica social. Finalmente, se hace necesario pasar de una evaluación orientada sólo hacia el logro de objetivos específicos relacionados con los contenidos del área y hacia la retención de dichos contenidos, a una enseñanza que se oriente a apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias matemáticas, científicas, tecnológicas, comunicativas y ciudadanas.

Los anteriores postulados son algunos de los sentidos que contempla la Ley 115 para todas las áreas fundamentales y obligatorias, y los grados de las instituciones educativas en Colombia, sin embargo la evaluación de los aprendizajes en áreas como las matemáticas y otras, se pueden evidenciar tendencias muy particulares y relacionadas con el referente utilizado para orientar las prácticas escolares. Es decir, prácticas de evaluación de los aprendizajes referenciadas desde los lineamientos que se enfocan en los Saberes (conocimientos), otras prácticas de evaluación que toman como referente los estándares básicos de competencias y se enfocan en el saber-saber, saber-hacer y saber ser (conocimientos, habilidades y actitudes), así como otra prácticas que ya viene tomando como referente los derechos básicos de aprendizajes y sus prácticas de evaluación se enfocan en conocimientos y habilidades disciplinares. No sería descabellado encontrar instituciones que articulen los tres referentes.

Una práctica en matemáticas de grados 5 y 9 que se enfoca en los saberes es coherente con las pruebas internas y externas que evalúan tanto el conocimiento matemático escolar que ha logrado estructurar el estudiante, como los procesos que intervienen en la construcción del pensamiento matemático. En estas se indaga, por el “uso de la matemática en situaciones significativas. Para inferir la competencia matemática, se tiene en cuenta el enfoque de resolución de problemas, entendido como mecanismo que permite aprender y evaluar los conceptos, procedimientos, destrezas y estrategias, es decir, “el hacer matemáticas” con sentido. En la educación básica se explora no sólo por el conocimiento matemático, sino también por la forma de utilizarlo en situaciones que exigen establecer relaciones, hacer razonamientos, aplicar procedimientos, construir estrategias para validar, explicar o demostrar, lo que finalmente le va a permitir al estudiante enfrentar satisfactoriamente problemáticas de la vida cotidiana y por ende aportar a su solución. Retomando lo propuesto en los Lineamientos Curriculares” (MEN, ICFES, 2005)

Se definen tres componentes:

- Numérico-variacional: referido a la comprensión de los números y de la numeración; al reconocimiento de regularidades y patrones; a la identificación de variables; a la descripción de fenómenos de cambio y dependencia; comprensión y uso de conceptos y procedimientos asociados a la variación directa, a la proporcionalidad, a la variación lineal en contextos aritméticos y geométricos, a la variación inversa y al concepto de función.

- Geométrico-métrico: está relacionado con la comprensión del espacio, el desarrollo del pensamiento visual, el análisis abstracto de figuras y formas en el plano y en el espacio a través de la observación de patrones y regularidades; con la construcción de conceptos de cada magnitud, el uso de unidades, la selección y uso de instrumentos, con la comprensión de conceptos de perímetro, área, superficie del área, volumen.

- Aleatorio: referido a la interpretación de datos, reconocimiento y análisis de tendencias, cambio, correlaciones, inferencias, descripción y análisis de eventos aleatorios, determinar probabilidades.

Una práctica en matemáticas de grados 3, 5 Y 9 que se enfoca en competencias, orienta sus procesos de enseñanza aprendizaje en los estándares básicos para realizar un proceso de evaluación sobre los cinco procesos generales que se contemplan en los lineamientos curriculares y que se convierten en este marco en las cinco competencias a evaluar del área de Matemáticas: i) formular y resolver problemas; ii) modelar procesos y fenómenos de la realidad; iii) comunicar; iv) razonar, y formular comparar y v) ejercitar procedimientos y algoritmos.

En este sentido, la “evaluación externa que desde el año 2000 se evalúan en todas las áreas las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, competencias generales y transversales, sin embargo, en el marco del área tomando como referencia estas competencias, se definen competencias específicas relacionadas con los procesos propuestos en el documento de Lineamientos Curriculares; comunicación y representación, razonamiento y argumentación y modelación, planteamiento y resolución de problemas” (ICFES, 2007).

Las competencias específicas y componentes que se contemplan para elaborar un aprueba Saber en matemáticas son:

El razonamiento y la argumentación están relacionados, entre otros, con aspectos como el dar cuenta del cómo y del porqué de los caminos que se siguen para llegar a conclusiones, justificar estrategias y procedimientos puestos en acción en el tratamiento de situaciones problema, formular hipótesis, hacer conjeturas, explorar ejemplos y contraejemplos, probar y estructurar argumentos, generalizar propiedades y relaciones, identificar patrones y expresarlos matemáticamente y plantear preguntas. Saber qué es una prueba dematemáticas y cómo se diferencia de otros tipos de razonamiento y distinguir y evaluar cadenas de argumentos.

La comunicación y la representación, están referidas, entre otros aspectos, a la capacidad del estudiante para expresar ideas, interpretar, usar diferentes tipos de representación, describir relaciones matemáticas, relacionar materiales físicos y diagramas con ideas matemáticas, modelar usando lenguaje escrito, oral, concreto, pictórico, gráfico y algebraico, manipular proposiciones y expresiones que contengan símbolos y fórmulas, utilizar variables y construir argumentaciones orales y escritas, traducir, interpretar y distinguir entre diferentes tipos de representaciones, interpretar lenguaje formal y simbólico y traducir de lenguaje natural al simbólico formal.

Respecto a la modelación y planteamiento y resolución de problemas, éste se relaciona, entre otros, con la capacidad para formular problemas a partir de situaciones dentro y fuera de la matemática, traducir la realidad a una estructura matemática, desarrollar y aplicar diferentes estrategias y justificar la elección de métodos e instrumentos para lasolución de problemas, justificar la pertinencia de un cálculo exacto o aproximado en la solución de un problema y lo razonable o no de una respuesta obtenida. Verificar e interpretar resultados a la luz del problema original y generalizar soluciones y estrategias para dar solución a nuevas situaciones problema.

7.1.4 Evaluación formativa en Lenguaje

Son muchos los caminos que docentes, lingüistas, literatos, comunicadores y demás expertos en el área han trazado para orientar la evaluación en lenguaje de los y las estudiantes colombianos. Estos caminos toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos Curriculares (1998) y de Indicadores de Logro Curriculares (1996), así como la reflexión crítica que profesores de lenguaje han venido haciendo a través de diferentes colectivos de trabajo.

Estas acciones han permitido tener una visión del área más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la evaluación en lenguaje.

Los anteriores postulados son algunos de los sentidos que contempla la Ley 115 para todas las áreas fundamentales y obligatorias, y los grados de las instituciones educativas en Colombia, sin embargo la evaluación de los aprendizajes en áreas como las lenguaje y otras, se pueden evidenciar tendencias muy particulares y relacionadas con el referente utilizado para orientar las prácticas escolares. Es decir, prácticas de evaluación de los aprendizajes referenciadas desde los lineamientos que se enfocan en los Saberes (conocimientos), otras prácticas de evaluación que toman como referente los estándares básicos de competencias y se enfocan en el saber-saber, saber-hacer y saber ser (conocimientos, habilidades y actitudes), así como otra prácticas que ya viene tomando como referente los derechos básicos de aprendizajes y sus prácticas de evaluación se enfocan en conocimientos y habilidades disciplinares. No sería descabellado encontrar instituciones que articulen los tres referentes.

Una práctica en lengua castellana de grados 5 y 9 que se enfoca en los saberes, orienta el “papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales se avanza en el desarrollo de competencias y procesos”(MEN.1998). De tal manera, que la prueba de lenguaje indaga por los procesos de comprensión y producción de texto (verbal y no verbal). En esta perspectiva, “la prueba se apoya en los énfasis que se proponen en los Lineamientos Curriculares para definir tres componentes inherentes a la competenciatextual y discursiva:

- La sintaxis, relacionada con la organización textual (coherencia y cohesión: cómo se dice);
- La semántica, relacionada con la sustancia de contenido (significado y sentido: qué se dice);
- La pragmática, relacionada con la situación de comunicación (actos de habla y contextos: para qué se dice).

En torno a estos tres componentes se plantean preguntas que evalúan el reconocimiento del sistema básico de significación de un texto (lectura literal) así como saber explicar el uso lingüístico-discursivo (lectura inferencial) y saber asumir posiciones críticas e intertextuales frente a los textos” (MEN, ICFES, 2005).

Una práctica en lenguaje de grados 3, 5 Y 9 que se enfoca en competencias, orienta sus procesos de enseñanza aprendizaje en los estándares básicos de competencias estructurados en cinco factores (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación, ética de la comunicación), que a su vez se conforma de enunciados identificadores y estos de subprocesos. Esta estructura de lenguaje es el “referente que permite evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (MEN.2006).

En este sentido, la evaluación externa se estructura por la valoración de” LA COMPETENCIA TEXTUAL y la COMPETENCIA DISCURSIVA-COMUNICATIVA, en situaciones específicas de comunicación, centradas en la interpretación y producción de textos escritos en los cuales también aparecen otros sistemas no verbales. Para la creación del contexto de comunicación se utilizan los recursos visuales y textuales pertinentes, de modo que los niños se sitúen en la evaluación como lectores o productores de tipos de texto que habitualmente circulan en la escuela y la sociedad” (ICFES, 2007).

De la misma manera la prueba, integra las áreas básicas, desde contextos comunes que permitieran evaluar los saberes de los estudiantes a partir problemas cercanos a su cotidianidad; Establece aproximaciones a los aprendizajes fundamentales que los estudiantes

han alcanzado en los grados 5° y 9°; y plantea instrumentos que bajo un mismo contexto permite evaluar las competencias básicas.

Una práctica en lenguaje en grados 3, 5, y 9 que se enfoca en los conocimientos y habilidades disciplinares, orienta su proceso de enseñanza aprendizaje en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, con relación directa a una matriz de referencia disciplinar en lenguaje alineada directamente con las pruebas Saber, pues su estructura está dada de tal manera que brinda información sobre las competencias comunicativas a desarrollar (proceso de escritura, proceso de lectura), los componentes (pragmático, semántico y sintáctico) relacionados directamente con las categorías conceptuales sobre las cuales se establecen los desempeños del área, relaciona los aprendizajes que evalúa directamente el ICFES y finaliza con las evidencias que visibiliza y brindan señales del alcance del aprendizaje.

7.2. Análisis de información recolectada

7.2.1. Metodología

La metodología de análisis para este estudio se casa con un enfoque interpretativo que busca establecer y emerger en un contexto educativo concepciones inmersas sobre la evaluación externa y su relación con la evaluación en el aula para las áreas de lenguaje y matemáticas en grados de básica y media. Un estudio que da mayor privilegio e importancia a una comprensión hermenéutica.

Para la realización del enfoque metodológico de este estudio, se ha considerado necesario la reflexión sobre la hermenéutica desde tres autores: Heidegger que brinda el punto de partida en la tarea del estudio hermenéutico, Habermas que estructura la comunicación en el marco del estudio y Gadamer que plantea el camino de estudio hermenéutico a desarrollar. Autores que promueven el desarrollo de un investigador social

que se encuentra con el objeto ya estructurado simbólicamente (docentes y directivos de IED) a través de la consolidación de su propia voz en instrumentos textuales. La realidad se lee desde un punto de vista, se interpreta desde algunos preconceptos que conducen a conceptos estructurados que promueven la comprensión y estos hay que explicitarlos.

Para Heidegger (1992) solo el investigador que es capaz de custodiar su propia situación fáctica puede elaborar una interpretación. Razón por la cual este estudio comienza por la “apropiación comprensiva del pasado” en donde el presente no sólo no desaparece, sino que desvela el “grado de originalidad” de la investigación sobre el Dasein “ser ahí”.

El sentido de estudio hermenéutico de Heidegger es el Dasein “ser ahí”. No como el ser abstracto “ente” (hombre, humanidad, vida), sino como el ser que existe, que es real y que se puede interpretar desde la historia y el presente en una experiencia de investigación.

Este estudio se articula con varias acciones: i) ***un punto de mira***, que reconoce la historia de las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes a través de relatos de docentes de IED; ii) ***una dirección de la mirada en la que se pone el cómo-algo*** a través de la redacción de dichas experiencias evaluativas en instrumentos textuales dinamizados por círculos dialógicos; y iii) ***un horizonte de la mirada ya delimitado*** que busca vivenciar la práctica significativa a través de un aula itinerante. Esta delimitación constituye el círculo en cuyo radio de acción -el posterior círculo de la pre-comprensión del sentido de Ser y tiempo es “finito” y “propio” (Heidegger, 1992).

Heidegger plantea el estudio hermenéutico como un investigador social que parte de una auténtica condición, es decir un ser arrojado a la existencia, como el ser que no tiene más remedio que ser y cuyo destino es ser; un ser que se cuestiona constantemente y que de alguna forma se retroalimenta permanentemente al querer comprender y entender el ser. Sin embargo, para llegar a la comprensión de este ser, el investigador estructura un “sentido” a partir de prejuicios o preconceptos.

Un “sentido” que permite al investigador leer el texto con expectativas, que motiva a éste observar, percibir y estudiar hechos sociales con una serie de expectativas, intereses y necesidades.

Con este marco y desde este autor, el punto de partida del estudio hermenéutico consiste en construir y revisar constantemente el “sentido” de la evaluación externa e interna, a través de unidades de análisis (círculos dialógicos, aulas itinerantes y consultas virtuales) como medio para obtener un buen resultado en el proceso de comprensión. Además invita a tener siempre presente en el estudio, el “sentido” como timón que orienta el camino hacia el desarrollo de conocimiento y depura cualquier ocurrencia que no está sujeta a este desarrollo.

Habermas (1987) por su parte, complementa este investigador como un científico social que en su método de comprensión, pone en cuestión el tipo habitual de conocimiento, en tanto que la comprensión es el modo privilegiado de la experiencia de los integrantes del mundo y es también para este un modo de experiencia a través del cual obtiene sus datos y busca describir otros aspectos entorno al ser y hacia la participación de este ser en la producción de significados.

“El científico social tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir (hacer parte de la voz de docentes y directivos). Y para poder entenderlos tiene en principio que participar en su producción. Esta circunstancia impide al intérprete practicar esa separación entre cuestiones de significado y cuestiones de validez que pudiera otorgar a la comprensión un impecable carácter descriptivo (Habermas, 1987).

Analizar la existencia, la realidad, la naturaleza del ser como plantea Heidegger, requiere de actitud comunicativa y construcción de significados del investigador acorde a la perspectiva del estudio como plantea Habermas, pues estas acciones de análisis como de actitudes, promueven procesos de evaluación que permiten describir razones o posibles juicios que conducirán a una mejor comprensión del ser. Es aquí donde se empieza a estructurar el marco de estudio.

La relación de Habermas con este estudio es porque define la estructura de la comunicación humana como un interés hermenéutico y porque considera que la interpretación del significado es un componente esencial para la comprensión de la vida social en los discursos textuales.

Para Habermas, es necesario reconocer el contexto que enmarca el texto e interpretar las razones de las afirmaciones planteadas en el texto para construir los significados, sin

embargo para lograr un mejor significado, plantea que se requiere tener en cuenta no sólo el contexto social, político, sino también el contexto de los "componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural...". Pues es en este momento donde el investigador analiza, interpreta y encuentra presupuestos como significados de comprensión.

"Un intérprete solo puede aclarar el significado de una manifestación opaca si explica cómo pudo producirse esa opacidad, es decir, por qué ya no nos resultan aceptables las razones que el autor podría haber dado en su contexto". (Habermas, 1987).

En este proceso de estructuración del estudio hermenéutico, se busca explicitar los conceptos desde donde se leen interpretan y comprenden los textos, como lo plantea Habermas, pues se tiene en cuenta para la construcción de significados, los presupuestos que emergen de las afirmaciones de los textos desde la combinación de la mirada analista y lo analizado por el investigador social.

Con lo anterior se brinda el punto de partida y la estructura del marco del enfoque de investigación desde el estudio hermenéutico de Heidegger y Habermas. Sin embargo, para garantizar la puesta en acción de este marco del enfoque metodológico de análisis, también es necesario retomar a Gadamer, uno de los teóricos que más ha desarrollado la hermenéutica.

Gadamer relaciona la hermenéutica con la búsqueda de las cosas en los asuntos humanos desde una razón que tiene en cuenta la historia, es decir un saber histórico consciente de su propia historia y no sólo de la ajena.

La historia "se refiere a lo pasado y es en esto un verdadero signo, pero para nosotros es valioso por sí mismo, porque nos hace presente lo pasado como un fragmento que no pasó del todo. Al mismo tiempo es claro que esto no se funda en el ser mismo del objeto en cuestión. Un recuerdo sólo tiene valor como tal para aquél que de todos modos está pendiente del pasado" (Gadamer, 1987).

Gadamer no aborda la condición humana desde prejuicios o preconceptos, como lo hace Heidegger, sino pone a prueba estos para llegar a la interpretación. Es decir, contrasta la opinión previa del investigador con el sentido del estudio.

Un sentido constituido por expectativas del investigador que cuando se contrata con la “cosa misma”, es decir el objeto de la investigación, se convierte en un sentido del todo, “El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo” (Gadamer, 1987).

Comprender un texto significa estar dispuesto a dejar decir algo por el mismo texto, significa que el investigador tenga una conciencia formada hermenéuticamente, “En el terreno hermenéutico el correlato de esta experiencia del tú es lo que acostumbra a llamarse la conciencia histórica. Esta tiene noticia de la alteridad del otro y de la alteridad del pasado, igual que la comprensión del tú tiene noticia del carácter personal de éste” (Gadamer, 1987).

Una conciencia hermenéutica dispuesta a acoger la alteridad del otro, concepto que indica la prevalecer la historia sobre la conciencia y, a la vez, el conocimiento por parte de la conciencia, de dicha prevalencia. Es decir, una conciencia que es y se sabe, expuesta a los efectos de la historia.

Para Gadamer, uno de sus supuestos en la hermenéutica es la "alteridad del pasado", un reconocimiento del pasado, tradición o autoridad, sin embargo lo que pretende el concepto de alteridad es dejar valer a estos aspectos en sus propias pretensiones, y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado sino en el que estos tienen algo que decir, es lo que Gadamer denomina “historia efectiva”.

Las interpretaciones están localizadas en la misma historia efectiva y desde la propia situación de los intérpretes, pues es desde allí, en el mismo contexto que se desarrollan los tres momentos sucesivos del trabajo hermenéutico, Comprender, explicar, aplicar (=interpretar).

Esta investigación se estructura en un círculo hermenéutico, que parte de prejuicios que son literalmente una condición de la comprensión, pero que algunos son “ciegos” mientras que otros “producen conocimiento”, luego se pone a prueba estos preconceptos para llegar a la interpretación a través de la contrastación de la opinión previa del investigador con el sentido del estudio (objeto), denominado por Gadamer como la “misma cosa”. Continúa con el contraste del pre conceptos con la misma cosa, donde desarrolla una conciencia

histórica que promueve la comprensión, que encuentra lo que trata de decir, supone y explica verdades aunque después se lleguen a revisar esas suposiciones.

En este estudio se realiza una primera interpretación que informa sobre ¿qué dice el texto? para después preguntarse por qué lo dice, qué relación tiene con otros postulados, desde dónde se dice.

Luego como lo plantea Gadamer, es necesario combinar el propio “horizonte” del investigador con el “horizonte” de lo que se trata de comprender. Esta combinación promueve el mejor desarrollo del estudio a través de la comprobación y modificación de los prejuicios del investigador. Es decir, el investigador debe tener una posición desde dónde interpretar, pero así mismo, poderse desprender de esta para entender la posición de lo que se interpreta o se lee.

Finalmente, se debe tener en cuenta los lenguajes utilizados, la importancia del lenguaje y del discurso textual sobre la relación entre la evaluación externa y la evaluación en el aula de las áreas de matemáticas y lenguaje en grados de básica y media. El lenguaje que se utiliza no es neutral, tienen significado y ayudan a constituir la realidad.

7.2.2. Categorías

Con el propósito de identificar y analizar los puntos de articulación de las prácticas evaluativas en grados y/o áreas con las políticas evaluativas distritales, desde la interpretación de *un punto de mira*, que reconoce la historia de las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes a través de relatos de docentes, *una dirección de la mirada en la que se pone en juego* las experiencias evaluativas en instrumentos textuales dinamizados por círculos dialógicos, y *un horizonte de la mirada ya delimitada* que busca vivenciar las prácticas significativas a través de un aula itinerante. Se crea la necesidad de analizar la evaluación de los aprendizajes en la política distrital y en las prácticas de aula, desde tres categorías que emergen de estudios que vienen realizando las SED y el IDEP desde el 2016 sobre prácticas significativas de evaluación y se fundamentan en el marco conceptual de este

documento. ***Tendencia pedagógica, Forma de evaluación y Relación evaluación externa e interna.***

Tendencia pedagógica

Con esta categoría se pretende identificar la perspectiva o enfoque teórico que se subyace en las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula, formuladas desde la política educativa distrital y los proyectos educativos institucionales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido y con el propósito de delimitar el estudio realizado, se toma una postura y se fundamenta en el marco conceptual de este documento desde cuatro tendencias pedagógicas: la tradicional, la conductista, la constructivista y la social crítica.

Forma de evaluación

Con esta categoría se pretende identificar el sentido, la obsesión y la manera como se desarrollala evaluación de los aprendizajes en las prácticas de aula, formuladas e implementadas desde la política educativa distrital y los proyectos educativos institucionales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido y con el propósito de delimitar el estudio realizado, se toma una postura y se fundamenta en el marco conceptual de este documento desde cuatro formas de evaluación formativa: la sumativa, la diagnóstico formativa, lamediadora y la significativa.

Relación evaluación externa e interna.

Con esta categoría se pretende identificar los encuentros y desencuentros conceptuales, formulados desde la política educativa distrital y los proyectos educativos institucionales sobre la evaluación de los aprendizajes para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido y con el propósito de delimitar el estudio realizado, se toman los aspectos positivos que promueven el acercamiento de la política educativa distrital a las propuestas implementadas en las prácticas pedagógicas de las áreas de matemáticas y lenguaje de las IED focalizadas.

7.3. Resultados

Categoría No 1. Tendencia Pedagógica

- Tendencias pedagógica en Círculos dialógicos de IED

- Gráfica 93

TENDENCIA PEDAGÓGICA	NÚMERO DE IED
Conductista	4
Conductista-Tradicional	5
Tradicional-Constructivista	4
Constructivista	8
Constructivista- Social C.	13
Social Crítico	1



Fuente: equipo de Investigación

- Tendencias pedagógicas en Aulas itinerantes de IED

- Gráfica 94

TENDENCIA PEDAGÓGICA	NÚMERO DE IED
Tradicional-Constructivista	2
Constructivista	2
Constructivista- Social C.	4



Fuente: equipo de Investigación

- Gráfica 95

- Tendencia pedagógica en consulta virtual de IED

TENDENCIA PEDAGÓGICA	NÚMERO DE IED
Tradicional-Constructivista	4
Constructivista	5
Constructivista- Social C.	14



Fuente: equipo de Investigación

Análisis de resultados categoría No 1. Tendencia Pedagógica

En las tres unidades de análisis (círculos dialógicos, aulas itinerantes y consulta virtual), es notorio el predominio del enfoque constructivista-social crítico desde una combinación por la obsesión de un proceso individual progresivo y secuencial, hacia la construcción de una posición crítica que manifiestan las IED focalizadas en este estudio.

Se puede evidenciar en segunda posición una tendencia constructivista que se centra en el intercambio entre lo mental y las experiencias que afectan al individuo. En tercera posición se distribuye el enfoque tradicional hacia la tendencia constructivista y la tendencia conductista. Y finalmente, en la unidad de análisis de círculos dialógicos se distribuye en una minoría el enfoque conductista, junto al social crítico.

En este sentido, se puede retomar algunos aspectos interesantes, confrontando el marco conceptual y la propia voz de los docentes y directivos docentes de las IED focalizadas:

La pertinencia de la evaluación de los aprendizajes como excusa de este estudio, permite evidenciar la mayor tendencia constructivista-social crítica con el deseo de una la interacción docente-estudiante que establece juicios de valor sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje; que genera una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; que contempla las concepciones previas de estos actores escolares, la interacción

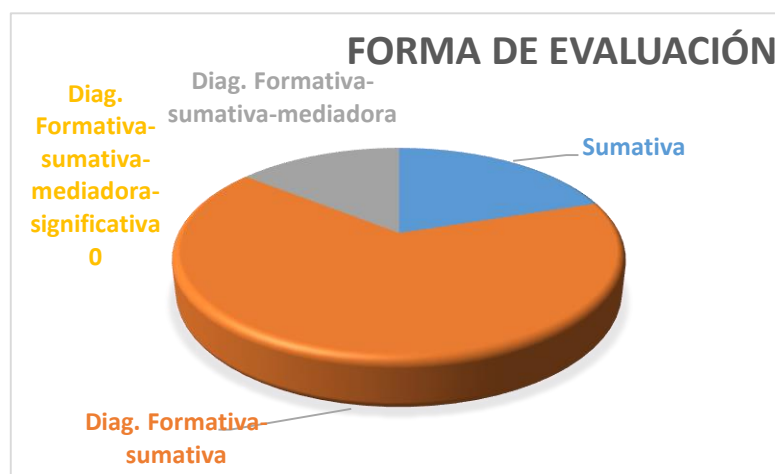
comunicativa y la construcción colectiva; y que reconoce las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto.

Una tendencia constructivista donde el docente direcciona el proceso de construcción de conocimiento y el estudiante construye significados que incorpora a sus estructuras mentales; donde la psicología cognitiva y sus planteamientos acerca del aprendizaje como proceso de construcción activa de esquemas y representaciones mentales que hacen posible la comprensión humana y la construcción de significados. (Delval, Bustos, Zubiría). Sin embargo, también es significativo la perspectiva que se encuentra con la obsesión por los objetivo y contenidos desde la perspectivas tradicionales y conductistas, estos resultados nos permiten ver como se evidencia que en algunas instituciones la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el estudiantes, de manera operante y siempre esperando la respuesta que el maestro ya ha programado.

Categoría No 2. Formas de Evaluación

- Formas de evaluación en Círculos Dialógicos de IED
- Gráfica 95
-

Forma de Evaluación	NÚMERO DE IED
Sumativa	7
Diag. Formativa-sumativa	23
Diag. Formativa-sumativa-mediadora	5
Diag. Formativa-sumativa-mediadora-significativa	0



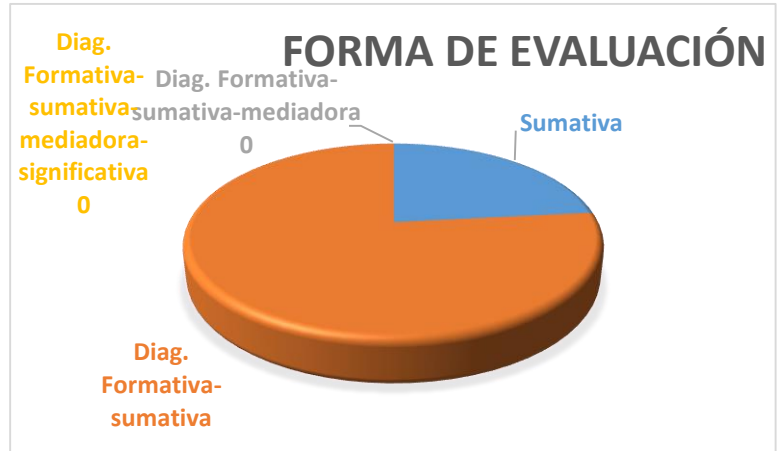
Fuente: equipo de Investigación

- **Formas de evaluación formativa en Aulas Itinerantes de IED**

- **Gráfica 96**

-

Forma de Evaluación	NÚMERO DE IED
Sumativa	7
Diag. Formativa-sumativa	23
Diag. Formativa-sumativa-mediadora	0
Diag. Formativa-sumativa-mediadora-significativa	0



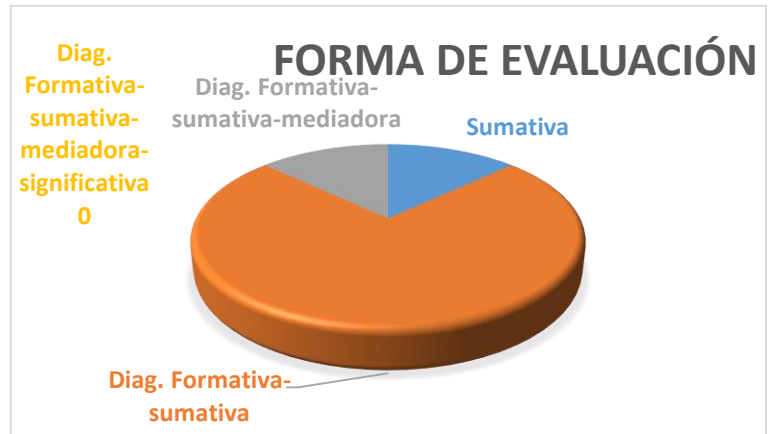
Fuente: equipo de Investigación

- **Formas de evaluación formativa en Consulta Virtual de IED**

- **Gráfica 97**

-

Forma de Evaluación	NÚMERO DE IED
Sumativa	3
Diag. Formativa-sumativa	17
Diag. Formativa-sumativa-mediadora	3
Diag. Formativa-sumativa-mediadora-significativa	0



Fuente: equipo de Investigación

Análisis de categoría No 2. Formas de Evaluación

En las tres unidades de análisis (círculos dialógicos, aulas itinerantes y consulta virtual), es notorio el predominio de la forma de evaluación diagnóstico formativa y sumativa que no solamente pretende indagar por el dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, sino que además busca desarrollar un proceso para designar aquel acto cuando establecemos un juicio de valor sobre lo que ocurrió, lo que ocurrirá durante el hecho educativo y posiblemente después de este.

Se puede evidenciar en segunda posición una forma de evaluación sumativa que pretende indagar por el dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.

En tercera posición se ubica una forma de evaluación mediadora, que busca complementar la combinación de la evaluación diagnóstico formativa y la sumativa, promoviendo un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

En este sentido, se puede evidenciar algunos aspectos interesantes, confrontando el marco conceptual y la propia voz de los docentes y directivos docentes de las IED focalizadas:

La pertinencia de la evaluación de los aprendizajes como excusa de este estudio, permite evidenciar la asociación de la evaluación diagnóstico formativa y la evaluación sumativa como las formas de evaluación más usadas en las prácticas pedagógicas de las IED focalizadas.

Estas formas de evaluación no solamente promueven un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstico) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que

además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, sino como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.

Desde la misma voz de los docentes y directivos, se establece que desde la evaluación diagnóstica, se valora el compromiso y disposición de los estudiantes por aprender. Los cambios actitudinales ayudan a mejorar la formación disciplinar, evaluar cualitativamente por procesos, redundando positivamente en los resultados sumativos que se exigen por ley.

Es importante y necesario que en las instituciones los docentes lideren procesos pedagógicos, de la enseñanza y por supuesto de la evaluación para el aprendizaje, que verdaderamente se desarrollen procesos que trasciendan en las realidades de contextos.

Para Tiburcio Moreno (2016), la *evaluación para el aprendizaje* se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.

Por otra parte, al igual que las formas de evaluación referenciadas anteriormente benefician los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se evidencia en este estudio la forma de evaluación mediadora como complemento a las dos formas mencionadas anteriormente.

Con la evaluación mediadora, en palabras de los mismos docentes, se promueve la generación de conocimientos nuevos a través de la observación y reflexión, que permite que los estudiantes identifiquen los temas de las clases que se desarrollarán con anterioridad para lograr un desarrollo de las emociones y lo afectivo.

Jussara Hoffmann (2011) establece tres tiempos para promover la observación, la reflexión y la acción como elementos de energía constante que impulsan la planificación, la

propuesta pedagógica y la relación de los elementos de la evaluación mediadora en la acción educativa:

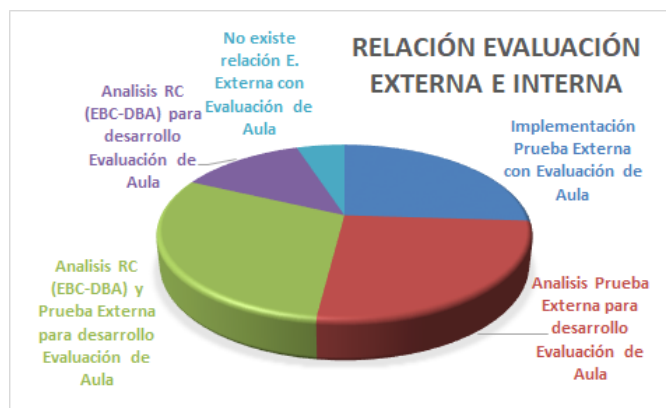
- Tiempo de admiración: comprender a cada estudiante. El evaluador no se limita a observar pasivamente o a juzgar de forma improvisada, sino que da sentido a lo que ve, comprende la realidad viva del estudiante.
- Tiempo de reflexión: multiplicar las direcciones de la mirada. El evaluador busca diferentes dimensiones y puntos de vista al interpretar atareas y manifestaciones de aprendizaje. Entrecruza dimensiones, busca relaciones y atribuye significados.
- Tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas: el evaluador establece interacción con el estudiante, revela sus significados, toma decisiones para favorecer el progreso en todas las dimensiones del conocimiento.

Categoría No 3. Relación Evaluación Externa e Interna.

- **Relación evaluación externa e interna en Círculos Dialógicos de IED**

- **Gráfica 98**

Relación Eva Ext - Inter	%
Implementación Prueba Externa como Evaluación de Aula	26
Análisis Prueba Externa para desarrollo Evaluación de Aula	26
Análisis RC (EBC-DBA) y Prueba Externa para desarrollo Evaluación de Aula	30
Análisis RC (EBC-DBA) para desarrollo Evaluación de Aula	13
No existe relación E. Externa con Evaluación de Aula	5



- **Fuente: equipo de Investigación**

- **Relación evaluación externa e interna en Aula Itinerante de IED**

- **Gráfica 98**

Relación Eva Ext - Inter	%
Implementación Prueba Externa como Evaluación de Aula	17
Análisis Prueba Externa para desarrollo Evaluación de Aula	33
Análisis RC (EBC-DBA) y Prueba Externa para desarrollo Evaluación de Aula	17
Análisis RC (EBC-DBA) para desarrollo Evaluación de Aula	33
No existe relación E. Externa con Evaluación de Aula	0

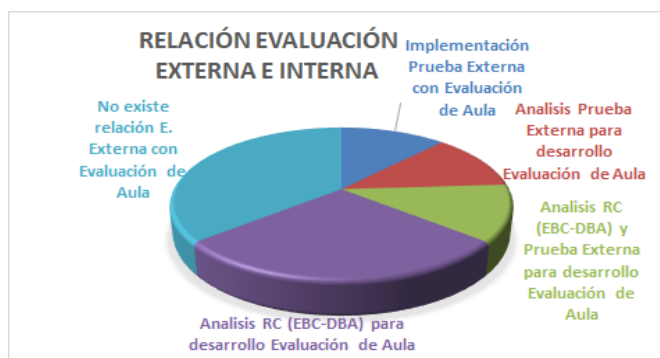


- **Fuente: equipo de Investigación**

- **Relación evaluación externa e interna en Consulta virtual de IED**

- **Gráfica 99**

Relación Eva Ext - Inter	%
Implementación Prueba Externa como Evaluación de Aula	12
Análisis Prueba Externa para desarrollo Evaluación de Aula	12
Análisis RC (EBC-DBA) y Prueba Externa para desarrollo Evaluación de Aula	12
Análisis RC (EBC-DBA) para desarrollo Evaluación de Aula	28
No existe relación E. Externa con Evaluación de Aula	36



- **Fuente: equipo de Investigación**

Análisis de categoría No 3. Relación de la evaluación externa e interna

Para el análisis de la categoría No. 3, se establecen 5 sub-categorías que recogen la información dada de los docentes y directivos docentes de las IED: i) Implementación de prueba externa como evaluación de Aula; ii) Análisis de prueba externa para desarrollo de evaluación de Aula; iii) Análisis de referentes de calidad (estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) y prueba externa para desarrollo de evaluación en el aula; iv) Análisis de referentes de calidad (estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) para desarrollo de evaluación de Aula; y v) No existe relación de evaluación externa con evaluación de Aula.

En las tres unidades de análisis (círculos dialógicos, aulas itinerantes y consulta virtual), no se evidencia predominio de alguna de las subcategorías definidas. Por el contrario, se percibe un cambio en el predominio de subcategorías por cada unidad de análisis. Es decir, se evidencia un cambio paulatino al pasar de la consulta virtual a los círculos dialógicos y las aulas itinerantes, en el marco del proceso de análisis de la información recolectada.

En la *consulta virtual* se evidencia un predominio en la subcategoría -No existe relación de evaluación externa con evaluación de Aula-, donde los docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas de los grados de secundaria y media, a través de sus relatos textuales, afirman que *“la evaluación en el aula es contextual y tiene en cuenta los niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que la evaluación externa pretende dar cuenta de estándares que en ocasiones son alejados de las realidades de los contextos educativos y familiares de los estudiantes”*.

De la misma manera, y con un predominio más bajo, los docentes de las áreas de lenguaje y matemáticas de los grados de básica primaria, a través de sus relatos textuales, se enfocan en la subcategoría -análisis de los referentes de calidad para desarrollo de evaluación de aula- afirmando que *“mediante la coherencia entre los estándares educativos, las mallas curriculares y la planeación en el aula... se propende por una evaluación acorde a los niveles de desempeño real de los estudiantes”*.

Y finalmente, con una participación baja en las tres subcategorías restantes, los docentes de lenguaje y matemáticas afirman la necesidad de *“revisar los resultados de pruebas externas para mejorar los procesos de aula y hacer uso de preguntas de pruebas externas para analizar en clase... abordar tipologías textuales evaluadas en la prueba Saber y analizar el tipo de preguntas formuladas allí... formular preguntas que deben ir enfocadas hacia pruebas externas”*.

En la información recolectada en los formatos de los **círculos dialógicos** se evidencia un predominio en dos subcategorías: i) -Análisis de referentes de calidad (estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) y prueba externa para desarrollo de evaluación en el aula-, donde los docentes de las áreas de matemáticas y lenguaje de básica primaria y secundaria afirman *“Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas en lenguaje y matemáticas, para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula... donde el estudiante emplee y desarrolle las competencias de interpretar, argumentar y proponer soluciones a situaciones propuestas, permitiendo fortalecer las principales competencias matemáticas”* y ii) -Análisis de prueba externa para desarrollo de evaluación de aula-, donde los docentes de las áreas de matemáticas y lenguaje de media afirman *“promover espacios de reflexión a través del análisis de los contextos de las preguntas de las pruebas externas. Con ello, promueve la participación de los estudiantes para reconstruir contextos y formular preguntas que contrasta con las preguntas formuladas en las pruebas, en esta dinámica aprovecha para promover el desarrollo de actitudes sociales, reconocer los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas de los estudiantes”*.

De la misma manera, con una participación baja en dos subcategorías restantes, -Análisis de referentes de calidad (estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) para desarrollo de evaluación de aula, así como la implementación de prueba externa como evaluación de Aula-, los docentes afirman *“reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc), a través de evidenciar competencias básicas en matemáticas, en lenguaje y de otro orden superior de acuerdo a las intenciones del estudiante... aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje-Inglés”*.

Es interesante evidenciar en la información recolectada en los círculos dialógicos, la ausencia de registro sobre la subcategoría -No existe relación de evaluación externa con evaluación de Aula-, a diferencia del registro realizado en la consulta virtual.

En la información recolectada en los instrumentos de configuraciones didácticas de las **aulas itinerantes** se evidencia un predominio en dos subcategorías: i) -Análisis de referentes de calidad para desarrollo de evaluación en el aula-, en los cuales los docentes de básica de educación inicial y primaria, que orientan las áreas de matemáticas y lenguaje afirman *“tener en cuenta las competencias matemáticas a desarrollar para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula, desde el uso de los referentes del deber ser (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos. Que por ende mejoraran los resultados”* y ii) -Análisis de prueba externa para desarrollo de evaluación de aula-, donde los docentes de las áreas de matemáticas y lenguaje de básica y media afirman *“reconocer los elementos que estructuran la evaluación externa para las áreas de matemáticas y lenguaje en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se realice ejercicios de implementación de pruebas externas”*.

De la misma manera, con una participación más baja en dos subcategorías restantes, -Análisis de referentes de calidad (estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) y prueba externa para desarrollo de evaluación de aula, así como la implementación de prueba externa como evaluación de Aula-, los docentes afirman *“De construir las pruebas externas con base en los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución en el área de matemáticas para la educación básica y media (PEI, currículo, etc)...Preparar para las pruebas icfes en matemáticas y lenguaje para grados 10 y 11”*.

Y finalmente, al igual que se percibe en los círculos dialógicos, en la información recolectada en las aulas itinerante se evidencia la ausencia de registro sobre la subcategoría -No existe relación de evaluación externa con evaluación de Aula-.

Con base en los resultados obtenidos en la categoría No 3. Relación de la evaluación externa e interna, se puede deducir que el acompañamiento permanente y la promoción de construcción de saberes entre docentes de diferentes IED, genera un acercamiento de la política educativa distrital a la evaluación en aula.

Promover la participación de los docentes y directivos docentes en actividades de consulta presencial y virtual que visibilizan las prácticas evaluativas y sus posturas frente a la política distrital, ha permitido evidenciar un punto de partida con los relatos iniciales de estos actores educativos, y su transformación o cambio con encuentros de diálogo, reflexión y construcción de saberes en círculos dialógicos.

Con estas dos estrategias como unidades de análisis, se percibe el cambio de una postura negativa en el acercamiento de la política de evaluación distrital a la evaluación en el aula, a una nueva postura en construcción sobre posibilidades de usar pedagógicamente los recursos de la evaluación externa en la evaluación interna.

Recursos que no solamente se enmarcan en las pruebas externas, sino que trascienden a reconocer los referentes de calidad como los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizajes, en un marco conceptual que permite transformar las prácticas evaluativas de aula, hacia el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas que promueva la política educativa distrital.

Adicional a lo anterior, con las aulas itinerantes se evidencia como se mantiene el cambio realizado por los docentes de las áreas de matemáticas y lenguaje, brindando alternativas de acercamiento de la política evaluativa distrital en el aula.

Los docentes de los grados de preescolar y de básica primaria, que en su mayoría para las IED orientan tanto matemáticas como lenguaje, analizan los referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) para desarrollo de evaluación de aula, mientras los docentes de básica secundaria y media, que tienen la especialidad en matemáticas y lenguaje, analizan los referentes de calidad (estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencias) y las pruebas externas para desarrollo de evaluación de Aula.

Son alternativas que los docentes ya vienen construyendo intuitivamente para el acercamiento de la política educativa y que deben fundamentar para realizar procesos más concretos en las IED, desde tendencias pedagógicas y formas de evaluación que son el sustento fuerte de este estudio y se convierten en el insumo para la construcción de un

pequeño apartado sobre acciones posibles para promover el acercamiento de la política evaluativa distrital a la evaluación en el aula.

7.4. Acciones para promover el acercamiento entre la evaluación externa y la evaluación en el aula en grados y/o áreas de matemáticas y lenguaje.

El acercamiento de las prácticas evaluativas en grados y áreas de matemáticas y lenguaje con las políticas evaluativas distritales, se debe realizar desde las mismas dinámicas que se vienen desarrollando en cada una de las Instituciones educativas del distrito. Es decir, desde las tendencias pedagógicas y las formas de evaluación que se viene desarrollando en cada institución y que son objeto de mejora y desarrollo para esta.

Articular las políticas evaluativas distritales con las prácticas escolares, significa reconocer el trabajo que vienen realizando los docentes y directivos docentes sobre la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas de lenguaje y matemáticas en las IED.

Un trabajo arduo y permanente que el docente y directivo docente realiza a través de diferentes formas de evaluación sumativa, diagnóstico formativa, mediadora, significativa, o la combinación de algunas o todas de estas, en el marco de una constitución de una tendencia pedagógica conductista, tradicional, constructivista o social crítica.

En este sentido y con la información recogida en este estudio, desde la propia voz de los docentes y directivos docentes sobre las prácticas significativas de evaluación a través de círculos dialógicos, aulas itinerantes y consulta virtual, a continuación, se describe algunos puntos de articulación de las prácticas evaluativas en grados y áreas con las políticas evaluativas distritales, en el marco de las tendencias pedagógicas y formas de evaluación identificadas en las IED.

Grafica 100



• Fuente: equipo de Investigación

La evaluación en aula de las IED focalizadas predomina una *tendencia pedagógica constructivista-social crítico* desde una combinación por la obsesión de proceso individual progresivo y secuencial hacia la construcción de una posición crítica, en el marco de una *evaluación diagnóstico formativa y sumativa* que no solamente pretende indagar por lossaberes adquiridos por el estudiante a través de un producto, sino que además busca desarrollar un proceso para designar aquel acto cuando establecemos un juicio de valor sobre lo que ocurrió, lo que ocurrirá durante el hecho educativo y posiblemente después de este.

En este marco pedagógico, algunos puntos de articulación de las prácticas evaluativas con las políticas evaluativas distritales que emergen de la propia voz de los docentes y directivos docentes, se enfocan en:

- Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. A través de la comprensión de textos, procesos de inferencia, análisis, deducción, inducción, pensamiento crítico, argumentación, etc.
- Analizar la evaluación externa y construir de herramientas de evaluación, según el nivel y grado para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico en el área de matemáticas.
- De-construir las pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

- Mejorar las prácticas escolares en todos los grados de las áreas de lenguaje y matemáticas, enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico y por ende al mejoramiento de los resultados de las pruebas externas, dando cuenta del proceso desarrollado
- Reconocer las estrategias pedagógicas (aprendizaje por proyectos y resolución de problemas) para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados en el área de lenguaje.

Los actores escolares en su trabajo permanente y arduo por consolidar un enfoque pedagógico y una forma de evaluación propia para su IED, reconocen puntos de articulación de la política evaluativa distrital con la evaluación en aula para las áreas disciplinares.

En el área de matemáticas, las IED que promueven un enfoque constructivista social y una forma de evaluación diagnóstica formativa y sumativa, retoman los referentes de calidad, dados por la SED, para analizarlos y ponerlos en función de los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación en el aula. Es decir, retoman los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizajes, las pruebas comprender y saber de matemáticas, para reflexionar sobre las competencias a desarrollar y evaluar en los estudiantes.

En este sentido, el área de matemáticas analiza los referentes de la evaluación externa y construye herramientas de evaluación, según el nivel y grado para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico, que conduce al desarrollo de las competencias matemáticas: i) formular y resolver problemas; ii) modelar procesos y fenómenos de la realidad; iii) comunicar; iv) razonar, y formular comparar y v) ejercitar procedimientos y algoritmos.

En las estrategias pedagógicas (aprendizaje por proyectos y resolución de problemas) para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes en matemáticas, se reconoce la articulación de la política de evaluación distrital y la política evaluativa de aula. En los grados 5 y 9, que se enfoca la evaluación en competencias, es coherente con las pruebas internas y externas que evalúan tanto el conocimiento matemático escolar que ha logrado estructurar el estudiante, como los procesos que intervienen en la

construcción del pensamiento matemático. En estas estrategias se indaga, por el “uso de la matemática en situaciones significativas. Para inferir la competencia matemática, se tiene en cuenta el enfoque de resolución de problemas, entendido como mecanismo que permite aprender y evaluar los conceptos, procedimientos, destrezas y estrategias, es decir, “el hacer matemáticas” con sentido. En los grados de la educación básica primaria (1 a 5) se explora no sólo por el conocimiento matemático, sino también por la forma de utilizarlo en situaciones que exigen establecer relaciones, hacer razonamientos, aplicar procedimientos, construir estrategias para validar, explicar o demostrar, lo que finalmente le va a permitir al estudiante enfrentar satisfactoriamente problemáticas de la vida cotidiana y por ende aportar a su solución. Retomando lo propuesto en los Lineamientos Curriculares” (MEN, ICFES, 2005)

En el área de lenguaje, las IED que promueven un enfoque constructivista social y una forma de evaluación diagnóstica formativa y sumativa, retoman los referentes de calidad, dados por la SED, para analizarlos y ponerlos en función de los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación en el aula. Es decir, retoman los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizajes, las pruebas comprender y saber de lenguaje, para reflexionar sobre las competencias comunicativas a desarrollar y evaluar en los estudiantes.

En este sentido, el área de lenguaje analiza las pruebas externas y las relaciona con los referentes de calidad, de tal manera que identifica los procesos de comprensión y producción de texto (verbal y no verbal) que la prueba misma de lenguaje indaga. En esta perspectiva, “la prueba se apoya en los énfasis que se proponen en los Lineamientos Curriculares para definir tres componentes inherentes a la competencia textual y discursiva: i) La sintaxis, (coherencia y cohesión: cómo se dice); ii) La semántica (significado y sentido: qué se dice); iii) La pragmática (actos de habla y contextos: para qué se dice).

En torno a estos tres componentes se plantean preguntas que evalúan el reconocimiento del sistema básico de significación de un texto (lectura literal) así como saber explicar el uso lingüístico-discursivo (lectura inferencial) y saber asumir posiciones críticas e intertextuales frente a los textos” (MEN, ICFES, 2005).

Una práctica pedagógica en lenguaje desde un enfoque constructivista social y una forma de evaluación diagnóstica formativa y sumativa, evidencia articulación de la política evaluativa distrital con la evaluación en el aula, dado que busca promover el desarrollo de competencias comunicativas en todos los grados y para ello, orienta sus procesos de enseñanza y aprendizaje de los estándares básicos de competencias estructurados en cinco factores (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación, ética de la comunicación). Esta estructura de lenguaje es el “referente que permite evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (MEN.2006).

Con base en gráfico, se puede evidenciar en segunda posición una *tendencia pedagógica constructivista*, acompañada de una forma de *evaluación diagnóstico formativa y sumativa* que se centra en el intercambio entre lo mental y las experiencias que afectan al individuo, que indaga por los saberes adquiridos por el estudiante a través de un producto y busca desarrollar un proceso para designar aquel acto cuando establecemos un juicio de valor sobre lo que ocurrió, lo que ocurrirá durante el hecho educativo y posiblemente después de este.

En este marco pedagógico, algunos puntos de articulación de las prácticas evaluativas con las políticas evaluativas distritales que emergen de la propia voz de los docentes y directivos docentes, se enfocan en:

- Reconocer los referentes para los grados de la básica primaria (3 y 5) y análisis de los elementos de la evaluación externa en 7, 9 y 11 para la preparación e implementación de pruebas externas en matemáticas.
- Reconocer en los referentes de lenguaje, los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes de todos los grados de básica y media, para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc).
- Reconocer la relación que tienen los aprendizajes establecidos en los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.
- Analizar las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como evaluar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en el aula.

- Promover espacios de reflexión a través de la complejización de las preguntas de las pruebas externas para desarrollar la argumentación, proposición, la intertextualidad y la crítica, en el área de lenguaje para grado séptimo
- Tener en cuenta las competencias matemáticas a desarrollar para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Que por ende mejoraran los resultados.

En el área de matemáticas, desde la tendencia pedagógica constructivista y la evaluación diagnóstica formativa, se reconoce los referentes para los grados de la básica primaria (3 y 5) con el estudio cognitivo de los procesos generales del área (*i) formular y resolver problemas; ii) modelar procesos y fenómenos de la realidad; iii) comunicar; iv) razonar, y formular comparar y v) ejercitar procedimientos y algoritmos*) dados en los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares, así como los elementos (*Competencia, componente, aprendizaje, evidencia*) que estructuran los derechos básicos de aprendizaje de matemáticas. Se realiza una revisión de los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes, para que ellos mismos den cuenta de su propio aprendizaje y se autorregulen los procesos de enseñanza de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.

Se analizan los elementos de la evaluación externa de grados 7, 9 y 11, con el propósito de identificar la relación directa que tiene los aprendizajes plantados por los referentes de calidad y los aprendizajes evaluados en las pruebas externas. De estas acciones, se evidencia la forma evaluar las competencias de argumentación, proposición, intertextualidad y la crítica, para construir preguntas más complejas en el área de lenguaje.

Finalmente, con las pruebas formuladas para matemáticas y con el propósito de dar cuenta de las competencias matemáticas desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, se implementan pilotos o simulacros de evaluación escrita en grados inferiores (5, 6 y 8) a los establecidos en las pruebas externas con el propósito de prepararlos previamente.

En el área de lenguaje, también se promueve un acercamiento de la política educativa distrital y la evaluación en el aula, desde un enfoque constructivista y una forma de evaluación diagnóstica formativa con el reconocimiento de los aprendizajes que enmarcan los DBA como referentes de calidad y una lectura crítica de las pruebas externas a través del

análisis de textos y contextos que evidencian los aprendizajes a evaluar, y que de alguna manera orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tercera posición se distribuye una *tendencia pedagógica tradicional y conductista* acompañado por una forma de *evaluación sumativa*. Una tendencia y evaluación que se obsesionan por indagar el dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.

En este marco pedagógico, algunos puntos de articulación de las prácticas evaluativas con las políticas evaluativas distritales que emergen de la propia voz de los docentes y directivos docentes, se enfocan en:

- Reconocimiento de los elementos que estructuran la evaluación externa para el área de matemáticas en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se realice ejercicios de implementación de pruebas externas.
- Reconocer los objetivos y contenidos que subyacen en las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.
- Reestructurar el contenido curricular y pedagógico anual, en el marco de los ejes temáticos de las pruebas para preparar a los estudiantes en el área de lenguaje para todos los grados.
- Preparar para las pruebas icfes en matemáticas para grados 10 y 11.
- Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje.
- Implementación de pruebas bimestrales de matemáticas en inglés presentan la estructura de pruebas SABER.

Desde la tendencia pedagógica tradicional y conductista, así como la evaluación sumativa, se reconoce los objetivos y contenidos que subyacen en los referentes y las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Tanto para el área de matemáticas como el área de lenguaje, se busca identificar los contenidos (conocimientos) que subyacen en los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizajes y las mismas pruebas comprender y saber, para ajustar los contenidos curriculares que se implementan anualmente en una institución, de tal manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen alrededor de los ejes temáticos identificados.

Para asegurar la transmisión de contenidos y el cumplimiento de objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación curricular, se implementan las pruebas externas liberadas, de tal manera que permite evidenciar el grado de cumplimiento de dichos objetivos y planear los cursos remediales para la promoción.

En este sentido, el acercamiento de la política educativa distrital a la evaluación en el aula, está representado por los docentes quienes son los encargados de asegurar el cumplimiento de los niveles educativos que le van a permitir a los alumnos alcanzar sus metas. Para Tyler (1967), la evaluación sumativa determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar al finalizar el periodo escolar o año académico comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios. La información obtenida tiene que verse reflejada en la forma técnica en que se debe plantear la evaluación.

Finalmente, en una minoría se evidencia una tendencia *pedagógica social crítica*, acompañada de una forma de *evaluación diagnóstica formativa, sumativa y mediadora* que propende por un modelo educativo emancipador donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales.

En este marco pedagógico, algunos puntos de articulación de las prácticas evaluativas con las políticas evaluativas distritales que emergen de la propia voz de los docentes y directivos docentes, se enfocan en:

- Referenciar las pruebas externas como un insumo para medir el nivel del estudiante, sin caer en el ejercicio de clasificación. “no debe ser el fin, sino un factor de aporte”.
- Iniciar con metodologías encaminadas a la solución de problemas y se realizan evaluaciones dirigidas a identificar las competencias que se logran desarrollar. Se promueve componentes de argumentación, interpretación y análisis de elementos concernientes a la ciencia y la tecnología, que buscan fortalecer la alfabetización tecnológica desde la mirada de los desempeños y las competencias a las que apuntan las pruebas externas.
- Busca de manera inter disciplinar, fortalecer estos procesos, aclarando que no va dirigida a la apropiación de contenidos, pero si al desarrollo de habilidades y procesos.

Desde la tendencia pedagógica social crítica, acompañada de una forma de evaluación diagnóstica formativa, sumativa y mediadora, se reconoce las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva en los procesos de enseñanza y también de aprendizaje.

El acercamiento de la política evaluativa distrital a la evaluación en el aula que se da con esta tendencia, se genera desde los procesos de reflexión en el campo de la ética y conocimiento sobre los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, los recursos que se utilizan, y la evaluación misma.

El papel central lo tienen el docentes y el estudiantes en un trabajo colectivo por la construcción de saberes, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.

Desde esta tendencia y forma de evaluación se busca de manera inter disciplinar, fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, aclarando que no va dirigida a la apropiación de contenidos, pero si al desarrollo de habilidades y procesos, es decir competencias básicas, ciudadanas y laborales.

En este sentido desde cualquier área se promueve el desarrollo de las competencias de manera interdisciplinar como proceso que considera dos condiciones fundamentales para acompañar los procesos educativos: i) la simultaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y ii) la intención de mejorar los procesos de enseñanza.

Desde las áreas de matemáticas y lenguaje se articula la evaluación externa a la evaluación en aula a través de la reflexión de los fundamentos de los referentes de calidad y las pruebas externas y la puesta en acción de metodologías activas que promuevan en análisis de estas políticas. Es decir, para los grados de básica primaria (1 a 5), se desarrollan metodologías encaminadas a la solución de problemas contextualizados y se realizan evaluaciones dirigidas a identificar las competencias matemáticas, comunicativas y ciudadanas que se buscan desarrollar en los estudiantes y docentes. En los grados de básica secundaria y media (6 a 11), se busca analizar y reflexionar sobre las pruebas externas como un insumo para medir el nivel del estudiante, sin caer en el ejercicio de clasificación. “no debe ser el fin, sino un factor de aporte”.

De la misma manera para todos los grados se promueve componentes de argumentación, interpretación y análisis de elementos concernientes a la ciencia y la tecnología, que buscan fortalecer la alfabetización tecnológica desde la mirada de los desempeños y las competencias a las que apuntan las pruebas externas.

ANEXOS

Unidad de Análisis	CÍRCULO DIALÓGICO	
Pregunta movilizadora	Categoría No. 1	Categoría No. 2
¿Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	Tendencia pedagógica	Forma de evaluar
<p>1. ¿Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?</p> <p><i>Desde los procesos lectivos hemos desarrollado una serie de experiencias en el aula con el libro literario; resignificando la lectura como una experiencia de expectativa y conexión al lector hacia el estudiante; para atraparlos en los procesos de lectura que actualmente son tan difíciles; a través de una serie de talleres elaborados desde la plenitud y el proceso se busca acercar a los alumnos a la lectura por goce y a la escritura.</i></p>	<p>El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación. (CONDUCTISTA)</p>	<p>Se realiza la evaluación sumativa o acumulativa, cuando se pretende indagar por el</p>

	<p>Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros. (TRADICIONAL) La objetividad y validez de la evaluación de acuerdo con los contenidos del plan de estudios. (TRADICIONAL) El estudiante, la asignatura y la malla curricular de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación. (TRADICIONAL) Un instrumento de medición de resultados, para controlar y mejorar la calidad de la educación. (TRADICIONAL) Valoración final que abarque largos periodos para comprobar si el estudiante ha adquirido los saberes necesarios que le permita promover su curso y obtener su certificación. (TRADICIONAL)</p>	<p>dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.</p>
<p><i>Bueno desde una mirada desde la primera infancia, desde el presente, la evaluación prima en ver como se desarrolla el niño desde sus dimensiones del desarrollo de cuenta de un proceso donde se desarrolla para potenciar, tiene un gran quehacer en la realidad ya que aún no se ha podido engranar con el sistema como tal opera con la educación primaria, básica y media.</i></p>	<p>El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación. (CONDUCTISTA) Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le</p>	<p>La evaluación sumativa es un proceso que se realiza al finalizar un período de aprendizaje, o al culminar un programa o curso. Su</p>

	<p>enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros. (TRADICIONAL) La objetividad y validez de la evaluación de acuerdo con los contenidos del plan de estudios. (TRADICIONAL) El estudiante, la asignatura y la malla curricular de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación. (TRADICIONAL) Un instrumento de medición de resultados, para controlar y mejorar la calidad de la educación. (TRADICIONAL) Valoración final que abarque largos periodos para comprobar si el estudiante ha adquirido los saberes necesarios que le permita promover su curso y obtener su certificación. (TRADICIONAL)</p>	<p>propósito es calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado por los estudiantes, padres, institución y docentes.</p> <p>Se realiza la evaluación sumativa o acumulativa, cuando se pretende indagar por el dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.</p>
--	--	---

<p><i>• Trabajo en equipo con roles para que el estudiante reconozca que puede aportar, que tiene aptitudes.</i></p> <p><i>• Reflexión sobre su propio conocimiento y la elaboración de un producto final de calidad</i></p> <p><i>• Valorar lo que el otro hace, y aportar para que el otro lo haga mejor</i></p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual se establecen juicios de valor sobre el avance del mismo proceso educativo, analizando los resultados de enseñanza y retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje con el mismo estudiante. Promueve la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir</p>
--	---	--

		<p>el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.</p>
<p>El área es Educación Inicial por lo tanto la evaluación se desarrolla a partir del análisis del contexto y la cuacdenzación de los niños y las niñas en el y en sus familias. Seguidamente dirigimos nuestros actividades y proyectos hacia el arte, la literatura, la exploración del medio y lúdico como piloras de la formación</p>	<p>Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO). Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar. (SOCIAL CRÍTICO). Identifican estilos de aprendizaje y permiten el debate sobre</p>	<p>La evaluación mediadora es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se</p>

	<p>formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto del aula, con base en los saberes y prácticas. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>
<p><i>La evaluación viene orientada hacia las pruebas sober y se evalúa la competencia del estudiante en resolución de problemas incluyendo su desempeño en cada proceso de la resolución</i></p>	<p>El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación. (CONDUCTISTA). Medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos y los estándares del MEN (CONDUCTISTA).</p>	<p>En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten opciones que promueven: i) la coherencia entre los objetivos educativos, las actividades desarrolladas para su logro y el contenido de pruebas escritas;</p>

	<p>Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación. (CONDUCTISTA).</p>	<p>ii) la construcción de ítems para apreciar los niveles de logros de los estudiantes en aspectos especificados con anterioridad; iii) el uso de procedimientos para determinar lo que se pretende medir. Luego de esto, los docentes podrán disponer de un banco de ítems que se pueden utilizar durante años sucesivos.</p>
<p><i>Evaluación formativa: momentos de ligar el tema que se está viendo con la realidad desde la expresión, desarrollo, su aprendizaje, expresa sus inquietudes, necesidades? Diálogo, con estudiantes, Técnico, pero de igual manera se realiza un retroalimentación.</i></p>	<p>El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO). Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA). Las necesidades reales de</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la evaluación para el aprendizaje se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de</p>

	<p>valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>
<p><u>*A partir de los resultados de la evaluación se busca mejorar las falencias metodológicas, didácticas y de planeación para mejorar los resultados. Y en ocasiones flexibilizar la evaluación para casos diferentes.</u></p>	<p>El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación. (CONDUCTISTA). Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y</p>

	<p>planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros. (TRADICIONAL).</p> <p>Prescripciones, es decir normas que vienen de fuera y se nos imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación. (TRADICIONAL).</p>	<p>detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
<p><i>En el colegio SGA desde su PEI involucra todas las dimensiones del ser y en su STEE Sistema. Institución de Evolución se contemplan aspectos a tener en cuenta de lo que se da cuenta en la heteroevaluación que hace el maestro (60% trabajos clase + 20% evaluación corte) coevaluación de un par 10% y autoevaluación 10%</i></p>	<p>El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación. (CONDUCTISTA). Comprobar si el</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar</p>

	<p>estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros. (TRADICIONAL). El estudiante, la asignatura y la malla curricular de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación. (TRADICIONAL)</p>	<p>e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
--	--	---

<p> <i>En el área de trabajo en preescolar, hemos estado explorando las diferentes formas de evaluación, sin embargo la tendencia finalmente termina siendo conductista con el propósito de cumplir los objetivos trazados cuando el enfoque del Jardín es constructivista social.</i> </p>	<p> El enfoque pedagógico institucional, el plan de área, los proyectos y los objetivos. (CONDUCTISTA). Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación. (CONDUCTISTA). Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento. (CONDUCTISTA) </p>	<p> La evaluación sumativa es un proceso que se realiza al finalizar un período de aprendizaje, o al culminar un programa o curso. Su propósito es calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado por los estudiantes, padres, institución y docentes. </p> <p> Se realiza la evaluación sumativa o acumulativa, cuando se pretende indagar por el dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre </p>
---	--	---

		<p>determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.</p>
<p><i>En este momento se desarrolla una evaluación sumativa de acuerdo a los lineamientos del colegio, Sin embargo en mi área contable se elabora un proyecto del Sema que dura 2 años y tiene como resultado final los estados financieros de una empresa didáctica creada.</i></p>	<p>El enfoque pedagógico institucional, el plan de área, los proyectos y los objetivos. (CONDUCTISTA). Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación. (CONDUCTISTA). Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento. (CONDUCTISTA)</p>	<p>La evaluación sumativa es un proceso que se realiza al finalizar un período de aprendizaje, o al culminar un programa o curso. Su propósito es calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado por los estudiantes, padres, institución y docentes.</p> <p>Se realiza la evaluación sumativa o acumulativa, cuando se pretende indagar por el</p>

		<p>dominio conseguido por el estudiante a través de un producto, con la finalidad de certificar unos resultados, asignando una calificación de aptitud sobre determinados conocimientos, habilidades, destrezas o capacidades adquiridas en función de unos objetivos establecidos.</p>
<p>Desde el área de la cual estoy orientado se viene desarrollando desde los enfoques sumativo, significativo mediador y de diagnóstico, pues se busca generar en la persona fortalecer su habilidades, actitudes y conocimientos al llevarlo a la práctica y aplicación como enriquecimiento personal.</p>	<p>Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto. (SOCIAL CRÍTICO). Confirman o niegan la validez de la apuesta didáctica por parte de los maestros, para evidenciar los procesos meta-cognitivos puestos en marcha en las clases. (CONSTRUCTIVISTA). Partió de conocimientos, transformó significados y cambió</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que</p>

	<p>la visión del mundo y la manera de actuar. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje. El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de</p>
--	--	---

		<p>mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.</p>
<p>Se viene desarrollando desde los conceptos de autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de cada uno de los participantes del proceso educativo.</p> <p>Se van valorando los logros de las estudiantes a partir de unas metas que tiene el proyecto.</p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la evaluación para el aprendizaje se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el</p>

		<p>estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>
<p><i>Se desarrolla primero que todo basando que este en consonancia con los lineamientos curriculares, los Derechos Básicos de aprendizaje y los estándares básicos de competencias, también basando similitud con el PEI de la institución que estipula que la evaluación debe ser continua, integral y que busca desarrollar un sentido crítico frente a sus contextos.</i></p>	<p>Las agencias internacionales, porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo. (TRADICIONAL), Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA). Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella</p>

		<p>misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
<p>El enfoque del Instituto Tecnológico de la UCA tiene un enfoque pedagógico constructivista en su P.E.T. La evaluación formativa está centrada en un modo sumativo, sin embargo, esta evaluación tiene unos ejes de evaluación que tienen un peso en la nota final, estos ejes son: Trabajo en clase y participación, Pruebas de desempeño y planes conductivos, Misiones de aprendizaje, prueba final y evaluaciones al docente. Este enfoque tiene como objetivo promover la autonomía para desarrollar la evaluación en el aula.</p>	<p>Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento. (CONDUCTISTA). Rigurosa, objetiva, condicionada, válida, controlable, instrumental y predecible. (CONDUCTISTA). La exigencia de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados de acuerdo con las diferentes dimensiones. (CONDUCTISTA)</p>	<p>En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten opciones que promueven: i) la coherencia entre los objetivos educativos, las actividades desarrolladas para su logro y el contenido de pruebas escritas; ii) la construcción de ítems para apreciar los niveles de logros de los estudiantes en aspectos especificados con anterioridad; iii) el</p>

		<p>uso de procedimientos para determinar lo que se pretende medir. Luego de esto, los docentes podrán disponer de un banco de ítems que se pueden utilizar durante años sucesivos.</p>
<p><i>Le mania es lo que se des de todo, el sereno y el concurrencia, dando prioridad a la importancia del arte musical en la totalidad del ser humano, el aprendizaje de un instrumento como relato de canalización de emociones, pensamiento, situaciones y experimentación de nuevas formas de reacción desde en 2º plano la armonización.</i></p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.</p> <p>El estudiante aprende, a través de la</p>

		observación, reflexión y acción, de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, así como de la retroalimentación dada por el docente
<p>¿En mi experiencia como docente del área de ética y valores la evaluación ha sido uno de los procesos más complicados de desarrollar, ya que el objetivo del área no es solo el aprendizaje de unos conceptos o conocimientos explícitos sino que se busca el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas y la puesta en práctica de valores ciudadanos. Así que la evaluación formativa se ha aplicado en el aula teniendo en cuenta la relación del docente con el estudiante, es decir se ha utilizado una evaluación mediadora y se han integrado aspectos sumativos y diagnósticos formativos. En conclusión la intención de la evaluación es poner en práctica un enfoque socio-constructivista aunque en muchos espacios de la institución permanece un marcado enfoque tradicional.</p>	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO) Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación mediadora es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al</p>

		desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.
<p>Desde mi área se reconocen los niveles de competencia de los estudiantes, ya que se lleva a cabo un proyecto trimestral que apunta al desarrollo de habilidades y aptitudes. Durante todo el proceso se llevan a cabo momentos de reflexión que implican la reflexión personal y capacidad de pensar sobre las fortalezas y posibilidades de mejora propios (autoevaluación), reconocer las fortalezas y posibilidades de mejora de uno o varios pares (coevaluación) y revisar el proceso del estudiante, teniendo en cuenta las diferentes rúbricas diseñadas por indicador. (heteroevaluación). Desde el principio del trimestre existen momentos de retroalimentación que se realizan después de cada evaluación. Estas evaluaciones iniciales (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) no tienen nota. Se lleva a cabo una propuesta de mejora por estudiante. En el colegio se ha denominado "nota sumativa" a la presentación del proyecto final y la valoración del proceso de construcción del mismo.</p> <p>Como se acerca el momento de la evaluación...</p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un</p>

		<p>proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
<p>Al egresar como docente en el área de Tecnología e Informática vengo realizando la evaluación formativa de manera constante, esto me ha permitido medir las habilidades, el conocimiento y la actitud de mis estudiantes frente a la temática que abordo en mi asignatura. De alguna manera me está ayudando a mirar las fallas que tengo al momento de transmitir el conocimiento a los estudiantes y si requiero de algunos cambios significativos que me sirvan para mejorar.</p>	<p>Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO) Está orientada a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar. (CONSTRUCTIVISTA) Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la evaluación para el aprendizaje se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre</p>

		<p>los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>
<p>Dentro de cada caracterización de grupo se busca que la evaluación sea una herramienta que permita evidenciar el proceso formativo de cada alumno, desde la solución, análisis y propuestas de situaciones vividas desde el contexto real tanto de la institución como el nivel personal del estudiante, finalmente se busca construir un concepto útil para retroalimentar entre todos y sacar conclusiones de ello</p>	<p>Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados. (SOCIAL CRÍTICO) Exploración de ideas previas que establece el nivel de preparación, intereses y expectativas de los estudiantes que promoverán el desarrollo de nuevos conocimientos. (CONSTRUCTIVISTA) Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se complementa con la evaluación sumativa para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y aprender de ella misma. Es decir, para transformar la subjetividad de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje.</p> <p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no</p>

		<p>solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
--	--	---

<p>En la institución está enmarcada en la pedagogía activa y participativa, significativa, la evaluación se realiza de manera sumativa y diagnóstica formativa, porque se brinda bastantes espacios para los estudiantes, ya necesitan reforzo, pero se evalúa a través de proyectos, talleres, Exámenes</p>	<p>Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA) Mediadora, intercomunicativa, autoreguladora, y fundamentada en la pedagogía, para la mejora. (SOCIAL CRÍTICO) Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>Según Santos Guerra (2007), la evaluación diagnóstica formativa permite saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación al iniciar y durante el desarrollo del proceso. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los estudiantes, ya que parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.</p>
--	--	--

<p>Se realizan talleres y actividades para poder hacer un diagnóstico. Durante las clases se hacen preguntas claves de manera oral para saber qué debo reparar. Finalmente se evalúa un producto final, ya sea la ejecución instrumental (musical) o una escritura y se contempla el cierre.</p>	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>(SOCIAL CRÍTICO) Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se complementa con la evaluación sumativa para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y aprender de ella misma. Es decir, para transformar la subjetividad de la evaluación <i>del aprendizaje</i> a la evaluación <i>para el aprendizaje</i>.</p> <p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación</p>
--	---	--

		<p>formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
<p><i>En la Universidad con que trabajo la tendencia pedagógica adoptada constructivista social que busca un aprendizaje significativo mediante el cual el egresado pueda ser gestor del desarrollo de su región. En el mismo caso la evaluación formativa es significativa.</i></p>	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO) Un</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual se establecen juicios de valor sobre el avance del mismo proceso</p>

	<p>medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>educativo, analizando los resultados de enseñanza y retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje con el mismo estudiante. Promueve la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la</p>
--	--	---

		<p>evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.</p>
<p>da institución donde trabajo es de tendencia tradicional. Allí se manejan los tipos de evaluación sumativa, diagnóstica, formativa y mediadora. Por lo tanto es requisito para todos los docentes de la institución manejar estos tres tipos de evaluación independientemente del área.</p>	<p>Mide el grado de saberes específicos de acuerdo con lineamientos establecidos. (TRADICIONAL) Constatar la apropiación de los contenidos transmitidos y memorizados en el proceso de enseñanza. (TRADICIONAL) El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin</p>

		<p>verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
<p><i>El proceso en el aula se desarrolla evaluando los avances personales de los estudiantes. Es personal ya que cada estudiante frente al arte presenta actitudes y aptitudes. Así mismo se da el proceso de asimilación, interpretación y comprensión. Sin embargo se exige un mínimo de saberes y comportamientos básicos que sirven para sentar bases de aprendizaje. Se evalúa actitud y aptitud mediante el desarrollo de la clase, avance en instrumentos, comprensión artística y coevaluación.</i></p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.</p> <p>El estudiante aprende, a través de la observación, reflexión y acción, de</p>

		<p>estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>
<p><i>En el aula la evaluación formativa está determinada por el tipo de evaluación mediadora. La evaluación es continua, constante y dependiente del seguimiento que se haga de las actividades. Finalmente se arrojan resultados finales en una heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.</i></p>	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO) Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación mediadora es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la</p>

		<p>indiferencia de ellos mismos frente al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>
<p><i>Desde un área ética y valores se debe en evaluación diagnosticar de los roles y conceptos para que en las diferentes formas de evaluación para tener una muestra por ejemplo con la forma propuesta para distribuir que es compatible con el aprendizaje y asimilado. En su caso proceso de aprendizaje y asimilado.</i></p>	<p>Mide el grado de saberes específicos de acuerdo con lineamientos establecidos. (TRADICIONAL) Constatar la apropiación de los contenidos transmitidos y memorizados en el proceso de enseñanza. (TRADICIONAL) El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin</p>

		<p>verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
<p><i>Teniendo como premisa de mi que hacer docente, desde eso que soy socio-civilista, considero relevante que mis alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes, se en una dirección continua a los objetivos propuestos de la institución, fomenté espacios desde el currículo para trasladarse a situaciones reales de la realidad del estudiante y la sociedad.</i></p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros. (TRADICIONAL) Prescripciones, es decir normas que vienen de fuera y se nos imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación. (TRADICIONAL)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa es un proceso para designar aquel acto cuando establecemos un juicio de valor sobre lo que ocurrió, lo que ocurrirá durante el hecho educativo y posiblemente después de él. Su propósito es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más eficiente, evitando formulas y caminos equivocados. Su función es identificar la realidad particular</p>

		<p>del estudiante comparándola con la realidad pretendida en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realiza al inicio y durante del acto educativo, ya sea todo un curso, plan, o una porción del mismo.</p>
<p><i>Básicamente se mide a través de exámenes y entrega de Talleres es decir únicamente se realiza evaluación formativa sumativa.</i></p>	<p>Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación. (CONDUCTISTA) Las normas acordadas en el Sistema Institucional de Evaluación y las estrategias presentadas por el docente al principio de la unidad programada. (TRADICIONAL) El deber de cumplir con las normas del gobierno y del Sistema Institucional de Evaluación porque yo soy un profesional de la educación al servicio del estado. (TRADICIONAL)</p>	<p>En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten opciones que promueven: i) la coherencia entre los objetivos educativos, las actividades desarrolladas para su logro y el contenido de pruebas escritas; ii) la construcción de ítems para apreciar los niveles de logros de los estudiantes en aspectos especificados con anterioridad; iii) el</p>

		<p>uso de procedimientos para determinar lo que se pretende medir. Luego de esto, los docentes podrán disponer de un banco de ítems que se pueden utilizar durante años sucesivos.</p>
<p>La evaluación en el Área de Tecnología e Informática se fundamenta en la diagnóstica formativa, ya que se en estos conocimientos previos, habilidades tecnológicas para que el evaluado se forme sus propias competencias que le permitan resarcir la tecnología como un aliado en su formación profesional e integral.</p>	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO) Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un</p>

		nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.
<p>Para el área de Ciencias Sociales la evaluación parte de los contenidos de la malla curricular para cada grado. Cada profesor desarrolla una forma de evaluación. A partir de mi caso me centro en la evaluación de competencias. Para el caso el grado sexto las competencias que cubren mi proceso de evaluación es la lecto-escritura (comunicativa). La de la siguiente forma: los estudiantes desarrollan talleres, hacen resúmenes y mapas conceptuales, elaboran mapas y otras manualidades que se relacionan con los contenidos curriculares. El profesor corrige los productos que los estudiantes observan que sus ideas estén claramente expresadas. Luego los estudiantes observan un documental sobre el tema donde deben poner sus inquietudes que les genere los contenidos de este.</p>	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la evaluación para el aprendizaje se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas</p>

		diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar conceptos previos de los estudiantes. • Prueba de entrada y revisión de conceptos teniendo en cuenta lo que se va a trabajar en clase. • Se trabaja con ejemplos que ellos mismos van construyendo para llegar al conocimiento. • Hay constante interacción docente- estudiante. • Se realiza proceso de auto-evaluación donde se reflexiona en su que hacer en clase. • Se tiene en cuenta una evaluación con tres aspectos cognitiva, procedimental y actitudinal. • El estudiante tiene la posibilidad de revisar su proceso y mejorar en los aspectos que estén por debajo de los estándares propuestos. 	<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>Según Santos Guerra (2007), la evaluación diagnóstica formativa permite saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación al iniciar y durante el desarrollo del proceso. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los estudiantes, ya que parte de los</p>

		<p>conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja desde la evaluación diagnóstica, evaluando el compromiso y disposición de los estudiantes por aprender. Los cambios actitudinales ayudan a mejorar la formación disciplinar, evaluar cualitativamente por procesos, redunda positivamente en los resultados sumativos que se exigen por ley. - La retroalimentación como elemento central, se desarrolla en clase. Se observa el rendimiento general y la superación de obstáculos antes de seguir a otro tema. - La relevancia de las pruebas depende de la intencionalidad de cada colegio. - El fin del proceso formativo no son las pruebas externas, pero la calidad de la formación sí debería reflejarse en los resultados de éstas. - El carácter formativo de las pruebas externas lo da el mismo docente, quien es el encargado de ser crítico frente a las mismas, de forma que puedan convertirse en un insumo más en el proceso. - Es el docente el que da la relación de la prueba con la formación, y es el que a la final le da poder o no a la prueba externa. - El horizonte institucional no permite un trabajo articulado. No 	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos.</p> <p>(SOCIAL CRÍTICO) Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se complementa con la evaluación sumativa para fortalecer los procesos de enseñanza y aprender de ella misma. Es decir, para transformar la subjetividad de la evaluación <i>del aprendizaje</i> a la evaluación <i>para el aprendizaje</i>.</p> <p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación</p>

<p>obstante se fortalecen aspectos convivenciales donde se evalúa el ser y lo actitudinal. En lo procedimental se evalúa el hacer, el conocer se desarrolla en la competencia cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primera infancia se trabaja cualitativamente con cuatro ejes: Comunicativo, pensamiento lógico, creatividad y pensamiento ecológico y cada uno tiene un enfoque personal, hacia el otro y hacia toda su comunidad. Se le llama indicadores, pero la profesora, otros docentes trabajan en torno a áreas y tienen indicadores de logros con la escala de uno a diez. - Desafortunadamente las profesoras manifiestan que se están preparando a los niños para responder esas pruebas, pero como un recetario y un “copy page” y es triste porque se tiene un profesional débil porque no se va a tomar unas decisiones. - Es importante y necesario que en las instituciones los directivos docentes lideren procesos pedagógicos, de la enseñanza y por supuesto de la evaluación para que verdaderamente se desarrollen procesos que trasciendan en las realidades de contextos. - La evaluación formativa hace seguimiento a las experiencias cotidianas de los estudiantes, integrando a las familias en el proceso de la evaluación. - Se trabajan proyectos transversales que permitan el refuerzo de habilidades para la vida, para el desarrollo de la autonomía y la proyección personal. 		<p>diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>
---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - La generación de conocimientos previos permite que los estudiantes identifiquen los temas de las clases que se desarrollarán con anterioridad para lograr un desarrollo de las emociones y lo afectivo. 		
<ul style="list-style-type: none"> - Democratizando la evaluación en el aula. A través de acuerdos entre los actores educativos - Llegando a acuerdos con los estudiantes en donde los criterios se conservan. El estudiante es responsable de su proceso de formación, puesto que reconoce sus dificultades y a partir de ello debe posicionarse de su proceso. - Utilizando instrumentos que permitan al estudiante tener documentos a su nivel de aprendizaje. Retroalimentación. - Reflexión sobre evaluación formativa, empleando el tiempo de la semana de desarrollo institucional, identificando los elementos esenciales para el aprendizaje disciplinar. - Frente a la producción escrita hay procesos de meta-evaluación, pues se necesita del proceso inicial del estudiante, pero luego se realiza la coevaluación para hacer la retroalimentación desde los que sus compañeros perciben acerca del cumplimiento de los criterios de referencia que se ha dado para la actividad. 	<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO) Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados. (SOCIAL CRÍTICO) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos</p>	<p>La evaluación mediadora es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al</p>

<ul style="list-style-type: none"> - El tema de evaluación esta “quedada en la tradición” desde las aulas de las universidades en las que se forman maestros. - Se deben generar procesos de retroalimentación “positiva” esto es, comenzar desde lo bueno, reconocer sus capacidades y no desde lo malo, el error o dificultades. - Generación de espacios en la institución, para el diseño de herramientas de evaluación formativa articuladas con la trans-disciplinariedad. - La producción escrita dentro de los procesos de meta evaluación cuenta con dos etapas: <ul style="list-style-type: none"> a. Análisis de los procesos de autoevaluación (análisis de búsqueda de medios para el aprendizaje) b. Coevaluación. Se analiza si el otro cumple con el proceso. • Hay elementos en las pruebas desestimados. Estamos mirando la prueba de manera crítica, para medir y hacer seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. • Es necesaria la presencia de los directivos de cada institución educativa para orientar y abrir espacios que contribuyan al análisis y reflexión del proceso de evaluación. <p>Se debe echar abajo la evaluación externa en pro de la transformación de los procesos de formación docente y de los estudiantes.</p>	<p>entre todos. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.</p> <p>El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.</p>
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Partiendo de que evaluamos un proceso, teniendo en cuenta el saber, el ser y hacer. - Aplicando criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, siempre dando cuenta de ese proceso, haciendo retroalimentación. - Trabajo en equipo docente-estudiante. - Por procesos y prácticas de lectura, escritura y oralidad contenidos en el plan de estudios institucional. - Se ha venido implementando estrategias para evaluar a los estudiantes, sin embargo percibimos que en otras áreas no se realiza el mismo trabajo, es decir no hay un objetivo común. - Socialización de resultados articulados con los procesos; se analizan y luego cada docente desde su área diseña estrategias y herramientas de mejoramiento. 	<p>A. El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO)</p> <p>B. Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>C. Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva. (SOCIAL CRÍTICO)</p> <p>D. Procesos de reflexión en el campo de la ética y conocimiento sobre los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, los recursos que utilizamos, y la evaluación misma. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como</p>
--	---	--

		<p>un proceso de continuo aprendizaje.</p> <p><i>La evaluación mediadora</i> es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al desarrollo de conocimientos,</p>
--	--	---

		<p>habilidades y actitudes.</p> <p>El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.</p>
--	--	--

Unidad de Análisis	CÍRCULO DIALÓGICO
---------------------------	--------------------------

Pregunta movilizadora	Categoría No. 3
¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	Relación Evaluación Externa e Interna
	Lectura crítica de las pruebas externas a través del análisis de textos y contextos sociales e históricos en educación media

<p>2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?</p> <p>En el ciclo cinco siempre se hace referencia y ejercicio de lectura crítica; haciendo consciencia al proceso como una forma de preparación a las pruebas externas; desde la literatura se trabaja la comprensión y el análisis del texto y contextos sociales e históricos.</p>	
<p>x(Como contexto, inter) Mi mirada sigue siendo en que la educación inicial no es hecha en cuanto en los procesos educativos, a mi parecer es vista como un punto o parte. Creería que la mirada debe volverse (a como en (que) la forma, los intereses). A la manera como se evalúa en la educación inicial como un deber ser de la evaluación en la educación. No nos interesa cumplir con pruebas que se establecen con políticas</p>	<p>La evaluación inicial se articula con la política externa desde los referentes del deber ser (lineamientos curriculares) pero no contemplan las pruebas externas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Buscando que el estudiante estructure su pensamiento y pueda identificar en las preguntas un conocimiento que posee pero está en otro contexto • Complejizando las preguntas; haciendo énfasis en lo argumentativo y propositivo. • Haciendo intertextualidad y promoviendo la crítica. 	<p>Promueve espacios de reflexión a través de la complejización de las preguntas de las pruebas externas para desarrollar la argumentación, proposición, la intertextualidad y la crítica, en el área de lenguaje para grado séptimo.</p>
<p>La evaluación externa se acerca a la evaluación de aula desde el trabajo con familia y comunidad para así atender realmente a los intereses y necesidades de nuestros estudiantes y de sus derechos Básicos de Az. así como a la formación en valores.</p>	<p>Desde el sentido que se tiene de trabajar con la familia y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes.</p>

<p>El acercamiento se realiza desarrollando las competencias de Interpretación y representación, formulación y ejecución y argumentación tomando el material de las pruebas externas aplicadas en el colegio.</p>	<p>Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje para grado 9.</p>
<p>Ahi tucan desarrollar los competencias del lenguaje para la comprensión de textos que se han diseñado para dar respuesta por las evaluaciones y mejorar la calidad. Se hacen ejercicios de comprensión de lectura.</p>	<p>Ejercicios de comprensión lectora para dar respuesta las preguntas de las pruebas en lenguaje.</p>
<p>Dar conocimiento de las pruebas y sus componentes para ser conscientes y apropiarse de este tipo de evaluación, por medio de ejercicios y reflexiones de modelos de prueba.</p>	<p>Reconocimiento de los elementos que estructuran la evaluación externa para el área de matemáticas en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se realice ejercicios de implementación de pruebas externas.</p>
<p>En cada reunión de área se establece agenda para análisis de resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11. Actualmente se participa en el pilotaje avanzamos 4°, 6° y 8°. Estos análisis deben derivarse en propuestas de mejoramiento para el grado.</p>	<p>Análisis de resultados de la evaluación externa para el área de lenguaje en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se prepare para las pruebas externas con la implementación de pilotos en los grados anteriores (2, 4, 6, 8 y 10).</p>
<p>Dado que la evaluación aplicada es sumativa, el cumplimiento de lo externo es parcial, nos hemos enfocados en los conocimientos, pero las habilidades y las actitudes no las estamos teniendo en cuenta. Ahora enfocando todo lo visto en clase, trabajaremos por tener una evaluación mediadora.</p>	<p>La evaluación externa solo se enfoca en el desarrollo de conocimientos, sin contemplar la riqueza que tienen las habilidades y las actitudes que vienen desarrollando los estudiantes en un proceso de formación y evaluación mediadora.</p>

<p>Las empresas tienen necesidades de asistentes contables, toda empresa necesita llevar al día su contabilidad, desde la evaluación externa consideran la necesidad económica de la empresa y ayudamos a preparar a los estudiantes para una función laboral.</p> <p>Las pruebas icfes nos dan una base en el área matemáticas que permite desarrollar una parte lógica para afrontar distintos problemas que se presentan en el área contable.</p>	<p>Preparar para las pruebas icfes en matemáticas para grados 10 y 11.</p>
<p>En la forma como se plantean los ejes temáticos para dar una guía de trabajo y proceso pedagógico durante el año. Es decir, que se tienen puntos de referencia que se van modificando y orientando de acuerdo al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en el aula.</p>	<p>Reestructurar el proceso curricular y pedagógico anual, en el marco de los ejes temáticos de las pruebas para preparar a los estudiantes en el área de lenguaje para todos los grados.</p>
<p>El desarrollo del pensamiento crítico para el desarrollo de habilidades que puedes aplicar en tu contexto cotidiano. Se enseña para que el conocimiento sea holístico y aplicable. Si el proceso se da continuamente las evaluaciones externas mejorarán porque dan cuenta de un proceso.</p>	<p>Mejorar las prácticas escolares en todos los grados del área de lenguaje, enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico y por ende al mejoramiento de los resultados de las pruebas externas, dando cuenta del proceso desarrollado.</p>
<p>Buscamos deconstruir la evaluación externa a fin de identificar aquellos aspectos cambiantes y poder adaptarlos a las situaciones propias de la institución (PEI, currículo, etc) elementos de lecto-escritura, interpretación de contextos, habilidades ciudadanas, entre otras.</p>	<p>De construir las pruebas externas con base en los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución en el área de matemáticas para la educación básica y media (PEI, currículo, etc).</p>
<p>En mi área que es matemáticas de una manera más directa y concisa. Son temáticas muy explícitas y fáciles de manejar en un contexto evaluativo dentro del aula y fuera. Se pueden implementar toda o algunos componentes de la evaluación externa. Se ha hecho antes la validación, pero yo no lo he implementado.</p>	<p>Reconocimiento y preparación para la implementación de pruebas externas en el área de matemáticas.</p>

<p>1. ^{primera} teniendo en cuenta el contexto de cada eje evaluativo.</p> <p>2. ^{segunda} Se cree desde un desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico en el contexto de diferentes situaciones de la vida real. Situaciones problema análisis de información y la aplicación de las herramientas y saberes según el nivel que se encuentran los estudiantes.</p>	<p>Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel y grado para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico en el área de matemáticas.</p>
<p>Sequencia con los lineamientos requeridos por la sed teniendo en cuenta y respetando los temáticas a trabajos expuestas por el p.ei pero en concordancia y complementadas por el impacto artístico en nuestros niños y jóvenes.</p>	<p>Reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc).</p>
<p>La evaluación externa se debe tener en cuenta e integrar la evaluación en el aula pero de una manera estratégica. Así, las políticas educativas y las pruebas externas se deben llevar al aula pero no solo para aplicarlas sino para deconstruirlas y volverlas parte de la reflexión y el análisis. Es decir deben servir para que por medio de un enfoque pedagógico claro por parte del docente, los estudiantes adquieran mayores herramientas y habilidades y actitudes en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Deconstruir las pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.</p>
<p>Se tienen en cuenta los lineamientos, los E.B.C y los DBA para planear, diseñar y ejecutar los proyectos por trimestre. Cada periodo se desarrollan las habilidades de pensamiento, de comunicación, de investigación requeridas para resolver pruebas nacionales e internacionales.</p>	<p>Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.</p>
<p>En mi área nosotros los docentes venimos articulando la evaluación del aula con la evaluación externa haciendo reuniones para el establecimiento de las pruebas teniendo muy presente los lineamientos que difunde la Secretaría de educación distrita con el fin de que los estudiantes se articulen fácilmente a las preguntas que se abordan en las pruebas Saber.</p>	<p>Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para implementarlas en las IED.</p>
<p>La búsqueda de que los alumnos desarrollen competencias tales como el carácter, tener la habilidades de y las actitudes para, la evaluación externa desde la institución se ve como un medio que permite entender como según mejorando el proyecto tanto institucional como desde cada céntrica. Nos permite medir si lo planteado es aplicable o no.</p>	<p>Reconocer los referentes de calidad en el área de lenguaje para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados</p>

<p>En la planeación curricular se tienen en cuenta los pruebas saber y el examen de admisión de la Universidad Nacional, además se tienen en cuenta el desarrollo de simularios y se realiza una mirada crítica de los mismos. Así como los lineamientos y estándares, también se tienen en cuenta pero no son considerados como "ramitas de fuerza"</p>	<p>Reconocimiento de los referentes para los grados de la básica primaria (3 y 5) y análisis de los elementos de la evaluación externa en 7, 9 y 11 para la preparación e implementación de pruebas externas en matemáticas.</p>
<p>Los conocimientos que se generan en el aula son aplicables a las pruebas externas y lograr tener una producción escrita o musical implica desarrollar habilidades y de habilidades, también genera actitudes positivas para leer durante un lapso de tiempo sin cansarse.</p>	<p>Reconocer los referentes de calidad para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados</p>
<p>Como de un curso la estrategia de aprendizaje es "una combinación de "aprendizaje por proyectos" y "resolución de problemas". En ese sentido, las actividades de evaluación se orientan a verificar si los estudiantes...</p>	<p>Reconocer las estrategias pedagógicas (aprendizaje por proyectos y resolución de problemas) para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados en el área de lenguaje.</p>
<p>En la institución los niños deben presentar los días martes en una hora establecida por la coordinación académica los martes de prueba y este año se presentaron las pruebas Superate. Los resultados de estas pruebas intervienen directamente en todas las asignaturas, hay un logro determinado para esto, siendo un tipo de evaluación netamente sumatoria, y a la vez se van preparando a los estudiantes para las pruebas externas.</p>	<p>Reconocimiento y preparación para la implementación de pruebas externas, a través de la implementación de un día semanal de prueba.</p>
<p>La cercanía desde el aula la veo lejana de la evaluación externa, ya que los contenidos van enfocados al desarrollo personal de una habilidad artística. Si bien se trabaja desarrollar un pensamiento crítico desde el arte y el análisis del contexto y externo, no se aparta para responder en examen que mide unos saberes y habilidades diferentes. Soy músico, compositor y docente, veo que en el Examen del distrito para ingresar como docente de planta, ni siquiera allí me vi en una situación en donde ejercitara los conocimientos musicales y artísticos adquiridos. Estos solo se evalúan particularmente para ingresar como docente universitario, pero para los otros contextos hay que estudiar matemáticas, inglés, etc.</p>	<p>No hay cercanía, pues la evaluación externa no contempla el contexto y territorio de las mismas instituciones.</p>

<p>Desde mi área trato de acercar la evaluación externa a la evaluación en el aula mediante el fortalecimiento de las competencias del área de lectura crítica, lo cual implica el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas en la comprensión de textos, así como procesos de inferencia, análisis, deducción, inducción, pensamiento crítico, argumentación, etc. Para ello se hace uso constante de exámenes de selección múltiple que pueden diagnosticar y desarrollar estas habilidades.</p>	<p>Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. A través de la comprensión de textos, procesos de inferencia, análisis, deducción, inducción, pensamiento crítico, argumentación, etc.</p>
<p>Es difícil hacer un acercamiento dado que la educación artística no hace parte de los áreas de conocimiento evaluadas en pruebas externas aplicadas como Pruebas Saber. Sin embargo, las competencias de la clase van en parte orientadas a la dimensión comunicativa y no sólo estética, lo que permite efectuar evaluaciones formativas que potencian habilidades comunicativas y de comprensión.</p>	<p>Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.</p>
<p>Barruntar que se programó para cada aspecto esta fundamentación en desarrollar competencias para las pruebas de estado (Infer) saber, sea, hives, se desarrollan en preguntas cerradas y una pregunta abierta para el desarrollo y evaluación de argumentación.</p>	<p>Analizarlas pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.</p>
<p>Aplicando evaluaciones que permitan ubicar el nivel puntual necesario para que la institución mantenga los niveles superiores ante las pruebas externas. Bases para poder la interpretación de situaciones en donde se pueda probar la competencia evaluada por las pruebas externas.</p>	<p>Deconstruir las pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.</p>
<p>Existe una desconexión entre la evaluación externa con la evaluación interna, ya que la evaluación externa se realiza con base en competencias, mientras el gran porcentaje de preguntas que se hacen en las evaluaciones internas se evalúan únicamente conocimientos, y no</p>	<p>Analizarlas pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como evaluar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en el aula.</p>

<p>Se tienen en cuenta las competencias que evalúa el ICFES especialmente en matemáticas por que los estudiantes establecen soluciones a Problemas desde la tecnología, además mediante lecturas se fortalecen las competencias en lectoescritura y pensamiento crítico tomando puntos fuerte al uso adecuado de la tecnología.</p>	<p>Se tiene en cuenta las competencias matemáticas a desarrollar para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Que por ende mejoraran los resultados.</p>
<p>... como se observa, sobre su vida, la evaluación externa a la evaluación en aula. Para este tipo de evaluación como ejemplo los cursos de filosofía y un curso extra de tipo ICFES que le hizo a los estudiantes de once. En este curso se presentan los tipos de textos y los objetivos de cada uno y sus respectivas diferencias. Luego se presenta el tipo de preguntas que se puede hacer a cada tipo de texto. Luego se presentan los tipos de preguntas que hay en la prueba Saber, haciendo énfasis en las preguntas respuestas que se pueden eliminar ya que no son pertinentes según la pregunta, y el curso se finaliza con ejemplos de preguntas de todo tipo de área y se culmina con los ejemplos de Sociales y lectura crítica.</p>	<p>Reconocimiento y preparación para la implementación de pruebas externas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación pruebas tipo ICFES • Aplicación de juegos y calendarios matemáticos. • Prácticas que desarrollen competencias. • Trabajo de lectura. • Las pruebas bimestrales de matemáticas en inglés presentan la estructura de pruebas SABER. • Es importante la competencia lectora para ampliar vocabulario, comprender textos y analizar los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación pruebas tipo ICFES • Aplicación de juegos y calendarios matemáticos. • Prácticas que desarrollen competencias. • Trabajo de lectura. • Las pruebas bimestrales de matemáticas en inglés presentan la estructura de pruebas SABER. • Es importante la competencia lectora para ampliar vocabulario, comprender textos y analizar los mismos.
<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación formativa debe ser coherente entre el saber hacer y el ser, donde los saberes se construyan no sólo desde los resultados, sino desde los procesos. - Para poder acercar la evaluación externa a la evaluación del aula, hay que hacer una lectura crítica de las realidades y contextos de las instituciones. - La evaluación externa, se considera como un proceso que ha minado los aprendizajes de la escuela, al convertirse en procesos de selección y estandarización. La integración de la evaluación externa, debe partir de la pregunta e interpretación de los resultados de dichas pruebas, para definir los objetivos de aprendizaje y las habilidades de conocimiento. - El tema de evaluación esta “quedada en la tradición” desde las aulas de las universidades en las que se forman maestros. - Es necesaria la presencia de los directivos de cada institución educativa para orientar y abrir espacios que contribuyan al análisis y reflexión del proceso de evaluación. 	

- Se debe echar abajo la evaluación externa en pro de la transformación de los procesos de formación docente y de los estudiantes.
- Frente a las pruebas externas este debe tomarse con un insumo para medir el nivel del estudiante, sin caer en el ejercicio de clasificación. “no debe ser el fin, sino un factor de aporte”.
- Cada docente se enfoca desde su disciplina. Hay un problema con las políticas públicas; las diversas administraciones difieren en su mirada frente a las dinámicas que se suscitan al interior del aula. Por tal razón se generan rupturas entre el enfoque pedagógico y los lineamientos curriculares.
- Se ha venido implementando estrategias para evaluar a los estudiantes, sin embargo percibimos que en otras áreas no se realiza el mismo trabajo, es decir no hay un objetivo común.
- En cuanto a cómo se desarrolla las evaluaciones formativas en el aula; retroalimentación constante, refuerzo desde el apoyo en casa (recuperaciones) evidencia de procesos de afianzamiento de conceptos en cada niño, constante dialogo con pares sobre sus capacidades y limitaciones de cada estudiante.
- El proceso de evaluación de los aprendizajes esta alrededor de lo que el estudiante aprende y se desarrolla a través de las dimensiones.
- Se piensa en los procesos de planeación (currículo), que sea una evaluación integral, que reconozca los niveles de desempeño de los estudiantes, que se dé al inicio, durante y final del proceso.
- Lamentablemente la práctica evaluativa en el área de matemáticas se viene desarrollando de manera tradicional, no se tiene en cuenta la información que se desarrolla del proceso.
- Ajustes en la malla curricular en relación a la política pública, tratar de unificar criterios claros de evaluación del mismo grado.

Se realiza la evaluación durante el proceso, se trabaja en ambientes virtuales de aprendizaje, fortaleciendo competencias y el uso de las TIC.

- Evaluar en competencias.
- Se utiliza como instrumento de información pero no es un TODO solo es un indicador.
- La evaluación externa es solo una forma de evaluar, no es el fin último pero su peso es significativo; dentro de la forma de evaluación contemplada en el SIE está tiene un valor del 10%.
- Priman otras formas porque el colegio tiene un énfasis en formación axiológica y empoderamiento de la mujer.
- Lo que tomo para detonar la producción y la comprensión es cumplimiento de la consigna o instrucción de referencia.
- Frente a las pruebas externas este debe tomarse con un insumo para medir el nivel del estudiante, sin caer en el ejercicio de clasificación. “no debe ser el fin, sino un factor de aporte”.

Nos permite observar el accionar del sistema educativo con las políticas públicas.

- Adaptándola al medio, a través del diseño de evaluaciones, trabajo de tópicos y referencias.
- Aplicando pruebas tipo saber al cierre de cada periodo, tipo, selección múltiple.

- En el área de Inglés de básica primaria, se apoyan en imágenes y no hay lecturas.
- En cuanto a cómo se desarrolla las evaluaciones formativas en el aula; retroalimentación constante, refuerzo desde el apoyo en casa (recuperaciones) evidencia de procesos de afianzamiento de conceptos en cada niño, constante dialogo con pares sobre sus capacidades y limitaciones de cada estudiante.
- Se percibe resistencia al cambio por parte del colectivo de maestros; por un lado algunos consideran estar en correcto y por otro lado no hay documentación suficiente para argumentar, esto impide que la evaluación externa sea una herramienta de apoyo.
- Plantear ejercicios de la prueba externa es absurdo, puesto que el problema es de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- “La evaluación debe ser un proceso enriquecedor que no debe medir, sino contribuir al aprendizaje”

Cada docente se enfoca desde su disciplina. Hay un problema con las políticas públicas; las diversas administraciones difieren en su mirada frente a las dinámicas que se suscitan al interior del aula. Por tal razón se generan rupturas entre el enfoque pedagógico y los lineamientos curriculares.

- Evaluación formativa tratando de ligar el tema que se está viendo con la realidad desde la expresión, desarrolla su aprendizaje, expresa sus inquietudes, necesidades, dialogo con los estudiantes pero de igual manera se realiza una retroalimentación.
- La evaluación viene orientada hacia las pruebas saber y se evalúa las competencias del estudiante en resolución de problemas, incluyendo su desempeño en cada proceso de resolución.

A partir de los resultados de la evaluación se busca mejorar las falencias metodológicas didácticas y de planeación para mejorarlos resultados y en ocasiones flexibilizar las evaluación para casos diferentes

- Ahí toca desarrollar las competencias de lenguaje para la comprensión de textos que se han diseñado para dar respuesta a las evaluaciones y mejorar la calidad. Se hacen ejercicios de comprensión lectora.
- El acercamiento se realiza desarrollando las competencias de interpretación y representación formularios y ejercicios y argumentación tomando el material de las pruebas externas aplicadas en el colegio.
- Dar conocimiento de las pruebas y sus componentes para ser conscientes y apropiarse de este tipo de evaluación, por medios de ejercicios y reflexiones de modelos de prueba.

Unidad de Análisis	AULA ITINERANTE
---------------------------	------------------------



**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**Prácticas de evaluación Fase III
Configuración Didáctica
Evaluación - por Áreas**

La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.

1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)	
Metas de aprendizaje programadas para la clase	
<ul style="list-style-type: none"> * Que los estudiantes realicen la factorización de expresiones algebraicas. * Que los estudiantes determinen la utilización y aplicación de la factorización en la vida cotidiana. 	
Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase	
<ul style="list-style-type: none"> * Presentación de diapositivas sobre el tema, Partiendo primero de Preguntas. * Explicaciones y Aclaraciones de ejercicios. * Desarrollo de ejercicios en forma grupal. * Desarrollo de ejercicios de competencia. 	
Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase	
<ul style="list-style-type: none"> * Factorización: Generalidades, factores, casos de factorización, Aplicaciones. 	
Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase	
En la clase se evaluará la participación de los estudiantes el desarrollo de los ejercicios, La actitud mostrada por el estudiante, La Presentación de los elementos de trabajo.	
Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase	
Se realizarán talleres para reforzar lo aprendido, como Ques y también Ques y evaluaciones, escritas, y a través de una página web.	
2. REFLEXIÓN DE CLASE	
Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula:	
La evaluación formativa desarrollada en el aula, abarca la parte cognitiva, procedimental y actitudinal que el estudiante muestra en el desarrollo de la clase buscando no solo dar una nota, sino buscando que el estudiante se apropie del conocimiento.	
Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:	
A través del desarrollo de la evaluación en el aula, se busca que el estudiante emplee y desarrolle las competencias de interpretar, Argumentar y Proponer soluciones a las situaciones propuestas, permitiendo fortalecer las principales competencias que se evalúan.	
Aspectos sobre la relación de la evaluación Externa con la evaluación en el aula desarrollados en la didáctica:	
La evaluación en el aula también se realiza presentándose como las externas en cuanto su presentación y abordando las principales competencias que se evalúan.	
Otras observaciones	
Nombre y Firmas	
Observador:	Docente observado:

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con	La evaluación diagnóstico formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e	Reconocer la relación de los referentes de calidad con las

<p>sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA). Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) En su práctica de evaluación se tiene en cuenta prioritariamente La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA). Produjo transformaciones duraderas en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos. (CONSTRUCTIVISTA). Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar. (SOCIAL CRÍTICO). Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p> <p>Para Tiburcio Moreno (2016), la <i>evaluación para el aprendizaje</i> se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre</p>	<p>pruebas externas en lenguaje y matemáticas, para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Donde el estudiante emplee y desarrolle las competencias de interpretar, argumentar y proponer soluciones a situaciones propuestas, permitiendo fortalecer las principales competencias matemáticas.</p>
---	---	---

	los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.	
--	---	--

Unidad de Análisis	AULA ITINERANTE
---------------------------	------------------------



COLOMBIA
MEJOR
PARA TODOS

Prácticas de evaluación Fase III Configuración Didáctica Evaluación - por Áreas

La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.

1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)	
Metas de aprendizaje programadas para la clase	
Reflexionar sobre Algunas preguntas formuladas en las pruebas Saber de Matemáticas de grado 11.	
Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase	
Conversatorio con los estudiantes de grado 11 Relacionados con estadística, probabilidad y pensamiento variacional.	
Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase	
Pensamiento variacional. Estadística probabilidad	
Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase	
Escucha activa de las posturas, argumentaciones y acompañamiento al desarrollo de situaciones problemáticas.	
Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase	
Familiarizar el trabajo desarrollado en clase con las preguntas de pruebas externas.	
2. REFLEXIÓN DE CLASE	
Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula	
Mi evaluación permite la reflexión y participación de los estudiantes, se busca el acercamiento con las pruebas externas.	
Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica	
Tomar los items de las pruebas saber y contextualizarlos usar las preguntas como excusa para analizar las temáticas	
Aspectos sobre la relación de la evaluación Externa con la evaluación en el aula desarrollados en la didáctica	
Coherencia de las preguntas de las pruebas Saber con las temáticas desarrolladas en clase. Posibilidades de las pruebas externas para indagar sobre el aprendizaje de los estudiantes.	
Nombre y Firmas	
Observador	Docente Observado

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y	La evaluación diagnóstico formativa y sumativa no solamente	

<p>también de aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO) Asumir postura sobre tipos de conocimiento, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI. (SOCIAL CRÍTICO) Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva. (SOCIAL CRÍTICO) La pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional para la mejora de los procesos. (CONSTRUCTIVISTA) Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto. (SOCIAL CRÍTICO) Mediadora, intercomunicativa, autoreguladora, y fundamentada en la pedagogía, para la mejora. (SOCIAL CRÍTICO) Identifican estilos de aprendizaje y permiten el debate sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto del aula, con base en los saberes y prácticas. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p> <p>Para Tiburcio Moreno (2016), la <i>evaluación para el aprendizaje</i> se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos</p>	<p>Promueve espacios de reflexión a través del análisis de los contextos de las preguntas de las pruebas externas. Con ello, promueve la participación de los estudiantes para reconstruir contextos y formular preguntas que contrasta con las preguntas formuladas en las pruebas, en esta dinámica aprovecha para promover el desarrollo de actitudes sociales, reconocer los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas de los estudiantes en el área de matemáticas</p>
---	---	---

	<p>de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p> <p>El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de</p>	
--	--	--

	<p>resolverlas y las estrategias a implementar.</p> <p>El estudiante aprende, a través de la observación, reflexión y acción, de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, así como de la retroalimentación dada por el docente.</p>	
--	---	--

Unidad de Análisis	AULA ITINERANTE
<p>La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.</p>	
<p>1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)</p>	
<p>Metas de aprendizaje programadas para la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender y diferenciar los diferentes sistemas de numeración 	
<p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - conocimiento previo, historia de los diferentes sistemas de numeración "maya", Egipcio, ... Narración. - Fichas de comparabilidad con diferentes sistemas. 	
<p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema Numeración: Maya, Egipcio, Romano. - Reglas de cada uno 	
<p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - creación de su propio sistema de numeración - y sus propias reglas. 	
<p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - creatividad de cada estudiante. 	
<p>2. REFLEXIÓN DE CLASE</p>	
<p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula:</p> <p>Los estudiantes finalizado el tema: contestan preguntas como: -¿qué aprendió? ¿qué no aprendió? y por qué?</p>	
<p>Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:</p>	

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
-----------------	-----------------	-----------------

Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO) Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva. (SOCIAL CRÍTICO) La pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional para la mejora de los procesos. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Produjo transformaciones duraderas en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto. (SOCIAL CRÍTICO) Mediadora, intercomunicativa, autoreguladora, y fundamentada en la pedagogía, para la mejora. (SOCIAL CRÍTICO)</p> <p>Identifican estilos de aprendizaje y permiten el debate sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto del aula, con base en los saberes y prácticas. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p><i>La evaluación significativa</i> es un proceso que considera dos condiciones fundamentales para acompañar los procesos educativos: i) la simultaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y ii) la intención de mejorar los procesos de enseñanza.</p> <p>Para Rebeca Anijovich (2010), la evaluación significativa de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los</p>	<p>Mejorar las prácticas escolares enfocadas a la construcción de saberes, a partir de la observación e investigación de fenómenos y por ende mejorara los resultados de las pruebas externas, dando cuenta del proceso desarrollado.</p>

	<p>alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El estudiante deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.</p>	
--	---	--

Unidad de Análisis	AULA ITINERANTE	
	<p>La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.</p>	
	<p>1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)</p>	
	<p>Metas de aprendizaje programadas para la clase</p>	
	<p>r Identificar los pronombres personales en inglés.</p>	
	<p>r Reconocer el verbo TO BE en presente.</p>	
	<p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase</p>	
	<p>- Póster de diferentes personas o grupos de personas.</p>	
	<p>- Identificación dentro del grupo de quién se habla.</p>	
	<p>- Tarjetas tanto de los pronombres como del verbo TO BE (escritos).</p>	
	<p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase</p>	
	<p>• Pronombres personales.</p>	
	<p>• Verbo TO BE en presente.</p>	
	<p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase</p>	
	<p>→ Se indican varios nombres, grupos, profesiones y los estudiantes señalan de quién se está hablando.</p>	
	<p>→ Con las tarjetas se hace un juego para que ellos usen los respectivos pronombres con la forma del verbo TO BE correcta.</p>	
	<p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase</p>	
	<p>2. REFLEXIÓN DE CLASE</p>	
	<p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula:</p>	
	<p>- Reconocimiento de quienes se están hablando.</p>	
	<p>- Identificación de la forma del verbo TO BE con su respectivo pronombre.</p>	
	<p>Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:</p>	

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
-----------------	-----------------	-----------------


Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Externa e Interna Evaluación
<p>Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento. (CONDUCTISTA). Rigurosa, objetiva, condicionada, válida, controlable, instrumental y predecible. (CONDUCTISTA). La exigencia de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados de acuerdo con las diferentes dimensiones. (CONDUCTISTA)</p>	<p>En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten opciones que promueven: i) la coherencia entre los objetivos educativos, las actividades desarrolladas para su logro y el contenido de pruebas escritas; ii) la construcción de ítems para apreciar los niveles de logros de los estudiantes en aspectos especificados con anterioridad; iii) el uso de procedimientos para determinar lo que se pretende medir. Luego de esto, los docentes podrán disponer de un banco de ítems que se pueden utilizar durante años sucesivos.</p>	<p>Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje-Inglés</p>

Unidad de Análisis	AULA ITINERANTE									
<p>La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.</p>										
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="261 1262 1273 1287">1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="261 1287 1273 1367"> <p>Metas de aprendizaje programadas para la clase - Realizar las operaciones básicas entre números racionales y su uso en la vida cotidiana.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="261 1367 1273 1461"> <p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase - Trabajo con material elaborado por los estudiantes que permitan la visualización de los números racionales.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="261 1461 1273 1551"> <p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase - TEMA: NÚMEROS RACIONALES SUBSISTEMAS: Operaciones Básicas.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="261 1551 1273 1646"> <p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase - Talleres, evaluaciones y actividades grupales</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="261 1646 1273 1740"> <p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase - Salas.</p> </td> </tr> <tr> <th data-bbox="261 1740 1273 1766">2. REFLEXIÓN DE CLASE</th> </tr> <tr> <td data-bbox="261 1766 1273 1860"> <p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula: - Manejo de los números racionales y la forma en que puede aplicar los en su vida cotidiana, construyendo modelos para ser desarrollados por los estudiantes.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="261 1860 1273 1877"> <p>Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:</p> </td> </tr> </tbody> </table>		1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)	<p>Metas de aprendizaje programadas para la clase - Realizar las operaciones básicas entre números racionales y su uso en la vida cotidiana.</p>	<p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase - Trabajo con material elaborado por los estudiantes que permitan la visualización de los números racionales.</p>	<p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase - TEMA: NÚMEROS RACIONALES SUBSISTEMAS: Operaciones Básicas.</p>	<p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase - Talleres, evaluaciones y actividades grupales</p>	<p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase - Salas.</p>	2. REFLEXIÓN DE CLASE	<p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula: - Manejo de los números racionales y la forma en que puede aplicar los en su vida cotidiana, construyendo modelos para ser desarrollados por los estudiantes.</p>	<p>Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:</p>
1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)										
<p>Metas de aprendizaje programadas para la clase - Realizar las operaciones básicas entre números racionales y su uso en la vida cotidiana.</p>										
<p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase - Trabajo con material elaborado por los estudiantes que permitan la visualización de los números racionales.</p>										
<p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase - TEMA: NÚMEROS RACIONALES SUBSISTEMAS: Operaciones Básicas.</p>										
<p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase - Talleres, evaluaciones y actividades grupales</p>										
<p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase - Salas.</p>										
2. REFLEXIÓN DE CLASE										
<p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula: - Manejo de los números racionales y la forma en que puede aplicar los en su vida cotidiana, construyendo modelos para ser desarrollados por los estudiantes.</p>										
<p>Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:</p>										

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>Las agencias internacionales, porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo. (TRADICIONAL), Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA). Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>	<p>Reconocimiento e implementación de pruebas externas.</p>

Unidad de Análisis

AULA ITINERANTE

 <p>BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS</p> <p>EDUCACIÓN - Secretaría de Educación, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)</p>	<p>Prácticas de evaluación Fase III Configuración Didáctica Evaluación - por Áreas</p>
<p>La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.</p>	
<p>1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)</p>	
<p>Metas de aprendizaje programadas para la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> → Establecer diferencias entre textos narrativos a partir de sus elementos → Producir textos narrativos teniendo en cuenta diferentes elementos. 	
<p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan lector (mitos - leyendas) - lectura - Relatos previos de familiares - abuelos - tíos. (si es posible se muestran) - Producción de texto. 	
<p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Elementos - Partes. - Clases de textos narrativos (Mito - leyenda) - Elementos de textos narrativos Específicos (Mito - leyenda) 	
<p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se parte de una lectura inicial del libro del plan lector (lectura compartida) - Se comparten leyendas de los abuelos (Narración oral - Valores) - Se conceptualiza el tema - Se pide a los estudiantes que produzcan mitos - leyendas (Extracurricular) 	
<p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja con el tablero inteligente con el fin de que los estudiantes se motiven por la clase y se interesen más. 	
<p>2. REFLEXIÓN DE CLASE</p>	
<p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula:</p>	

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.	El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la	Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje

<p>(CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.</p> <p>El estudiante aprende, a través de la observación, reflexión y acción, de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, así como de la retroalimentación dada por el docente</p>	
--	--	--

Unidad de Análisis	AULA ITINERANTE
1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)	
<p>Metas de aprendizaje programadas para la clase</p> <p>Las metas de la clase son de diferente orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que el estudiante descubra paso a paso a su propio ritmo que aprender es innato en el ser humano y se presenta de dos formas a. Por necesidad (ejemplo: cuando el bebe necesita comunicarse en el lenguaje de sus padres) y b. cuando lo realiza por que quiere hacerlo como proceso personal y conocer el mundo. 2. Que el estudiante descubra que todos somos diferentes y que todos podemos realizar las actividades propuestas. 3. Enfrentar al estudiante a sus frustraciones (lagunas, desconocimiento, incompetencia...etc). 4. Que el estudiante descubra que los RETOS propuestos en clase lo desafían y lo motivan. 	

<p>Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase</p> <p>Las estrategias utilizadas en todas mis clases son:</p> <p>Evaluación diagnostica cada vez que el estudiante quiere avanzar al siguiente grupo.</p> <p>Trabajo colaborativo: se presenta en cada uno de los tres grupos que se organizan en el aula y cuando un estudiante en un grupo superior tiene el reto de hacer que un compañero de grupo inferior avance.</p>
<p>Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase</p> <p>Tema: División algebraica de polinomios</p> <p>Subtemas: División de enteros por dos cifras</p> <p style="padding-left: 40px;">Manejo operativo de signos</p> <p style="padding-left: 40px;">Reglas básicas de las relaciones de términos algebraicos</p>
<p>Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase</p> <p>Para identificar la situación real de los estudiantes respecto a la asignatura:</p> <p>1. Se realiza la evaluación de la competencia resolución de problemas, análisis y proceso operativo de una situación donde el estudiante tiene que realizar una división de dos cifras.</p> <p>A todos aquellos estudiantes que logran hallar la respuesta, se les formula</p> <p>2. Tres ejercicios que permitan evidenciar que el estudiante domina situaciones operativas de signos y reglas básicas de algebra.</p> <p>A todos aquellos estudiantes que logran presentar satisfactoriamente las respuestas.</p> <p>3. Se les presentan las normas básicas de división algebraica con los respectivos ejercicios.</p> <p>Y de esta forma quedan clasificados los estudiantes de acuerdo a su recorrido personal en la signatura y se organizan en tres grupos los cuales en su orden son: Turistas, investigadores y visionarios.</p>
<p>Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase</p> <p>Dado que en una clase debo tratar varios temas con diferentes grupos me fue necesario realizar videos y subirlos a Youtube (20 videos)</p>

<p>En mi canal (juancarlostorresalvarado) con 2800 ingresos y 66 suscriptores. Y les permito a los estudiantes en clase ver mis videos o los de otros profes para que suplan sus falencias, realicen preguntas y se les presentan ejercicios para que demuestren sus avances</p>
<p>2. REFLEXIÓN DE CLASE</p>
<p>Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula:</p> <p>La evaluación formativa permite que el estudiante tome conciencia de su estado y tome decisiones al respecto, de forma particular.</p> <p>Porque el aprendizaje no es de una clase sin tener en cuenta lo heterogéneo del grupo sino es de forma personal.</p> <p>Respecto a los grupos resultantes se retoman los temas y se puede identificar con más claridad sus falencias y el estudiante reconoce la NECESIDAD de superarlas en los turistas y en los investigadores y visionarios el estudiante descubre el QUERER aprender para avanzar porque ha sentido satisfacción al lograrlo.</p> <p>He tenido estudiantes que en un 30% del periodo se encuentran en turistas pero solucionan sus vacíos y avanzan.</p> <p>La calificación al final se determina por las actividades realizadas en términos de básico, satisfactorio y excelente respectivamente con turistas, investigadores y visionarios.</p>
<p>Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:</p> <p>Los aspectos sobre evaluaciones externas se evidencian en la necesidad de leer y entender lo leído en cada situación y encontrar diferentes soluciones a un problema, lo cual desarrolla la imaginación y permite solucionar de forma consciente perenne y no operativa estéril.</p>
<p>Aspectos sobre la relación de la evaluación Externa con la evaluación en el aula desarrollados en la didáctica:</p> <p>Evidenciar competencias básicas y de otro orden superior de acuerdo a las intenciones del estudiante.</p>

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna

<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la <i>evaluación para el aprendizaje</i> se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>	<p>Reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc), a través de evidenciar competencias básicas y de otro orden superior de acuerdo a las intenciones del estudiante</p>
--	---	---

<p>Unidad de Análisis</p>	<p>AULA ITINERANTE</p>
----------------------------------	-------------------------------

La pauta de diseño e implementación de la configuración didáctica en clase comprende dos momentos: el primer momento es el trabajo en el aula y la reflexión de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente y en el marco de la estrategia de transferencia, el docente que implementa la didáctica construye un texto sobre la cualificación de la práctica con base en los aportes de los docentes que observan su clase le brindan.

1. CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA (Plan de clase – secuencia didáctica – ambiente de aprendizaje)

Metas de aprendizaje programadas para la clase
 Potenciar en los estudiantes el abordaje de situaciones problema que se presentan en las pruebas estandarizadas tipo saber.

Estrategias pedagógicas que ha seleccionado para la clase
 Desarrollo de una guía-taller en grupo en la que se abordó de manera abierta dos preguntas de la prueba saber 2015 9º y que relaciona 3 estándares de los distintos pensamientos matemáticos.

Contenidos (temas y subsistemas) que se van a desarrollar en clase
 Fracciones y Operaciones Aritméticas Potenciación Suma Resta * Patrones numéricos y geométricos (generalización)
 Decimales

Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase
 El desarrollo de la guía a través del cual se evalúa la argumentación y socialización de ideas, la modelación matemática a través de la comprensión de situaciones problema y la generalización, y el trabajo en grupo.

Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase
 La guía tiene como intencionalidad abordar preguntas tipo saber a través de preguntas abiertas en contextos de situación problema. (Hacer uso pedagógico de las pruebas estandarizadas)

2. REFLEXIÓN DE CLASE

Aspectos sobre la evaluación formativa desarrollados en el aula: evidencio la formativa en dos aspectos principales:
 - La argumentación escrita y oral que realizan los estudiantes durante el desarrollo de la guía.
 - El trabajo en grupo, el cual genera dudas en común y autorregulación del aprendizaje.

Aspectos sobre la evaluación Externa desarrollados en la didáctica:
 * Se tomaron dos preguntas tipo saber (prueba 2015 9º) y se ajustaron como taller para luego contrastarse con la forma cerrada (estandarizada)
 * Durante la clase no se llegó a la socialización de esta parte.

Aspectos sobre la relación de la evaluación Externa con la evaluación en el aula desarrollados en la didáctica:
 Usar las preguntas tipo saber en forma abierta genera dinámicas de aprendizaje en un contexto de situaciones problema que permiten abordar con significado distintos temas y pensamientos matemáticos

Otras observaciones El trabajo de esta manera requiere preparación en términos de elegir preguntas y contextos y tiempo para su desarrollo que no puede limitarse a un espacio de clase.

Nombre y Firmas

Observador: _____ Docente observado: Adriana L. Alvarez B.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de	La evaluación diagnóstico formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje	Promueve espacios de reflexión a través de la lectura crítica de las pruebas externas con el análisis de textos y contextos Para promover el desarrollo competencias matemáticas.

<p>aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO) Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>	
--	---	--

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
A través de 3 componentes básicas como lo son el hacer, el ser y el saber, por medio de una evaluación continua en un proceso de aprendizaje basado en problemas.	Desde la comprensión de la lectura de una situación presente desde la realidad hasta por medio de un texto o una gráfica, hasta la implementación de estrategias para su solución.	Los diferentes tipos de lectura, la generación de una estrategia de resolución y el desarrollo de un razonamiento argumentado sobre aquello que se desarrolla y aquello que se da como respuesta óptima.	El dominio frente a conocimientos específicos y alejados de la realidad, así como la linealidad de los mismos.
De manera continua, cuantitativa y cualitativa e individual.	Correspondiendo las actividades de aprendizaje con los procesos de evaluación.	En ambas se propende por el desarrollo de las competencias básicas y disciplinares por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta la articulación entre los estándares básicos de aprendizaje y los planes de estudio.	La homogeneidad de las pruebas externas muchas veces no se corresponden con los diversos procesos formativos de los estudiantes.
Es importante hacer consciente al estudiante de su proceso con indicadores y criterios claros desde el inicio de cada periodo para que éste comprenda el valor de cada actividad, así como el conocimiento de su proceso de aprendizaje. De la misma forma, la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación propenden por la	De manera complementaria la evaluación externa permite reconocer cómo se apropiaron los estándares nacionales e internacionales, así como también permiten ver qué tipo de competencias se hacen fundamentales desde la formación en aula.	En el caso particular del área de lengua castellana, se han implementado diferentes tipos de textos con el fin de alcanzar una lectura crítica, claramente acordes con la evaluación externa, así como el fortalecimiento de la capacidad argumentativa-propositiva.	Ninguno. La evaluación externa es un referente valioso para el desarrollo de la evaluación en aula y permite comprender dinámicas más globales que pueden alimentar el proceso que se lleva en cada institución educativa.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA)	Para Tiburcio Moreno (2016), la <i>evaluación para el aprendizaje</i> se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el	Reconocer los referentes de calidad para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en todos los grados de las áreas de matemáticas y lenguaje.

<p>Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>estudiante de acuerdo con sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>	<p>Desde la comprensión de la lectura de una situación presente desde la realidad hasta por medio de un texto o una gráfica, hasta la implementación de estrategias para su solución. Correspondiendo las actividades de aprendizaje con los procesos de evaluación. De manera complementaria la evaluación externa permite reconocer cómo se apropian los estándares nacionales e internacionales, así como también permiten ver qué tipo de competencias se hacen fundamentales desde la formación en aula.</p>
--	--	---

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
Evaluando los distintos aspectos aprendidos mediante actividades didácticas.	Bajo comunicación continúa con los estudiantes y comunidad educativa en general.	La argumentativa, la escrita y la orales.	En la argumentativa
Por medio de la retroalimentación constante haciendo uso del diálogo, corrección oportuna de instrumentos de evaluación, haciendo uso de la autoevaluación	Mediante la coherencia entre los estándares educativos, las mallas curriculares y la planeación en el aula.	En la coherencia de los aprendizajes pertinentes y los derechos básicos del aprendizaje.	La evaluación en el aula es contextual y tiene en cuenta los niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes mientras que la evaluación externa pretende dar cuenta de estándares que en ocasiones son alejados de las realidades de los contextos educativos y familiares de los estudiantes.
Desde el reconocimiento de las habilidades comunicativas, se revisan aquellos procesos que ameritan fortalecimiento grupal e individualmente.	Con la revisión de las mallas curriculares y la disposición de los Derechos Básicos de Aprendizaje se propende por una evaluación acorde a los niveles de desempeño real de los estudiantes.	Al adaptar cuestionarios bimestrales que se diseñan y aplican de forma similar a las pruebas Saber.	Lamentablemente la estandarización de saberes resulta difícil cuando hay hasta tres niveles de desempeño distintos en cada grupo de estudiantes.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual se establecen juicios de valor sobre el avance del mismo proceso educativo, analizando los resultados de enseñanza y retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje con el mismo estudiante. Promueve la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en</p>	<p>Reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc).</p> <p>Bajo comunicación continúa con los estudiantes y comunidad educativa en general.</p> <p>Mediante la coherencia entre los estándares educativos, las mallas curriculares y la planeación en el aula. Con la revisión de las mallas curriculares y la disposición de los Derechos Básicos de Aprendizaje se propende por una evaluación acorde a los niveles de desempeño real de los estudiantes.</p>

<p>todos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.</p>	
-------------------------------------	--	--

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
<p>Formativa: cuantitativa y cualitativa</p>	<p>Valorando desempeños, competencias y procesos en mis estudiantes desde las áreas que lidero</p>	<p>Siguiendo los parámetros establecidos en el SIE de la Institución</p>	<p>Qué en ocasiones se torna numérica sin un verdadero seguimiento a los desempeños y competencias alcanzados por los niños y niñas</p>
<p>La evaluación en mi clase es formativa ya que pretende que el estudiante logre los objetivos de aprendizaje a través de la retroalimentación de sus productos y la oportunidad de identificar los errores y corregirlos cuantas veces sea necesario, permitiendo la construcción de la idea de éxito escolar y no de fracaso.</p>	<p>Es bastante cerca, por ejemplo con la evaluación externa PISA, ya que se trabajan textos continuos, discontinuos, y se tienen en cuenta habilidades de pensamiento en el desarrollo de competencias comunicativas.</p>	<p>Constantemente se abordan tipologías textuales evaluadas en la prueba Saber noveno y se analiza el tipo de preguntas formuladas allí.</p>	<p>La premura por abordar ciertos contenidos de la malla institucional, versus el tiempo necesario para hacer ejercicios de comprensión y desarrollo de habilidades respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>se desarrolla con planes de mejoramiento y refuerzo de temas para subir puntos al final del periodo.</p>	<p>Cuando se aplican las pruebas saber. el estadístico de estos 3 últimos años</p>	<p>algunos procesos de comprensión de lectura y vocabulario.</p>	<p>diría yo que la ausencia de aplicación de entrenamiento de pruebas para mejorar y tomar nosotros como docentes esas preguntas para reforzar.</p>

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>Un instrumento de medición de resultados, para controlar y mejorar la calidad de la educación. (TRADICIONAL) Valoración final que abarque largos periodos para comprobar si el estudiante ha adquirido los saberes necesarios que le permita promover su curso y obtener su certificación.</p>	<p>La evaluación diagnóstica formativa se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual se establecen juicios de valor sobre el avance del mismo proceso educativo, analizando los resultados de enseñanza y retroalimentando el proceso de enseñanza-</p>	<p>Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico. Valorando desempeños, competencias y procesos en mis estudiantes desde las áreas que lidero.</p>

<p>(TRADICIONAL) El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA) Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos.</p> <p>(CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>aprendizaje con el mismo estudiante. Promueve la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.</p>	<p>Es bastante cerca, por ejemplo con la evaluación externa PISA, ya que se trabajan textos continuos, discontinuos, y se tienen en cuenta habilidades de pensamiento en el desarrollo de competencias comunicativas. Cuando se aplican las pruebas saber. el estadístico de estos 3 últimos años</p>
--	--	---

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
Se viene desarrollando mediante el respeto por el proceso, la realimentación y el diálogo permanente. Los procesos evaluativos se dan de manera consensuada; en los que estudiantes proponen criterios de evaluación, otros acuden a la coevaluación, como también a la heteroevaluación.	La evaluación externa es abordada para hacer reflexión, proponer alternativas de solución a las debilidades que se presentan, plantear planes de mejoramiento.	la articulación se da en la medida que la prueba externa es un punto de llegada a un proceso que se ha venido realizando y a su vez, posibilita un punto de partida desde la óptica de la realimentación al proceso y el mejoramiento continuo.	La evaluación externa aborda procesos cognitivos, lectores y escritores pero no recoge la integralidad del estudiante. La práctica de evaluación en el aula va más allá y aborda aspectos como la oralidad, el cuerpo, el error, los valores.
Se desarrolla por medio de la identificación de fortalezas y debilidades y generando un plan de mejora continúa. También aplicó la rutina de pensamiento como estrategia de evaluación e identificación de pensamiento de mis niños	Los resultados de Isce y pruebas externas son analizados para mejorar	Considero que la búsqueda de desarrollo de competencias. El análisis de textos, comprensión lectora	Nada en mención
Dentro de aula, con actividades participativas, talleres en clase	El tipo de preguntas deben ir enfocadas hacia pruebas externas	El análisis e interpretación de gráficas	Muchos conceptos que de cierta manera se deben impartir y en las pruebas no se evidencia que los aborden

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
-----------------	-----------------	-----------------

Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA)</p> <p>Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO)</p> <p>Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p><i>La evaluación mediadora</i> es un proceso de interacción más cercana entre estudiantes y docentes o pares académicos, así como entre estudiantes y material didáctico. La evaluación mediadora se promueve en la cotidianidad del hacer pedagógico a través de la observación, la reflexión y la acción, con el propósito que los actores escolares (docentes y estudiantes) identifique las razones de la apatía, la pasividad y la indiferencia de ellos mismos frente al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.</p>	<p>Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico. La evaluación externa es abordada para hacer reflexión, proponer alternativas de solución a las debilidades que se presentan, plantear planes de mejoramiento.</p> <p>Los resultados de Isce y pruebas externas son analizados para mejorar.</p> <p>El tipo de preguntas deben ir enfocadas hacia pruebas externas</p>

Unidad de Análisis	CONSULTA VIRTUAL
---------------------------	-------------------------

1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
De manera cualitativa y cuantitativa.	Se procura tener en cuenta las temáticas propuestas en la evaluación externa.	Las temáticas son el principal punto de articulación.	La carencia de conocimientos respecto a cómo elaborar pruebas estandarizadas y cómo aplicarlas.
La evaluación se hace basado en los parametros contemplados en los lineamientos y estandares curriculares.	Una de las maneras consiste en la reflexion y problematizacion de situaciones problema ya validadas por el ICFES, para ello, se ha realizado un material especifico de apoyo.	Los puntos de articulacion que encuentro consiste en vincular a los estudiantes (en ciertas actividades) a una actividad matematica caracterizada por la experimentacion, conjeturacion y justificacion.	Los puntos de desencuentro estan relacionados con la minimalidad entre la vinculacion de la actividad matematica con el contexto en el que viven los estudiantes. En virtud, de que existen varios estudiantes cuyas familias no saben leer ni escribir, y ello conduce a que se les dificulte el acceso a un lenguaje tecnico, o ha ciertos tipos de representacion para transformar un lenguaje verbal o escrito dado en una situacion contextual a un modelo matematico.
La evaluación en mi caso particular se ha centrado en la retroalimentación como estrategia formativa desde la evaluación.	Aunque se pretenda romper la frontera entre la evaluación externa (masiva) y la evaluación de aula, no ha sido posible, dado que la primera no es formativa. Los		

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
Las agencias internacionales, porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo. (TRADICIONAL), Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA). Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA)	La evaluación diagnóstico formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella	Deconstruir las pruebas externas con base en los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc). Se procura tener en cuenta las temáticas propuestas en la evaluación externa. Una de las maneras consiste en la reflexión y problematización de situaciones problema ya validadas por el ICFES, para ello, se ha realizado un material específico de apoyo. Aunque se pretenda romper la frontera entre la evaluación externa (masiva) y la evaluación de aula, no ha sido posible, dado que la primera no es formativa. Los resultados son masivos, con situaciones artificiales respecto al contexto de aula. La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que

	<p>misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>	<p>sean coherentes con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje.</p>
--	---	---

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
<p>1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?</p>	<p>2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?</p>	<p>3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?</p>	<p>4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?</p>
<p>La evaluación en mi caso particular se ha centrado en la retroalimentación como estrategia formativa desde la evaluación. Desde este lugar, se ha intentado volver más cualitativa la evaluación. Para ello, se ha flexibilizado la relación entre tiempo de enseñanza y tiempo de aprendizaje.</p>	<p>Aunque se pretenda romper la frontera entre la evaluación externa (masiva) y la evaluación de aula, no ha sido posible, dado que la primera no es formativa. Los resultados son masivos, con situaciones artificiales respecto al contexto de aula. La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que sean coherentes con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p>Prueba escrita y evaluación formativa. Retroalimentación y calificación.</p>
<p>la evaluación formativa es entendida como el proceso conjunto entre diferentes actores en busca de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en este sentido se promueve dos líneas de acción en el trabajo: una encaminada al desarrollo metacognitivo en el estudiante y por otro dedicado a la planeación en el marco de los referentes del área, la institución y las reglamentaciones del MEN</p>	<p>desde los resultados de las pruebas saber en los diferentes grados evaluados</p>	<p>no son ajenos, mas bien se complementan</p>	<p>las metas fijadas y la desarticulación de los tiempos reales para desarrollar competencias</p>

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
<p>Tendencia pedagógica</p>	<p>Forma de evaluar</p>	<p>Relación Evaluación Externa e Interna</p>
<p>Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO) Está orientada a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar.</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la <i>evaluación para el aprendizaje</i> se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con</p>	<p>Reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc). Aunque se pretenda romper la frontera entre la evaluación externa (masiva) y la evaluación de aula, no ha sido posible, dado que la primera no es</p>

<p>(CONSTRUCTIVISTA) Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>	<p>formativa. Los resultados son masivos, con situaciones artificiales respecto al contexto de aula. La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que sean coherentes con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje. Desde los resultados de las pruebas saber en los diferentes grados evaluados.</p>
---	--	---

<p>Unidad de Análisis</p>	<p>CONSULTA VIRTUAL</p>
----------------------------------	--------------------------------

1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
se desarrolla con planes de mejoramiento y refuerzo de temas para subir puntos al final del periodo.	Cuando se aplican las pruebas saber. el estadístico de estos 3 últimos años	algunos procesos de comprensión de lectura y vocabulario.	diría yo que la ausencia de aplicación de entrenamiento de pruebas para mejorar y tomar nosotros como docentes esas preguntas para reforzar.
Se viene desarrollando mediante el respeto por el proceso, la realimentación y el diálogo permanente. Los procesos evaluativos se dan de manera consensuada; en los que estudiantes proponen criterios de evaluación, otros acuden a la coevaluación, como también a la heteroevaluación.	La evaluación externa es abordada para hacer reflexión, proponer alternativas de solución a las debilidades que se presentan, plantear planes de mejoramiento.	la articulación se da en la medida que la prueba externa es un punto de llegada a un proceso que se ha venido realizando y a su vez, posibilita un punto de partida desde la óptica de la realimentación al proceso y el mejoramiento continuo.	La evaluación externa aborda procesos cognitivos, lectores y escritores pero no recoge la integralidad del estudiante. La práctica de evaluación en el aula va más allá y aborda aspectos como la oralidad, el cuerpo, el error, los valores.
Se desarrolla por medio de la identificación de fortalezas y debilidades y generando un plan de mejora continúa. También aplicó la rutina de pensamiento como estrategia de evaluación e identificación de pensamiento de mis niños	Los resultados de Isce y pruebas externas son analizados para mejorar	Considero que la búsqueda de desarrollo de competencias. El análisis de textos, comprensión lectora	Nada en mención

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación. (CONDUCTISTA) Las normas acordadas en el Sistema Institucional de Evaluación y las estrategias presentadas por el docente al principio de la unidad programada.</p> <p>(TRADICIONAL) El deber de cumplir con las normas del gobierno y del Sistema Institucional de Evaluación porque yo soy un profesional de la educación al servicio del estado. (TRADICIONAL)</p>	<p>En la evaluación sumativa las medidas a tomar son de carácter técnico y admiten opciones que promueven: i) la coherencia entre los objetivos educativos, las actividades desarrolladas para su logro y el contenido de pruebas escritas; ii) la construcción de ítems para apreciar los niveles de logros de los estudiantes en aspectos especificados con anterioridad; iii) el uso de procedimientos para determinar lo que se pretende medir. Luego de</p>	<p>Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico. La evaluación externa es abordada para hacer reflexión, proponer alternativas de solución a las debilidades que se presentan, plantear planes de mejoramiento.</p> <p>Los resultados de Isce y pruebas externas son analizados para mejorar. El tipo de preguntas deben ir enfocadas hacia pruebas externas</p>

	esto, los docentes podrán disponer de un banco de ítems que se pueden utilizar durante años sucesivos.	
--	--	--

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
Dentro de aula, con actividades participativas, talleres en clase	El tipo de preguntas deben ir enfocadas hacia pruebas externas	El análisis e interpretación de gráficas	Muchos conceptos que de cierta manera se deben impartir y en las pruebas no se evidencia que los aborden
De manera cualitativa y cuantitativa.	Se procura tener en cuenta las temáticas propuestas en la evaluación externa.	Las temáticas son el principal punto de articulación.	La carencia de conocimientos respecto a cómo elaborar pruebas estandarizadas y cómo aplicarlas.
La evaluación se hace basado en los parametros contemplados en los lineamientos y estandares curriculares.	Una de las maneras consiste en la reflexion y problematizacion de situaciones problema ya validadas por el ICFES, para ello, se ha realizado un material especifico de apoyo.	Los puntos de articulacion que encuentro consiste en vincular a los estudiantes (en ciertas actividades) a una actividad matematica caracterizada por la experimentacion, conjeturacion y justificacion.	Los puntos de desencuentro estan relacionados con la minimalidad entre la vinculacion de la actividad matematica con el contexto en el que viven los estudiantes. En virtud, de que existen varios estudiantes cuyas familias no saben leer ni escribir, y ello conduce a que se les dificulte el acceso a un lenguaje tecnico, o ha ciertos tipos de representacion para transformar un lenguaje verbal o escrito dado en una situacion contextual a un modelo matematico.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla	La evaluación diagnóstica formativa es un proceso para designar aquel acto cuando establecemos un juicio de valor sobre lo que ocurrió, lo que ocurrirá durante el hecho educativo y posiblemente después de él. Su propósito es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho	Reconocimiento y preparación para la implementación de pruebas externas, a través de la implementación de un día semanal de prueba. El tipo de preguntas deben ir enfocadas hacia pruebas externas. Se procura tener en cuenta las temáticas propuestas en la evaluación externa. Una de

<p>curricular y expresado en los desempeños y logros. (TRADICIONAL)</p> <p>Prescripciones, es decir normas que vienen de fuera y se nos imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación. (TRADICIONAL)</p>	<p>educativo más eficiente, evitando formulas y caminos equivocados. Su función es identificar la realidad particular del estudiante comparándola con la realidad pretendida en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realiza al inicio y durante del acto educativo, ya sea todo un curso, plan, o una porción del mismo.</p>	<p>las maneras consiste en la reflexion y problematizacion de situaciones problema ya validadas por el ICFES, para ello, se ha realizado un material específico de apoyo.</p>
---	--	---

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
<p>La evaluación en mi caso particular se ha centrado en la retroalimentación como estrategia formativa desde la evaluación. Desde este lugar, se ha intentado volver más cualitativa la evaluación. Para ello, se ha flexibilizado la relación entre tiempo de enseñanza y tiempo de aprendizaje.</p>	<p>Aunque se pretenda romper la frontera entre la evaluación externa (masiva) y la evaluación de aula, no ha sido posible, dado que la primera no es formativa. Los resultados son masivos, con situaciones artificiales respecto al contexto de aula. La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que sean coherentes con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p>Prueba escrita y evaluación formativa. Retroalimentación y calificación.</p>
<p>la evaluación formativa es entendida como el proceso conjunto entre diferentes actores en busca de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en este sentido se promueve dos líneas de acción en el trabajo: una encaminada al desarrollo metacognitivo en el estudiante y por otro dedicado a la planeación en el marco de los referentes del área, la institución y las reglamentaciones del MEN</p>	<p>desde los resultados de las pruebas saber en los diferentes grados evaluados</p>	<p>no son ajenos, mas bien se complementan</p>	<p>las metas fijadas y la desarticulación de los tiempos reales para desarrollar competencias</p>

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
<p>Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje. (SOCIAL CRÍTICO) Está orientada a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar.</p>	<p>Para Tiburcio Moreno (2016), la <i>evaluación para el aprendizaje</i> se refiere a la evaluación formativa que está centrada en el estudiante de acuerdo con</p>	<p>Reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc). Aunque se pretenda romper la frontera entre la evaluación externa (masiva) y la evaluación de aula, no ha sido posible, dado que la primera no es</p>

<p>(CONSTRUCTIVISTA) Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados. (SOCIAL CRÍTICO)</p>	<p>sus particularidades, estilos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos en ámbitos de producción social. Evaluar para el aprendizaje es analizar, obtener información y hacer juicios de valor sobre los procesos metacognitivos en el estudiante pero también sobre las estrategias didácticas diseñadas con claridad por el profesor y con participación de los estudiantes.</p>	<p>formativa. Los resultados son masivos, con situaciones artificiales respecto al contexto de aula. La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que sean coherentes con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje. Desde los resultados de las pruebas saber en los diferentes grados evaluados.</p>
---	--	---

1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
UTILIZANDO LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE POSEE EL COLEGIO	MEDIANTE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE COLOMBIA APRENDE	PRUEBA SABER DISEÑADA	DESINTERÉS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.
Se indican parámetros generales desde el inicio de año y al inicio de cada periodo. Se hace retroalimentación de los procesos (por escrito o en forma verbal) dando la oportunidad al estudiante de identificar falencias y como superarlas. Por otra parte se vale de compañeros para que realicen coevaluación con sus compañeros y la autoevaluación de cada estudiante.	Revisamos resultados de pruebas externas para mejorar los procesos de aula y hacemos uso de preguntas de pruebas externas para analizar en clase.	El análisis y solución de cuestionarios de preguntas por competencias, ya que las pruebas externas se limitan solo a eso. En el trabajo de aula se pueden evaluar otro tipo de competencias de los estudiantes que las pruebas externas no evalúan.	La aplicación en situaciones concretas, mediciones, experimentos, conversatorios, exposiciones entre otros espacios, donde el estudiante puede dar cuenta de su saber. Hay niños que se bloquean (por así decirlo) en pruebas escritas, pero en actividades como exposiciones se desempeñan mejor. Eso no mide una prueba externa.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (CONSTRUCTIVISTA) La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA)	Según Santos Guerra (2007), la evaluación diagnóstica formativa permite saber, entre otras cosas, cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Este diagnóstico permitirá ajustar la acción a las características de los alumnos, a su peculiar situación al iniciar y durante el desarrollo del proceso. El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los estudiantes, ya que	Deconstruir las pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. MEDIANTE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE COLOMBIA APRENDE. Revisamos resultados de pruebas externas para mejorar los procesos de aula y hacemos uso de preguntas de pruebas externas para analizar en clase.

	parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.	
--	--	--

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
Se presentan situaciones problemáticas y los estudiantes buscan estrategias para dar solución y argumentan dicha estrategia ante el grupo, de esta manera el docente reconoce diversas posturas, formas de pensar, errores frecuentes, dificultades y con base en eso planea la clase; esto con el fin de acercarnos a la comprensión de los conceptos y a la modelación de diferentes estructuras propias del conocimiento matemático y así evaluar el desempeño de los estudiantes.	Se analizan preguntas de diversas pruebas externas, adecuándolas con contextos de los estudiantes y relacionándolas con la temática que se está desarrollando en el aula, los educandos deben realizar de manera oral preguntas que probablemente se podrían derivar de la situación, identifican la relación existente entre la situación y los temas desarrollados; posteriormente dan la alternativa de solución, finalmente el docente aclara dudas y da la explicación en caso de ser necesario. se realizan simulacros con pruebas externas y posteriormente se analizan cada una de las preguntas haciendo énfasis en las preguntas y razonamientos con mayor porcentaje de error	La necesidad de contextualizar enunciados para darle significación a los contenidos, a los algoritmos e interrogantes	La evaluación en el aula va acompañada de un proceso, de un contexto, de un conocimiento del evaluado por parte del evaluador y viceversa, de una parte emotiva, mientras que la evaluación externa carece de muchos de esos componentes, haciendo de ella un instrumento clasificatorio que genera tensión e inseguridad en el evaluado.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA) Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que	La evaluación diagnóstica formativa se complementa con la evaluación sumativa para fortalecer los proceso de enseñanza aprendizaje y aprender de ella misma. Es decir, para transformar la	Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico. Se analizan preguntas de diversas pruebas externas, adecuándolas con contextos

<p>es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos. (SOCIAL CRÍTICO) Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>subjetividad de la evaluación <i>del aprendizaje</i> a la evaluación <i>para el aprendizaje</i>.</p> <p>La evaluación diagnóstica formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso , si no como el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje.</p>	<p>de los estudiantes y relacionándolas con la temática que se está desarrollando en el aula, los educandos deben realizar de manera oral preguntas que probablemente se podrían derivar de la situación, identifican la relación existente entre la situación y los temas desarrollados; posteriormente dan la alternativa de solución, finalmente el docente aclara dudas y da la explicación en caso de ser necesario. se realizan simulacros con pruebas externas y posteriormente se analizan cada una de las preguntas haciendo énfasis en las preguntas y razonamientos con mayor porcentaje de error.</p>
--	---	---

--	--	--

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
Se realiza evaluación integral, identificando fortalezas y debilidades para orientar los procesos pedagógicos.	Se inicia con metodologías encaminadas a la solución de problemas y se realizan evaluaciones dirigidas a identificar las competencias que se logran desarrollar.	Se analizan y aplican pruebas aportadas por el ICFES en pruebas saber.	Se requiere evaluar procesos y operaciones básicas necesarias para la aplicación en problemas.
Desde el planteamiento de criterios y propósitos planteados para el desarrollo del curso o de las temáticas planteadas, se desarrollan procesos reflexivos con los estudiantes entendiendo que cada uno surge desde la diferencia y así mismo tendrá mayores o menores dificultades e intereses, así como capacidades y habilidades que pueden desarrollar, de modo que se lleva siempre la evaluación a procesos metacognitivos y de autorregulación, buscando siempre el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes y la superación de dificultades. Se busca generar dinámicas que permitan el desarrollo inter y transdisciplinar.	Se promueve componentes de argumentación, interpretación y análisis de elementos concernientes a la ciencia y la tecnología, que buscan fortalecer la alfabetización tecnológica desde la mirada de los desempeños y las competencias a las que apuntan las pruebas externas. Se busca de manera inter disciplinar, fortalecer estos procesos, aclarando que no va dirigida a la apropiación de contenidos, pero si al desarrollo de habilidades y procesos.	los puntos de articulación son precisamente el desarrollo de desempeños y habilidades que llevan al afianzamiento y fortalecimiento de las competencias, que desde el marco de la propuesta desarrollada en el aula, genera y promueve el avance en estos aspectos tomando como eje fundamental la cotidianidad y diferentes campos de conocimiento que llevan al joven a desempeñarse bien y mejor en su cotidianidad.	-Las premuras por contenidos. -La poca flexibilidad social, cultural y de contenidos, que no permiten una evaluación bajo criterios diferenciados y soportada en las realidades de los estudiantes. -La relación existente entre políticas públicas (desde el componente económico y de inversión e inyección de capital), pruebas de estado y organismos multilaterales que comprometen las políticas públicas y el desarrollo en nuevas reformas educativas.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto. (SOCIAL CRÍTICO). Confirman o niegan la validez de la apuesta didáctica por parte de los maestros, para evidenciar los procesos meta-cognitivos puestos en marcha en las clases. (CONSTRUCTIVISTA). Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar. (SOCIAL CRÍTICO)	La evaluación diagnóstico formativa y sumativa no solamente promueve un punto de partida para recoger, analizar e interpretar saberes previos (evaluación diagnóstica) y detectar dificultades y reorientar el aprendizaje del estudiante sobre la marcha (evaluación formativa), sino que además, permite emitir juicios de valor y calificaciones (evaluación sumativa) que contribuyen en el aprendizaje de ella misma (metaevaluación), sin verla como el momento final de un proceso, si no como el comienzo de un	Reconocer las estrategias pedagógicas (aprendizaje por proyectos y resolución de problemas) para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados. Se inicia con metodologías encaminadas a la solución de problemas y se realizan evaluaciones dirigidas a identificar las competencias que se logran desarrollar. Se promueve componentes de argumentación, interpretación y análisis de elementos concernientes a la ciencia y la tecnología, que buscan fortalecer la alfabetización tecnológica

	nuevo proceso más rico y fundamentado, en fin, como un proceso de continuo aprendizaje. El docente aprende, a través de la observación, reflexión y acción, para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, así como para colaborar en el aprendizaje del estudiante, identificando las oportunidades de mejoramiento que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias a implementar.	desde la mirada de los desempeños y las competencias a las que apuntan las pruebas externas. Se busca de manera interdisciplinar, fortalecer estos procesos, aclarando que no va dirigida a la apropiación de contenidos, pero si al desarrollo de habilidades y procesos.
--	---	--

Unidad de Análisis		CONSULTA VIRTUAL	
1. Cómo se viene desarrollando, desde su área, la evaluación formativa en el aula?	2. ¿Cómo se acerca, desde su área, la evaluación externa a la evaluación en aula?	3. ¿Cuales puntos de articulación encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?	4. ¿Cuales puntos de tensión y desencuentro encuentra entre la práctica de evaluación de aula que realiza en su área y la evaluación externa?
Se están realizando análisis entre docentes del campo comunicativo sobre la importancia de la evaluación formativa en el aula, sobre la importancia de la construcción de mallas curriculares que realmente articulen todas sus prácticas con el modelo pedagógico, con procesos de investigación en el aula.	Como un punto de tensión, ya que, desde la dirección se sugiere siempre subir los puntajes en la evaluación externa, mientras que en el aula se lucha porque la evaluación externa sea usada como un referente, más no como un horizonte institucional.	Las dos tienen un propósito, que no es el mismo, pero lo tienen; la evaluación externa se puede articular solo a través de análisis críticos, donde se observen los resultados como puntos de discusión y transformación.	La evaluación interna se da para reconocer las diferencias en el aula e implementar estrategias de mejoramiento, mientras que la evaluación externa se ha interpretado como un punto de comparación entre personas, entre instituciones, entre educación privada y educación pública; la evaluación externa mide "la calidad del sistema educativa", la evaluación interna valora los aprendizajes, comportamientos y actitudes de los estudiantes.
Con distintos métodos, exámenes de comprensión de lectura de obras reconocidas, elaboración de ensayos, trabajos para utilizar tipologías textuales.	Relacionando los contenidos del plan de estudios con los requerimientos dados por el ministerio de salud con las prácticas pedagógicas y formativas en el aula.	Los establecidos por la ley, estándares de excelencia, estructura de pruebas saber.	La evaluación en el aula siempre debe tener un alto punto de reflexión y cercanía al entorno social para desarrollar el pensamiento crítico.

Categoría No. 1	Categoría No. 2	Categoría No. 3
Tendencia pedagógica	Forma de evaluar	Relación Evaluación Externa e Interna
El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos. (CONSTRUCTIVISTA) La	La evaluación diagnóstica formativa se utiliza para designar al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante el cual se establecen juicios de valor sobre el avance del	Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Como

<p>pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. (CONSTRUCTIVISTA) Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos. (CONSTRUCTIVISTA) El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos. (CONSTRUCTIVISTA)</p>	<p>mismo proceso educativo, analizando los resultados de enseñanza y retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje con el mismo estudiante. Promueve la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función principal se transforma en dirigir el aprendizaje para obtener mejores resultados. Se realiza durante todo el hecho educativo, o en cualquiera de los puntos conflicto del proceso. Dentro de éste es posible utilizarse una serie de instrumentos que pudieran apoyar a la evaluación: pruebas informales, observación y registro del desempeño, interrogatorios, etc.</p>	<p>un punto de tensión, ya que, desde la dirección se sugiere siempre subir los puntajes en la evaluación externa, mientras que en el aula se lucha porque la evaluación externa sea usada como un referente, más no como un horizonte institucional. Relacionando los contenidos del plan de estudios con los requerimientos dados por el ministerio de salud con las prácticas pedagógicas y formativas en el aula.</p>
---	---	---

Puntos de articulación en el marco de tendencias pedagógicas

CONDUCTISTA-TRADICIONAL	CONSTRUCTIVISTA	CONSTRUCTIVISTA-SOCIAL C	SOCIAL CRÍTICO
-------------------------	-----------------	--------------------------	----------------

<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje para grado 9. • Reconocimiento de los elementos que estructuran la evaluación externa para el área de matemáticas en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se realice ejercicios de implementación de pruebas externas. • Preparar para las pruebas icfes en matemáticas para grados 10 y 11. • Reestructurar el proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación inicial se articula con la política externa desde los referentes del deber ser (lineamientos curriculares) pero no contemplan las pruebas externas. • Promueve espacios de reflexión a través de la complejización de las preguntas de las pruebas externas para desarrollar la argumentación, la proposición, la intertextualidad y la crítica, en el área de lenguaje para grado séptimo • Ejercicios de comprensión lectora para dar respuesta las preguntas de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura crítica de las pruebas externas a través del análisis de textos y contextos sociales e históricos en lenguaje para los grados 10 y 11. • Desde el sentido que se tiene de trabajar con la familia y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes. • Mejorar las prácticas escolares en todos los grados del área de lenguaje, enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico y por ende al mejoramiento de los resultados de las pruebas externas, dando cuenta del proceso desarrollado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frente a las pruebas externas este debe tomarse con un insumo para medir el nivel del estudiante, sin caer en el ejercicio de clasificación. “no debe ser el fin, sino un factor de aporte”. • Se debe iniciar con metodologías encaminadas a la solución de problemas y se realizan evaluaciones dirigidas a identificar las competencias que se logran desarrollar. Se promueve componentes de
--	--	---	---

<p>curricular y pedagógico anual, en el marco de los ejes temáticos de las pruebas para preparar a los estudiantes en el área de lenguaje para todos los grados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De construir las pruebas externas con base en los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución en el área de matemáticas para la educación básica y media (PEI, currículo, etc). • Reconocer los CONTENIDOS referentes de 	<p>pruebas en lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de resultados de la evaluación externa para el área de lenguaje en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se prepare para las pruebas externas con la implementación de pilotos en los grados anteriores (2, 4, 6, 8 y 10). • Reconocer los APRENDIZAJES referentes de lenguaje para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc). • Reconocer la relación de los APRENDIZAJES referentes de calidad con las 	<ul style="list-style-type: none"> • De construir las pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. • Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel y grado para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico en el área de matemáticas. • Reconocer las estrategias pedagógicas (aprendizaje por proyectos y resolución de problemas) para orientar los 	<p>argumentación, interpretación y análisis de elementos concernientes a la ciencia y la tecnología, que buscan fortalecer la alfabetización tecnológica desde la mirada de los desempeños y las competencias a las que apuntan las pruebas externas. Se busca de manera interdisciplinar, fortalecer estos procesos, aclarando que no va dirigida a la apropiación de</p>
---	---	--	--

<p>lenguaje para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc).</p>	<p>pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.</p>	<p>procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados en el área de lenguaje.</p>	<p>contenidos, pero si al desarrollo de habilidades y procesos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la relación de los OBJETIVOS Y CONTENIDOS referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los referentes para los grados de la básica primaria (3 y 5) y análisis de los elementos de la evaluación externa en 7, 9 y 11 para la preparación e implementación de pruebas externas en matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. A través de la comprensión de textos, procesos de inferencia, análisis, deducción, inducción, pensamiento crítico, argumentación, etc. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de pruebas bimestrales de matemáticas en inglés presentan la estructura de pruebas SABER. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como evaluar las competencias (conocimientos, habilidades y 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la relación de los 	

<ul style="list-style-type: none"> • La integración de la evaluación externa, debe partir de la pregunta e interpretación de los resultados de dichas pruebas, para definir los objetivos de aprendizaje y las habilidades de conocimiento. • 	<p>actitudes) en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta las competencias matemáticas a desarrollar para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Que por ende mejoraran los resultados. • Es importante la competencia lectora para ampliar vocabulario, comprender textos y analizar los mismos. • Promueve espacios de reflexión a través del análisis de los contextos de las preguntas de las pruebas externas. Con ello, promueve la 	<p>referentes de calidad con las pruebas externas en lenguaje y matemáticas, para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Donde el estudiante emplee y desarrolle las competencias de interpretar, argumentar y proponer soluciones a situaciones propuestas, permitiendo fortalecer las principales competencias matemáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que sean coherentes 	
---	--	---	--

	<p>participación de los estudiantes para reconstruir contextos y formular preguntas que contrasta con las preguntas formuladas en las pruebas, en esta dinámica aprovecha para promover el desarrollo de actitudes sociales, reconocer los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas de los estudiantes en el área de matemáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados de Isce y pruebas externas son analizados para mejorar. 	<p>con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje. Desde los resultados de las pruebas saber en los diferentes grados evaluados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	
--	---	---	--

Puntos de articulación de las prácticas evaluativas en Círculos Dialógicos de IED

- Lectura crítica de las pruebas externas a través del análisis de textos y contextos sociales e históricos en lenguaje para los grados 10 y 11.
- La evaluación inicial se articula con la política externa desde los referentes del deber ser (lineamientos curriculares) pero no contemplan las pruebas externas.
- Promueve espacios de reflexión a través de la complejización de las preguntas de las pruebas externas para desarrollar la argumentación, proposición, la intertextualidad y la crítica, en el área de lenguaje para grado séptimo.
- Desde el sentido que se tiene de trabajar con la familia y el reconocimiento de los intereses de los estudiantes.
- Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje para grado 9.
- Ejercicios de comprensión lectora para dar respuesta las preguntas de las pruebas en lenguaje.
- Reconocimiento de los elementos que estructuran la evaluación externa para el área de matemáticas en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se realice ejercicios de implementación de pruebas externas.
- Análisis de resultados de la evaluación externa para el área de lenguaje en los grados de 3, 5, 7, 9 y 11, de tal manera que se y prepare para las pruebas externas con la implementación de pilotos en los grados anteriores (2, 4, 6, 8 y 10).
- Preparar para las pruebas icfes en matemáticas para grados 10 y 11.
- Reestructurar el proceso curricular y pedagógico anual, en el marco de los ejes temáticos de las pruebas para preparar a los estudiantes en el área de lenguaje para todos los grados.
- Mejorar las prácticas escolares en todos los grados del área de lenguaje, enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico y por ende al mejoramiento de los resultados de las pruebas externas, dando cuenta del proceso desarrollado.
- De construir las pruebas externas con base en los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución en el área de matemáticas para la educación básica y media (PEI, currículo, etc).

- Deconstruir las pruebas externas y volverlas parte de la reflexión y el análisis para orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Análisis de evaluación externa y construcción de herramientas, según el nivel y grado para el trabajo con los estudiantes en el desarrollo de pensamiento lógico, deductivo y crítico en el área de matemáticas.
- Reconocer los referentes de lenguaje para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc).
- Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.
- Reconocimiento de los referentes para los grados de la básica primaria (3 y 5) y análisis de los elementos de la evaluación externa en 7, 9 y 11 para la preparación e implementación de pruebas externas en matemáticas.
- Reconocer las estrategias pedagógicas (aprendizaje por proyectos y resolución de problemas) para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Por ende mejoraran los resultados en el área de lenguaje.
- Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. A través de la comprensión de textos, procesos de inferencia, análisis, deducción, inducción, pensamiento crítico, argumentación, etc.
- Analizarlas pruebas externas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como evaluar las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en el aula.
- Se tiene en cuenta las competencias matemáticas a desarrollar para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Que por ende mejoraran los resultados.
- Implementación de pruebas bimestrales de matemáticas en ingles presentan la estructura de pruebas SABER.
- Es importante la competencia lectora para ampliar vocabulario, comprender textos y analizar los mismos.

- La integración de la evaluación externa, debe partir de la pregunta e interpretación de los resultados de dichas pruebas, para definir los objetivos de aprendizaje y las habilidades de conocimiento.
- Frente a las pruebas externas este debe tomarse con un insumo para medir el nivel del estudiante, sin caer en el ejercicio de clasificación. “no debe ser el fin, sino un factor de aporte”.
- Lamentablemente la práctica evaluativa en el área de matemáticas se viene desarrollando de manera tradicional, no se tiene en cuenta la información que se desarrolla del proceso.

Puntos de articulación de las prácticas evaluativas en Aulas Itinerantes de IED

- Reconocer la relación de los referentes de calidad con las pruebas externas en lenguaje y matemáticas, para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Donde el estudiante emplee y desarrolle las competencias de interpretar, argumentar y proponer soluciones a situaciones propuestas, permitiendo fortalecer las principales competencias matemáticas.
- Promueve espacios de reflexión a través del análisis de los contextos de las preguntas de las pruebas externas. Con ello, promueve la participación de los estudiantes para reconstruir contextos y formular preguntas que contrasta con las preguntas formuladas en las pruebas, en esta dinámica aprovecha para promover el desarrollo de actitudes sociales, reconocer los conocimientos adquiridos, las habilidades desarrolladas de los estudiantes en el área de matemáticas.
- Mejorar las prácticas escolares enfocadas a la construcción de saberes, a partir de la observación e investigación de fenómenos y por ende mejorara los resultados de las pruebas externas, dando cuenta del proceso desarrollado.
- Aplicación de las pruebas externas liberadas en el área de lenguaje-Inglés
- Reconocer los referentes para adaptarlos al sistema propio de la institución (PEI, currículo, etc), a través de evidenciar competencias básicas en matemáticas y de otro orden superior de acuerdo a las intenciones del estudiante.

- Promueve espacios de reflexión a través de la lectura crítica de las pruebas externas con el análisis de textos y contextos, para promover el desarrollo competencias matemáticas.

Puntos de articulación de las prácticas evaluativas en Consulta Virtual de IED

- Reconocer los referentes de calidad para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en todos los grados de las áreas de matemáticas y lenguaje.
- Desde la comprensión de la lectura de una situación presente desde la realidad hasta por medio de un texto o una gráfica, hasta la implementación de estrategias para su solución.
- Correspondiendo las actividades de aprendizaje con los procesos de evaluación.
- De manera complementaria la evaluación externa permite reconocer cómo se apropian los estándares nacionales e internacionales, así como también permiten ver qué tipo de competencias se hacen fundamentales desde la formación en aula.
- Bajo comunicación continúa con los estudiantes y comunidad educativa en general.
- Mediante la coherencia entre los estándares educativos, las mallas curriculares y la planeación en el aula. Con la revisión de las mallas curriculares y la disposición de los Derechos Básicos de Aprendizaje se propende por una evaluación acorde a los niveles de desempeño real de los estudiantes.
- Valorando desempeños, competencias y procesos en los estudiantes desde las áreas de matemáticas y lenguaje.
- La evaluación externa es abordada para hacer reflexión, proponer alternativas de solución a las debilidades que se presentan, plantear planes de mejoramiento.
- Los resultados de Isce y pruebas externas son analizados para mejorar.
- El tipo de preguntas deben ir enfocadas hacia pruebas externas
- Se procura tener en cuenta las temáticas propuestas en la evaluación externa. Una de las maneras consiste en la reflexión y problematización de situaciones problema ya validadas por el ICFES, para ello, se ha realizado un material específico de apoyo.

- La única manera de romper esa brecha es a través de estrategias evaluativas que sean coherentes con los postulados de los lineamientos, el decreto 1299 y los derechos básicos de aprendizaje. Desde los resultados de las pruebas saber en los diferentes grados evaluados.
- Revisando resultados de pruebas externas para mejorar los procesos de aula y hacemos uso de preguntas de pruebas externas para analizar en clase.
- Se debe iniciar con metodologías encaminadas a la solución de problemas y se realizan evaluaciones dirigidas a identificar las competencias que se logran desarrollar. Se promueve componentes de argumentación, interpretación y análisis de elementos concernientes a la ciencia y la tecnología, que buscan fortalecer la alfabetización tecnológica desde la mirada de los desempeños y las competencias a las que apuntan las pruebas externas. Se busca de manera inter disciplinar, fortalecer estos procesos, aclarando que no va dirigida a la apropiación de contenidos, pero si al desarrollo de habilidades y procesos.

8. Sistematización del proceso de conformación de la RED de Instituciones por la Evaluación RIE.

8.1. El camino Recorrido:

Dentro de la política de la SED y en convenio con el IDEP se está llevando a cabo el programa “Calidad educativa para todos” que incluye el proyecto “Evaluar para transformar y mejorar” al cual se articula el estudio sobre prácticas de evaluación.

Desde su inicio, en octubre de 2016, este estudio está centrado en las experiencias de los docentes acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes y tiene por objeto caracterizarlas desde una perspectiva que, inició como de buenas prácticas y devino en prácticas significativas. Esto quiere decir que su desarrollo ha estado acompañado de una reflexión permanente sobre el sentido y significado de sus fundamentos y que el diseño está abierto como corresponde al campo de las ciencias sociales.

En la fase uno, realizada en octubre a diciembre de 2016 se comenzó por una fundamentación conceptual y metodológica del estudio, con un recorrido por el origen, historia, tendencias, tensiones y alternativas del campo de la evaluación, hasta la identificación de los desarrollos más actuales en la corriente denominada como evaluación

significativa. Un estado del arte a nivel internacional, nacional y distrital así como el recurso a investigaciones anteriores de los investigadores, más las entrevistas a 13 en el tema, permitieron la elaboración de criterios emergentes para caracterizar 39 prácticas de evaluación en 30 IED.

Para el equipo de investigación fue fundamental contar con una ruta metodológica de tipo cualitativo, hermenéutica y comprensiva para reconstruir el sentido y significado de la información recogida en las entrevistas, organizarla, clasificarla, ordenarla por unidades temáticas y establecer relaciones entre ellas, para lograr una secuencia metodológica que pasó por la descripción, interpretación, valoración y elaboración de temáticas, de acuerdo con los planteamientos epistemológicos y heurísticos de E. Eisner, para quien la realidad puede ser representada de múltiples formas y su comprensión no se agota en los enunciados de la lógica formal de lo verdadero y lo falso.

Es aquí donde comenzamos a valorar al sujeto y a su experiencia como punto de partida para la comprensión del proceso complejo de la práctica pedagógica y dentro de ella las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en contextos sociales y culturales específicos.

Los primeros resultados mostraron que la evaluación no está sola, que ella se enmarca en una red de relaciones con la pedagogía, la didáctica, el contexto, las problemáticas institucionales, los imaginarios de los docentes y la legislación escolar. De gran valor encontrar aquí la variedad de estrategias utilizadas por los docentes y el alto nivel de formación posgraduada así como la potencia de los proyectos para la restauración del tejido social mediante la evaluación participativa y los enfoques constructivistas y socio- críticos. Se señalaron carencias en cuanto a sistematización y conceptualización de la evaluación en el campo pedagógico así como la insularidad de las experiencias.

Con los datos anteriores como línea de base, **en la segunda fase buscamos la sistematización y análisis de las experiencias significativas en evaluación en 383 IED, como mínimo una por Institución, en un proyecto más ambicioso y complejo en lo que a instrumentos para recolección de información se refiere:** en efecto mejoramos los criterios de caracterización de las prácticas aprovechando categorías emergentes en la fase uno y nos orientamos a las prácticas significativas, luego de avances conceptuales en cuanto a la práctica pedagógica y a la naturaleza de la práctica de evaluación que justificaron el paso de "buenas prácticas" a "prácticas significativas", lo cual está ampliamente justificado en el desarrollo conceptual.

Se utilizaron nuevos instrumentos y actores del proceso como rectores y coordinadores como informantes, para caracterizar tendencias institucionales y también docentes seleccionados por sus prácticas innovadoras a los cuales se aplicó un

instrumento para identificar tendencias y se les pidió que elaboraran una narrativa de la misma.

Cubrimiento total y uso de nuevos instrumentos volvió más exigente y compleja la descripción, la interpretación, la valoración y las temáticas.

En efecto, los aportes del personal directivo comenzaron a plantear interrogantes acerca de las relaciones de la evaluación con el Sistema Integral de Evaluación-SIE, con los ciclos, con el Proyecto Educativo Institucional-PEI, con los enfoques pedagógicos y dieron luces sobre los imaginarios de rectores y coordinadores sobre la coherencia entre estos aspectos y las prácticas de aula en evaluación.

Una mayor rigurosidad a la hora del análisis, mediante matrices que clasifican por descriptores y categorías, mejora en los criterios reducidos a diez definitivos construidos en el proceso y con el aporte de los grupos focales y los desarrollos de la evaluación significativa.

Estos criterios fueron:

1. La Práctica Ofrece Información Sobre La Reflexión Y Transformación De Los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje.

Este criterio es sustentado en el hecho de que cualquier evaluación formativa, como se evidencia en la literatura existente, tiene que auto-regular tanto los procesos de enseñanza por parte del maestro como también generar una reflexión sobre las actitudes y meta-cogniciones en el aprendizaje de los alumnos. Vale decir, la evaluación es un espacio reflexivo para recoger información sobre cómo está enseñando el maestro y cómo aprende el estudiante para tomar decisiones que permitan su mejoramiento o transformación. Una evaluación que no transforma nada es una simple información.

Efectivamente, la práctica significativa” cambia la rutina instalada, cuestiona lo que siempre se ha hecho, no soporta argumentos de autoridad y casi siempre va contra la tradición. Aquí la intuición y la creatividad, el conocimiento nuevo disponible y sobretodo, la reflexión sobre la práctica misma es lo que ilumina la ruta transformadora.

2. Está Articulada A Una Propuesta Pedagógica, Que Surge De Necesidades O Problemas Encontrados Por El Docente En Su Práctica.

Este criterio emergió del trabajo de campo con los maestros y de los informes elaborados por ellos en sus relatos sobre el origen de la experiencia y es uno de los hallazgos más importantes y significativos de la investigación. Muestra que la evaluación no está sola y que más que una especulación teórica en el mundo ideal de los académicos,

ella está articulada a los enfoques pedagógicos del PEI o a los saberes de los mismos maestros cuando se trata de responder necesidades de la práctica pedagógica. La significativa surge de la experiencia que afecta al docente cuando trabaja en contextos vulnerables, con problemáticas sociales críticas, que están afectando el aprendizaje y el rendimiento escolar, que llevan al desinterés por el conocimiento o a la renuncia a tener un proyecto de vida. Esta característica hace visible la iniciativa, la creatividad, la capacidad del maestro para utilizar sus saberes y sus experiencias anteriores para solucionar problemáticas nuevas que asume como un reto.

3. Cuenta Con Supuestos Epistemológicos, Metodológicos, Pedagógicos Y Didácticos Contextualizados.

Este criterio, en línea con el anterior, permite reconocer que ningún maestro es un robot, pero que el maestro innovador pone en juego en su experiencia conceptos sobre los procesos de conocimiento y comprensión: ¿cómo conoce el alumno y qué puedo hacer para apoyar su propio proceso de construcción de conocimiento?, rutas para la formación en la lógica de la investigación mediante la elaboración de proyectos, apropiación de enfoques constructivistas o sociocríticos, que superan la enseñanza tradicional y conductista. Estrategias didácticas coherentes con estos enfoques: enseñanza para la comprensión, núcleos temáticos, por problemas, por resolución de problemas, por proyectos, por aprendizaje significativo, mapas conceptuales, talleres, portafolios, videos, visitas. Y todo esto siempre teniendo en cuenta el contexto entendido, no como el simple salón de clase sino como el entorno institucional o social y tienen que ver con múltiples factores que las determinan y se dan porque hay actores y colectivos que deciden organizar acciones para innovar o transformar a partir de necesidades reales. Por esto la simple aplicación mecánica de una “buena práctica” exitosa en otro contexto puede llevar a la tergiversación y a la agudización de los problemas. La lección aprendida es reflexión, interpretación y análisis antes de proponer la buena práctica, cosa que los diseñadores de políticas públicas olvidan con frecuencia.

4. Involucra El Liderazgo, La Creatividad Y La Participación Activa Del Maestro, El Estudiante Y Otros Actores De La IED.

Este criterio surgió también del trabajo directo con los maestros y es factor sobresaliente a la hora de caracterizar la práctica significativa. El maestro lidera,

convoca, imagina situaciones nuevas, va más allá del horario de clases, hace convenios con otras entidades, reúne a otros colegas, incluye estudiantes con discapacidad, semilleros, involucra padres de familia en proyectos ecológicos, de alimentos, de lectura, de puesta en escena de obras de teatro, de recuperación de la memoria, de la construcción de sujeto político. Cada vez va quedando atrás el genio innovador encerrado, como Aureliano Buendía, tratando de inventar soluciones a los problemas, hoy se reconoce el trabajo en equipo, la colaboración y la distribución de tareas como la característica central de las prácticas significativas.

5. Promueve La Retroalimentación Para El Mejoramiento De Los Propósitos De Formación:

La retroalimentación aparece como una característica para la auto regulación cuando se tiene una finalidad definida, en este caso la evaluación de los aprendizajes. La retroalimentación tiene efectos en la autoestima y en la realización de la tarea pero también puede tenerla sobre los procesos, la motivación, las acciones futuras, por esto tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva.

“La retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien, es una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica, ayuda al alumno a desarrollar conciencia meta cognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación.” (Anjiovich.2016:139)

Estos aspectos son de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo y pueden generar una ética de los procesos de enseñanza-aprendizaje que asuma una cultura de la evaluación entre pares y auto reflexión consciente sobre los propios procesos en un ambiente de colaboración y apertura a la comunicación entre todos, maestro y alumnos. El punto crucial aquí es el tipo de criterios pedagógicos y didácticos, psicológicos y socioculturales con los cuales se acuerdan los fines, contenidos, estrategias de aprendizaje, materiales y productos en el proceso educativo.

6. Se Basa En La Construcción De Acuerdos Para Orientar Las Prácticas De Evaluación.

Es la dimensión participativa que asume una definición de evaluación como interacción comunicativa, ligada a procedimientos didácticos, adecuada a las diferencias en los estilos de aprendizaje y contextos particulares. Distingue y alerta sobre no confundir los instrumentos de evaluación con la evaluación misma ya que esta se basa en valores morales, concepciones de educación, de sociedad y de sujeto. Concepciones que rigen el hacer de la evaluación y que le dan sentido. Esta evaluación es siempre centrada en el alumno y respeta las diferencias y se diría hoy, es inclusiva.

El docente y el estudiante o los estudiantes, realizan procesos de mediación donde acuerdan los fines, los contenidos, las didácticas, la evaluación, en un ambiente colaborativo y de respeto.

La evaluación, así concebida es un proceso de comunicación y diálogo, permanente y respetuoso que tiene en cuenta los intereses, pre concepciones y contextos de cada estudiante pero también los saberes, experiencia y actitudes del profesor, según sus particulares imaginarios y formas de vida como de pedagogo comprometido en la formación. El docente observa, analiza y comprende sus diferentes estrategias de aprendizaje y las reflexiona en orden a lograr mejores oportunidades para que todos sus estudiantes aprendan.

No se trata de trivializar la labor del docente y relativizarlo todo para jugarle al espontaneismo sino de centrar en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje los fines de la enseñanza, dando cabida a sus intereses, sus argumentaciones y sus compromisos.

7. Son Reconocidas Por La Comunidad.

Este criterio tiene que ver con el tipo de transformación en los procesos y el impacto que genera en la comunidad educativa, en la comunidad académica o en la sociedad. Este es un aspecto clave. Quienes saben de “prácticas significativas” son los que están en el mismo campo de actuación. Los alumnos, los padres, los usuarios o los afectados por los problemas. A pesar de la hegemonía de los medios de comunicación para poner de moda y volver tendencia ciertos artículos o crear necesidades donde no las hay, la mayoría de las veces existe en la comunidad un olfato para los proyectos exitosos, que son reconocidos. O hay evidencias del impacto o efecto que estas prácticas están teniendo en la comunidad.

8. Llevan Un Tiempo En Su Desarrollo.

Es un hecho que muchas entusiastas iniciativas de cambio fracasan o se marchitan cuando se enfrentan a la complejidad de la cultura instalada en la organización, empresa o institución. O se abandonan por el cambio de los actores, por las competencias de liderazgo o la falta de apoyo. El tiempo es un buen árbitro, en estos casos. Aunque se corre el peligro de que la innovación se convierta en rutina y pierda su espíritu por el paso del tiempo.

Tanto porque se trata de un proceso de largo aliento, como porque los cambios no se dan de manera repentina, cuando se trata de educación y cultura este criterio es importante.

9. Cuentan Con Un Grado De Sistematización:

Algunas veces no se cumple, pero siempre es deseable encontrar documentos, participación en eventos, plegables explicativos, videos en youtube, presentaciones en ferias, o solicitudes de financiación que exigen poner por escrito la experiencia en las múltiples formas de narrar y no solamente en formatos académicos y estadísticos.

Frente al cumplimiento de este criterio es preciso reconocer que en el imaginario de los docentes se ha hecho poco por superar la tendencia a considerar que la sistematización es demasiado rigurosa o a considerarla como un simple relato.

10. Reconoce Los Avances Individuales Y Colectivos Más Allá De Los Propósitos Establecidos.

Este criterio es también un hallazgo en las narrativas de los maestros y en los grupos focales y tiene que ver con un cierto efecto senderipity que consiste en que la puesta en marcha de una experiencia significativa en una Institución, un área o un programa tiene efectos de demostración en otras instituciones, áreas o programas. O también que como efecto de la experiencia se mejoran condiciones de vida, proyectos sociales, armonía familiar, convivencia, autoestima, o muchas veces hace ver con claridad la gestión tradicional y aislada de las directivas de la institución. Se sabe de experiencias significativas que han llevado a reformular políticas públicas en educación.

Con base en estos criterios se trabajaron de manera analítica las narrativas presentadas por los docentes y se cuenta ya con un repertorio organizado según una matriz de descripción que contiene: LOCALIDAD-AREA-GRADOS-ORIGEN-TRAYECTORIA-

PROPÓSITOS-ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS RELEVANTES-
HERRAMIENTAS O ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN-IMPACTOS EN LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE- CRITERIOS-FORTALEZAS
Y DIFICULTADES. En cada IED, localidad y zona se decantaron las frecuencias y
tendencias de cada uno de estos indicadores hasta tener hoy una base consolidada
que permite la triangulación y la corroboración estructural de las unidades
temáticas.

En esta segunda fase – 2017, se recurrió a grupos focales para profundizar
sobre los intereses y temas prioritarios en el campo de la evaluación, así como la
percepción sobre políticas educativas y las pruebas externas.

Resultado de esta segunda fase fueron: ratificación de algunas conclusiones de la primera
fase como la ausencia de sistematización y la falta de reflexión específica sobre evaluación
pero sobretudo el señalamiento de la riqueza en las estrategias de evaluación a todos los
niveles, áreas y grados.

El análisis riguroso de las encuestas, cuestionarios y narrativas permitió la identificación de
tendencias pedagógicas en el pensamiento del docente con recurrencia de enfoques
constructivistas y socio- constructivistas, así como evidencias de transformaciones
importantes en el campo de la evaluación de los aprendizajes y los procesos mismos de
enseñanza.

Las narrativas muestran el interés de los docentes por reflexionar sobre los
procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje y la superación de simple
mecánica de medir productos. Aparecen autores de reconocido prestigio en la
fundamentación de las estrategias y una reflexión permanente sobre la problemática
de entornos vulnerables que mueven el interés de los docentes por poner a prueba
otras formas de enseñar y por ende otras maneras de evaluar. Se nota el esfuerzo de
los docentes por equilibrar las exigencias legales y de política educativa que vienen
del nivel central, con los procesos internos de aula y asumen con entusiasmo los
programas de democracia, paz, convivencia, cultura, artes, lúdica, deportes, en un
esfuerzo colectivo por superar las condiciones precarias en las que la mayoría ejerce
su labor.

Es notable la evaluación, asumida como responsabilidad compartida y la
revisión de procesos metacognitivos mediante la coevaluación y el señalamiento a la
poca cultura de la autoevaluación.

A lo largo y ancho de la ciudad podemos constatar un acumulado de
experiencias significativas en evaluación, variadas y potentes, con imaginación y

expresión de un saber propio de los maestros, transformadoras y plenas de sentido para ser replicadas, socializadas, visibilizadas, como ejemplo de que algo bueno está sucediendo en la educación.

Docentes con maestría, cuyos proyectos de posgrado fueron realizados en la institución donde laboran, maestras de primera infancia preocupadas y posicionadas frente a la problemática del preescolar de tres grados, involucrando a los padres de familia en la educación de sus hijos, construyendo estrategias de evaluación por dimensiones y niveles de desarrollo, elaborando material didáctico, utilizando la lúdica, la pintura, la música, buscando la felicidad de los niños.

Exploración de estrategias de evaluación por problemas, por proyectos, por investigación, por núcleos temáticos, por portafolios, utilizando videos, youtube, web, saliendo a los parques, haciendo semilleros, trabajando interdisciplinas, articulando arte, filosofía y lectoescritura, aprovechando las canciones de moda para enseñar inglés, evaluando las puestas en escena de problemas reales, haciendo ensambles y construyendo herramientas, resolviendo problemas ambientales en clase de ciencias, fabricando alimentos en química, resolviendo problemas de la vida cotidiana en física, apadrinando a un estudiante de grado menor en matemáticas, utilizando la prensa y la radio escolar para generar competencia comunicativa, elaborando murales, haciendo ferias de la ciencia, festivales culturales, revistas de gimnasia, obras de teatro, cuaderno viajero, huerta escolar, diarios y ebooks, plataformas de seguimiento a los procesos, repositorios, tareas y centro de documentación...todas estas nuevas prácticas de enseñanza y por supuesto de aprendizaje, resignifican las prácticas de evaluación.

Es por lo anterior, por lo que podemos constatar que hay una línea de inflexión en la evaluación de los aprendizajes que va de la simple calificación de resultados en un ritual de memoria y repetición hacia una evaluación significativa de carácter formativo y orientado a la mejora de los procesos de aprender.

Los procesos llevan tiempo y las instituciones han asumido por ello tareas de largo aliento, pero señalan también la falta de tiempo, la población flotante, el cambio de docentes o traslados por amenazas, los cursos numerosos y la posición cómoda y facilista de algunos compañeros que los señalan como amenazas para su zona de confort.

Animados por estos resultados comenzamos a planear la fase tres pensando en una red de instituciones por la evaluación RIE para identificar intereses y necesidades en torno a la evaluación como proceso participativo.

Lineamientos iniciales de una red que incluya: metas, propósitos, objetivos, plan de acción, reglas básicas, valores, comunicaciones, estructura organizativa, con el apoyo de la SED y el IDEP

Entramos entonces en la fase tres – 2018, que pretende responder a la pregunta: ¿Cuáles son las fases, procesos y estrategias para la conformación de una red de instituciones por la evaluación-RIE- en el distrito capital?

El plan de acción incluye:

- Inscribir docentes, directivos e instituciones por la evaluación.
- Definir nodos temáticos de la RIE y validarlos con la comunidad de docentes.
- Identificar prácticas evaluativas acordes con la política de la SED en grados y áreas.
- Desarrollar estrategias y acciones de divulgación de prácticas significativas de evaluación e interacción de nodos, en el marco de la red.
- Fortalecer la consolidación de la RED RIE a través de estrategias virtuales de divulgación e interacción.
- Sistematizar el proceso de conformación y desarrollo de acciones de la RED RIE.

8.2. Ruta Metodológica para la sistematización de la Red de instituciones por la Evaluación – RIE

8.2.1. La Sistematización Como Alternativa De Investigación:

Llegados a esta fase tres del estudio es preciso hacer un balance del recorrido para volver a plantearnos la intención, la finalidad y utilidad de este esfuerzo investigativo.

La intención que anima este ejercicio de pensamiento y acción conjunta, es construir conocimiento sobre las prácticas significativas de los maestros de Bogotá, como expresión de unos saberes y prácticas colectivas cuya utilidad está en la articulación a un sistema integrado de evaluación para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad.

La investigación hasta ahora ha mostrado la existencia de numerosas prácticas de evaluación significativas, realizadas por docentes en contextos específicos, articuladas a la práctica pedagógica las cuales para su comprensión necesitan enmarcarse en una propuesta de RED.

Las redes de maestros han sido reconocidas como formas de organización para autoafirmarse en ejercicio de la profesión docente y también como de gran potencia para la transformación de la escuela y las prácticas. El IDEP tiene ya una larga experiencia en la conformación y organización de estas formas de

participación como se puede constatar en la edición número 104 del magazín AULA URBANA en 2016.

Se trata entonces, de sistematizar el proceso de conformación de la red para socializar la experiencia investigativa sobre las prácticas significativas de evaluación, de manera colectiva, haciendo una interpretación crítica del proceso, ordenando y reconstruyendo la lógica que lo ha guiado, para comprender, interpretar y aprender de nuestra propia práctica para mejorarla, para compartirla, para generar teoría en el campo conceptual en el que nos movemos.

El dilema que enfrentamos aquí es: continuamos recogiendo datos e informes de los docentes sobre sus narrativas y prácticas de evaluación para consolidar un informe o asumimos esta tercera fase como una experiencia colectiva para trabajar en red y socializar experiencias alrededor del objeto central, compartir y analizar, interpretar y comprender en colectivo para lograr transformaciones en nosotros mismos y en las IED así como en las políticas acerca de la calidad de la educación?

Es decir: asumimos la investigación en una perspectiva interpretativa crítica transformadora de nuestras prácticas de evaluación y de investigación o sencillamente elaboramos un informe.

Por las características de la fase tres, claramente se entiende que la apuesta epistemológica y metodológica es crítica y transformadora. Si esto es así, entonces la ruta más pertinente es la sistematización.

La apuesta epistemológica, en la vía de E.Eisner, es la construcción de conocimiento sobre las prácticas contextualizadas y situadas, a partir de las experiencias de los maestros expresadas en las narraciones y en las interacciones con sus pares y metodológicamente pone en juego sus capacidades para describir, interpretar, valorar y decantar temáticas que permitan una comprensión y transformación de las mismas.

Pero, ¿Qué es la sistematización y para qué sirve?

De acuerdo con Torres y Barragán (2018:37) la sistematización es una metodología para “reconstruir los relatos de los protagonistas, la experiencia compartida y de interpretar los sentidos que la organizan, para generar un nuevo conocimiento que potencie la capacidad de transformación de la práctica, a la vez que empodere a sus protagonistas. Así una sistematización es una interpretación rigurosa de las interpretaciones presentes en los relatos que producen los actores desde su experiencia, con respecto a la práctica o proyecto compartido”.

“La sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden “conversar” sobre ella” (Torres, 1997: 28). En este relato se establecen claramente los antecedentes, el momento inicial, el proceso y el momento final, relacionando las voces de los diversos actores. Además, se presenta una descripción detallada de la experiencia, así como sus críticas, perspectivas y transformaciones.

“La sistematización debe convertirse en un hecho educativo, suscitando aprendizajes, y no quedar reducida al alegre o triste relato que poco o nada nos enseñe más allá de las particularidades de una experiencia singular” (Van de Velde, 2008: 24).

Los investigadores Cañón, M. y Rojas, G. (2018) nos dicen que “la elaboración de relatos permite avanzar en la reflexión por parte de los sujetos, la exteriorización de sus vivencias y la expresión de emociones, pensamientos e interpretaciones más allá de la descripción de lo sucedido. La narrativa brinda elementos claves para reconstruir la experiencia, puesto que “es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada” (Denzin y Lincoln, 2015: 69), en la que el sujeto es el protagonista de la experiencia. Además parte de la realidad social en la que esta surge y permite interpretarla en contexto”.

Una sistematización sirve para comprender críticamente las transformaciones y saberes generados por la práctica y también para fortalecer y transformar la propia práctica, comunicarla para aportar a otras prácticas sociales, reconocerse como sujetos sociales afirmando su identidad profesional y construyendo vínculos de solidaridad además de aportar al campo intelectual de investigación social. Es pues, una manera de producir conocimiento para apoyar transformaciones sociales en contextos específicos.

La sistematización va más allá de la recolección y organización de datos superando la visión de la investigación como producto terminado y abriendo paso a la pregunta por el sentido y significado del proceso mismo, con la participación de los actores, para producir un nuevo tipo de conocimiento que sirve para reorientar las intencionalidades, caracterizar las relaciones y poder dar cuenta de lo que está sucediendo, de lo que se está viviendo, de lo que está aportando al propósito inicial.

Oscar Jara (2) señala que hay una estrecha relación entre los procesos de investigación, de evaluación de la investigación y de sistematización ya que los propósitos y la metodología para construir conocimiento en un abordaje cualitativo y crítico, permiten hacer juicios de valor con la información obtenida lo que da lugar a mejorar los procesos cuyo conocimiento e interpretación empoderan a los sujetos y permiten transformaciones mediante su sistematización.

Las transformaciones esperadas y el empoderamiento como expresión de los saberes y de las prácticas no son asuntos aislados de quienes dirigen o apoyan, sino un gesto colectivo que compromete a todos los actores. La sistematización de experiencias es una apuesta transformadora.

Los investigadores Cañón, M. y Rojas, G. (2018) nos aportan las siguientes referencias:

Buscar en lo que no se muestra fácilmente, en lo que apela a la memoria, a lo que deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso. Al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos. (Contreras y Pérez, 2010:17)

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (Larrosa, 2007: 3)

La sistematización de experiencias se define como un proceso de interpretación y reflexión crítica a partir de la reconstrucción y ordenamiento de los factores que intervinieron en ellas. Este análisis permite comprender por qué una experiencia se da de determinada manera y, desde la vivencia, construir un conocimiento que permita su transformación. “La sistematización de experiencias se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo en la realidad y que se encuentra en cada situación particular” (Palma, 1992: 9).

Además, es un proceso participativo que se basa en la reconstrucción histórica y organización de lo ocurrido desde diferentes fuentes, para una posterior reflexión crítica, en la que se profundiza un proceso social con sus diferentes etapas, contradicciones, tensiones y cambios. Se aborda en perspectiva dialéctica, que no se diluye en los aspectos particulares, sino que ubica el contexto general y su influencia comprendiendo el carácter holístico de las realidades sociales. De esta manera, no se reduce a una lectura ingenua de lo sucedido, sino que profundiza en la comprensión de los conflictos (sin un sentido negativo) que se presentaron, cómo se superaron y las nuevas contradicciones emergentes. Ante el dilema entre la objetividad y la subjetividad, la sistematización de experiencias se potencia con nuestra participación en estas. “En un paradigma positivista o dicotómico, esta subjetividad es menospreciada y considerada un obstáculo al conocimiento. En nuestra propuesta, por el contrario, permite convertir este empeño en algo apasionante” (Jara, 2010: 3).

No sistematizamos por sistematizar ni solo por conocer lo que ocurre o ha ocurrido, sino para cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y las prácticas, produciendo, por tanto, un conocimiento que sirve como guía para

la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia. (Jara, 2015: 35)

La sistematización se compromete, entonces, con la construcción de saber, puesto que “produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador” (Jara, 2015, p.35). Como señala Óscar Jara, “el conocimiento que producimos con la sistematización nos permite ubicarnos ante nuestras propias experiencias desde otro lugar, desde otra mirada, con otra perspectiva: más integradora, más secuencial” (Jara, 2015: 36). Este ejercicio permite superar lo meramente narrativo, anecdótico, descriptivo o explicativo de la experiencia y alcanzar la comprensión de las relaciones, tensiones y factores en juego que permitan la transformación. En esta relación, se acentúa la urgencia de posicionar la labor del docente como sujeto práctico reflexivo, que es poseedor de una experiencia y de un conocimiento.

Entre la variada producción y acompañamiento a procesos de sistematización en el IDEP, resaltamos en el 2002 el trabajo de sistematización de innovaciones por Proyectos de formación en valores a través de la enseñanza en las diferentes áreas titulado: “Hacia la ciudadanía incluyente.” Con la participación de las IED, Nueva Zelandia- Liceo Femenino-Virrey Solís, Venecia. “Para identificar elementos de exclusión que se han dado en diferentes momentos de la historia universal y de Colombia a través de la revisión didáctica de algunos contenidos. Para fortalecer la reflexión en torno a los valores que se pueden promover desde una ciudadanía incluyente.”(IDEP: 2002). De importancia también en 2005 el proyecto: “La Pedagogía Crítico Social en el fogoncito de Horizonte. Sistematización de experiencias educativas en el IED Nuevo Horizonte. Cuyos integrantes Israel González, Adalgisa Luna, Nancy Ordoñez, Martha Ramírez y Olga Lucía Pardo, con el acompañamiento de Lola Cendales y Alfonso Torres realizan, con la participación de los docentes, una investigación tipo etnografía sobre los aspectos centrales de la vida en la institución.

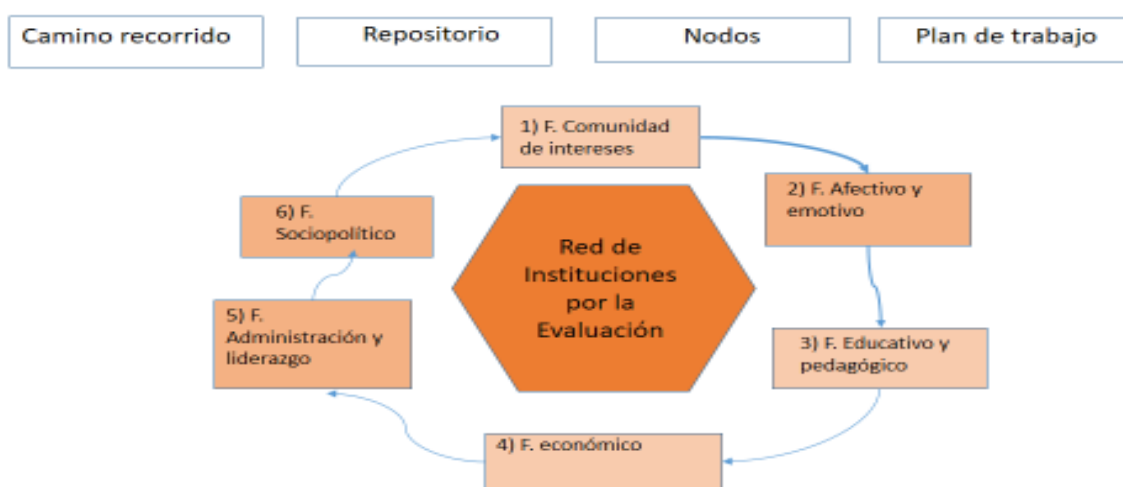
En este mismo sentido, el IDEP financió y publicó una serie de trabajos sobre “Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ” (2016:15) los cuales realizan una recopilación de proyectos orientados a sistematización de innovaciones para el reconocimiento del saber pedagógico del maestro y citando a O, Jara nos dicen que “Lo fundamental en la sistematización del ejercicio docente es propiciar un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia para extraer aprendizajes y compartirlos.”

Tenemos ya un telón de fondo, un panorama de contexto, que nos ubica tanto en el objeto como en el objetivo de este estudio investigativo: comprender e interpretar críticamente las prácticas significativas de evaluación de los aprendizajes para que, al

reconocernos como comunidad de saberes y prácticas, conformemos una red cuyo poder transformador contribuya al desarrollo profesional y a la mejora de nuestras instituciones.

8.2.2. Tercera Fase: La Ruta De Conformación De La Red.

Tenemos entonces, de acuerdo con este recorrido, un repositorio de prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes en 383 IED, las cuales han sido descritas, interpretadas y valoradas en diferentes escenarios de participación con sus autores, quienes han validado 4 nodos como ejes temáticos que recogen la variedad de propuestas y las organizan según su nivel de recurrencia en: Disciplinario-Interdisciplinario-Multiculturalidad- Evaluación Integrada.



Ruta de sistematización

Esquema

Se trata ahora de diseñar la ruta para sistematizar el proceso de conformación de la red de Instituciones por la evaluación (RIE) para el desarrollo profesional y la mejora de las instituciones en el Distrito.

En lo que sigue desarrollaremos unas ideas centrales sobre las redes de maestros y su sostenibilidad para pasar después a proponer los elementos de la ruta, de acuerdo con los nodos validados.

Basados en la entrevista realizada a la Doctora Cristina Martínez, docente de la Universidad Pedagógica Nacional (AU.104-2016-página 12) podemos decir que:

Las transformaciones culturales se han dado por esfuerzos colectivos ajenos al pensamiento único o a liderazgos individuales y particularmente en nuestro país,

acontecimientos históricos como el Movimiento Pedagógico (1984) empezaron como grupos organizados de maestros: grupo de maestros de la Normal de Ubaté, Red de cualificación de maestros en ejercicio en la UPN o la Expedición Pedagógica Nacional. Según esta investigadora las redes de maestros son “espacios autónomos creados por los mismos docentes, desde los cuales es posible construir comunidades de saber y producción de “subjetividades instituyentes”, con capacidad para leer, pensar, repensar y reelaborar críticamente su quehacer y agenciar transformaciones...Estos colectivos trabajan en común, realizan proyectos de aula, de área, institucionales y comunitarios; comparten temas de estudio y problemas de investigación.

Son maestros que reflexionan sobre su propia práctica, una práctica situada y territorializada en el tiempo y espacio. Según Martínez, las redes son frágiles y se mueven entre lo institucional y lo de afuera, lo social y lo político, en una tensión que no ha hecho posible una política que les asigne un lugar y un tiempo en la escuela.

“Red, vínculo, construcción de lo colectivo y acciones transformadoras son conceptos imbricados”, afirma que surgen del deseo y son potentes para el cambio hacia escuelas más democráticas que llevan a ampliación de la acción individual, a trabajo colectivo que conjura los miedos, potencia la identidad profesional y se revaloriza el rol. “Los maestros se atreven a decir no a las tareas que no consideran pertinentes y viables y se arriesgan a construir propuestas alternativas.”, es lo que denomina escenarios de la micro política para afectar la macro política.

En esta entrevista, la Dra. Cristina Martínez señala “algunos factores que se convierten en fuerzas constitutivas de sostenibilidad de las redes”, que traemos aquí porque nos pueden ayudar a construir las CATEGORIAS PARA EL ANALISIS del proceso de sistematización de las prácticas significativas en evaluación, ellas son:

8.3. Las Categorías En Nuestro Estudio:

Como se trata de sistematizar el proceso de construcción de una RED de Instituciones por la evaluación, y la evaluación la hemos entendido como una práctica pedagógica cuyo sentido y significado se constituye en la interacción educativa entre maestros, que elaboran prácticas significativas en evaluación, según criterios establecidos como resultado de la descripción, interpretación y valoración de las narrativas propias de 383 experiencias, las categorías para clasificar las Unidades de Análisis las obtenemos de las características o cualidades propias de la RED de Instituciones por la Evaluación-RIE.

Las categorías seleccionadas surgen de la naturaleza del proceso a sistematizar, es decir responden a la pregunta por ¿Cuáles son las características constitutivas de una RED de instituciones y maestros por la evaluación de aprendizajes?

Para su construcción hemos seleccionado aportes del centro de documentación del IDEP, planteamientos de expertos invitados en el desarrollo de esta tercera fase y los documentos elaborados en el estudio mismo.

- **Categoría 1. La Experiencia Común.**

En todos los participantes, en sus experiencias y en sus interacciones comunicativas, se evidencia un interés común por la evaluación de los aprendizajes como práctica innovadora y transformadora que va más allá de las maneras tradicionales o meramente técnica de realizarla. En efecto, en el repositorio de prácticas existen características comunes en medio de la variedad: es lo que hemos decantado como criterios de prácticas significativas cuyas características se señalaron en el informe uno de 2017.

En nuestro caso, lo que nos une es la “significatividad” de las prácticas de evaluación de los aprendizajes evidenciada mediante criterios y descriptores a lo largo del estudio. Nos convoca el IDEP pero en algún momento la red podría ser autónoma. Lo que nos une, nuestra apuesta colectiva es dar a conocer las experiencias como expresiones de saber, organizarnos colectivamente para hacer una interpretación crítica de ellas, leerlas en lo que tienen de potente para mejorar los procesos de enseñar y de aprender.

Es esta experiencia común en el campo de la evaluación, inscrita en la didáctica y relacionada con la pedagogía la que fue documentada y analizada desde el enfoque pedagógico, desde las estrategias didácticas, desde la relación con la comunidad y los efectos transformadores en los procesos de aprendizaje y también de enseñanza. El objeto central de la sistematización es la experiencia de cada sujeto que al poner su saber y su práctica en colectivo, conformará la RED.

- **Categoría 2. Voluntad de Interacción con Valores.**

Esta categoría tiene que ver con el orden de la voluntad y se expresa en proposiciones que no se ajustan a la lógica de lo verdadero o lo falso, una actitud no se verifica sino que se muestra en el comportamiento de los sujetos. Se expresa con proposiciones que enuncian interés deseos, compromisos, solidaridad, fraternidad, amistad.

La actitud en la RED es el posicionamiento individual y colectivo como comunidad de saber y práctica frente a las experiencias de todos, para valorarlas, aceptar la orientación de los colegas, interpretarlas en un clima de diálogo y respeto por las ideas que se mueve en el terreno de la eticidad.

Tiene que ver con el clima que se genera en el intercambio fraternal, solidario y pedagógico, cuando compartimos las prácticas, sus particularidades y las necesidades de complementariedad; las soluciones que surgen en el diálogo entre pares, es cierta dimensión ética de alteridad y acogida al otro que parte del reconocimiento de nuestra

condición de inacabamiento. Es la mirada, el saludo, el encuentro, el abrazo, la complicidad, la alegría del encuentro, que va tejiendo vínculo social.

- **Categoría 3. La Comunidad De Saber Y Práctica.**

Esta categoría se refiere a la especificidad de la red y tiene que ver con el tema central: las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes. Ella recoge las unidades de análisis desde el punto de vista de la fortaleza conceptual y práctica de cada experiencia narrada y socializada en la red. Es aquí donde se manifiesta el valor y la potencia de la red para construir conocimiento sobre la evaluación como práctica pedagógica, es a esta categoría a la que pertenecen las iniciativas de producción y reproducción de saberes en cada nodo: disciplinario-interdisciplinario- intercultural-integrador.

Es gracias a esta categoría como podemos clasificar las tendencias del pensamiento pedagógico de los maestros y las diversas formas como la didáctica se relaciona con la evaluación en el aula así como mostrar los énfasis en evaluación significativa: retroalimentación, interacción, mediación, devolución, orientación, regulación.

Central en esta categoría hacer explícito el carácter integrador que en algunas experiencias se evidencia, cuando acercan la información de las pruebas externas a las estrategias didácticas de la evaluación en el aula.

Es aquello que nos da identidad como poseedores de un saber propio, es el sello identitario del grupo que se expresa en sus producción como comunidad académica alrededor de la pedagogía, la didáctica, la evaluación. El estudio, las lecturas, la argumentación, los tópicos generadores, la profundización en cada uno de los nodos, la elaboración de proyectos, fuera del marco institucional y abierto al trabajo interdisciplinario, así como la participación en escenarios de argumentación y debate sobre los temas que se trabajan.

- **Categoría 4. La Interacción Comunicativa.**

Por su definición la RED es un proceso de comunicación de experiencias tejido de los aportes que desde su propia experiencia hacen los actores. La diversidad de niveles, grados y áreas en las que actúan los maestros, dan a la red una complejidad en las tramas y cruces de intereses, temas y propósitos, que unidos a la voluntad de comunicarse, constituyen una forma de unión duradera como comunidad de sentido en el horizonte de la evaluación de los aprendizajes.

Definir y adoptar estrategias y formas comunicativas alternas para facilitar la conexión y divulgación externa e interna, tiene que ver con el uso de los medios de comunicación para dar a conocer la producción señalada en el punto anterior. Los encuentros y tareas, los tópicos de discusión, las lecturas individuales y colectivas, los

protocolos y la sistematización de las propias experiencias, requiere el uso de medios virtuales: blogs, email, chats, whatsapp, página web, pero también pueden expresarse en ponencias, folletos, libros, memorias, actas, repositorio, que conserven la memoria de los encuentros y reuniones.

Es muy importante, en este punto, el reconocimiento de redes afines y la interconexión con ellas, a partir de propósitos comunes, eventos en el mismo campo de actuación, complementos, proyectos conjuntos.

Se puede tener un directorio de miembros, una página abierta para nuevos suscriptores, un espacio radial en una emisora local, un periódico, una revista, un mural, botones que generen pertenencia, encuentros semestrales o anuales.

Se trata de reconocer aquí las múltiples formas y estrategias de comunicación que darán continuidad a la red, que la harán visible y la pondrán a circular en las redes sociales.

- **Categoría 5. La Gestión.**

La sostenibilidad administrativa tiene que ver con la existencia y el reconocimiento de algunos sujetos dinamizadores, para mantener viva la capacidad de convocar, y animar a continuar o una especie de dirección colegiada, no jerárquica, para distribuir las acciones comprometidas.

La gestión, a diferencia de la gerencia empresarial orientada a la eficacia y la eficiencia de las operaciones comerciales cuyo objeto es la mercancía y el afán economicista, se refiere en este caso a la manera como los participantes deciden organizar sus acciones para conseguir sus propósitos. Vale decir, en la red cada miembro aporta su saber y su experiencia para colaborar en la gestión y consolidación de la red, pero acepta y argumenta sobre las formas de dirección participativa en una real cultura del debate.

Si se trata de la transformación crítica de la experiencia en evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la revisión reflexiva de los procesos de enseñanza, la manera de llevarla a buen término, es preciso planear el tipo de inserción social y productiva de los participantes, la manera de representar las instituciones y las relaciones sociales que se establecen con las comunidades. Es por esto por lo que en la RED se hace preciso disponer de unos responsables, una agenda y una planeación que la mantenga activa y desde la cual se pueda dar cuenta de sus desarrollos.

- **Categoría 6. El Empoderamiento Colectivo.**

Esta categoría refiere al potencial de la RED para producir transformaciones colectivas en los contextos de actuación, la producción de sujetos éticos y políticos, la constitución de colectivos para agenciar alternativas que superen formas tradicionales de

poder y saber, pero sobre todo que muestre la producción de conocimiento sobre la práctica como estrategia para la consolidación de comunidades de saber y práctica.

Se trata de valorar el proceso de conformación de la RED de cara a sus propósitos, que como hemos señalado se orienta a “reconstruir desde los relatos de sus protagonistas la experiencia compartida y de interpretar los sentidos que la organizan para generar un nuevo conocimiento que potencie la capacidad de transformación de la práctica, a la vez que empodere a sus protagonistas.” (Torres, 2018:37)

El empoderamiento colectivo apunta a una comprensión crítica del propio proceso y de los saberes construidos en la RED, que muchas veces van más allá de lo que cada sujeto individual narró en su experiencia. Apunta también a mejorar la práctica mediante el proceso de intercambio y participación en las diferentes actividades programadas en la RED y tiene que ver con el aporte que se puede hacer a otros colectivos en otras áreas como currículo, contenidos, violencia escolar, género, relaciones con la comunidad, proyecto de vida, etc...

Muy en la línea de la sistematización en educación popular, se señala la necesidad de potenciar una sostenibilidad sociopolítica, que proyecte intencionalmente los saberes y las prácticas colectivas hacia otros grupos y de manera organizada incida en escenarios de decisiones políticas. Es algo así como responder a la pregunta por lo que nos está diciendo la investigación, cuando se confronta con las rutinas instaladas en las instituciones o cuando se muestran transformadoras frente a las políticas vigentes.

A la larga, el funcionamiento y sostenibilidad de una red, genera un poder, el poder del saber, que hace a sus integrantes, interlocutores válidos frente a los diseñadores de política educativa sobre todo cuando se trata de pensar la calidad de la educación.

8.4. Unidades de análisis en la sistematización del proceso de conformación de la red-RIE:

Hemos dicho que el eje central de la sistematización del proceso lo constituyen las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes y que el propósito de la red es consolidar un colectivo para compartir experiencias, aprender de ellas, construir saber sobre ellas y empoderar a los participantes como comunidad de saberes y prácticas.

Se trata de comprender críticamente los saberes y transformaciones generadas por estas prácticas y socializarlas con los miembros de la RED para fortalecerlas y confrontarlas de tal manera que su análisis pueda ser comunicado y aportar a otras prácticas en diversas instituciones.

Es por esto por lo que se recoge información de los maestros, del equipo de investigadores y de los coordinadores institucionales SED-IDEP para luego interpretarla y evaluarla en su potencia para la comprensión de todo el proceso llevado a cabo por estos actores.

- **La información de los maestros**, primero expresada en las narrativas de su experiencia evaluativa y después en la participación en talleres y encuentros, distribuidos libremente por nodos según intereses y conocimientos así: evaluación de las disciplinas, evaluación interdisciplinaria, evaluación integrada y evaluación intercultural, son un aporte fundamental en la consolidación de la red.

El análisis de esta unidad da cuenta de las características propias de la evaluación en el aula, sus contextos, formas, relaciones, actores, consecuencias, referentes, fortalezas y dificultades, además permite conocer el grado de apropiación de los elementos constitutivos de la red.

- **El equipo de investigadores** es otra unidad de análisis central ya que han sido actores testigos directos de todo el proceso, en su conceptualización, enfoque metodológico, construcción y

Aplicación de instrumentos, descripción e interpretación de resultados, intercambio comunicativo con los maestros en las distintas IED y localidades. Ellos tienen un saber a cerca del proceso y están como colectivo identificados con los propósitos de la RED. Son pues fuente privilegiada de información y apoyo definitivo a la hora de la interpretación desde dentro del proceso. Hay un acumulado de experiencias vividas desde 2016-17 y 18. Vale la pena reconstruir con ellos la trayectoria de la investigación y sus formas de participación, saber su percepción de la participación de los maestros y los logros en las diversas etapas del diseño, su evaluación sobre todo todos los elementos del proceso y sus ideas acerca de la consolidación y sostenibilidad de la red. Es con ellos como podemos tener una mirada más sistemática, colectiva y profunda del proceso vivido para ir más allá de las descripciones de sentido común.

- **Las instituciones convocantes en convenio SED-IDEP** son unidades de análisis muy importantes ya que no solamente toman la iniciativa en función de los propósitos comunes y del Plan Sectorial en evaluación sino que han apoyado el proceso leyendo los informes, apoyando la construcción de criterios, diseñando propuestas de mejora, supervisando y planeando las rutas así como comprometiéndose con sacar adelante las comunidades de saberes y prácticas como estrategia para el mejoramiento de la calidad de las prácticas de evaluación de los

aprendizajes en las IED, mediante el reconocimiento de las prácticas significativas caracterizadas en este proyecto y consolidadas a través de la red RIE.

Sus apreciaciones, balances, recomendaciones y apoyos además de la financiación juegan un papel de primer orden para el monitoreo, trazabilidad y evaluación del proceso de conformación de la red-RIE.

La sistematización es un proceso que tiene en cuenta todos los actores de la experiencia vivida y tanto para los maestros como para el equipo investigador, la presencia y el apoyo de la SED y el IDEP han sido claves para el diseño, la preparación, la realización y la reconstrucción de los relatos, la comprensión de las experiencias compartidas y la reconstrucción del sentido.

8.5. Instrumentos usados en el proceso de sistematización de la conformación de la RED.

Para la recolección de la información pertinente, de acuerdo con los propósitos del proceso de conformación de la RED-RIE y para ser coherentes en la línea metodológica asumida como cualitativa, hermenéutica comprensiva, los instrumentos se seleccionan para cada unidad de análisis así:

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN SOBRE LA RED DE INSTITUCIONES POR LA EVALUACIÓN (RIE). – DOCENTES

1. LA EXPERIENCIA COMÚN.

¿Cuáles son las razones por las que usted decidió hacer parte de la red? ¿En los encuentros ha reafirmado estas razones sí o no y por qué? ¿Qué podríamos hacer para mejorar?

2. VOLUNTAD DE INTERACCIÓN CON VALORES.

¿Piensa usted que con su pertenencia a la red podría hacer nuevas amistades? ¿Conocer personas interesantes? ¿Sentirse más acompañado? ¿Cree que existe una comunidad académica de intereses sobre la evaluación?

3. COMUNIDAD DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

¿Cómo la RED podría socializar y valorar su experiencia en evaluación para aprender más sobre el tema y producir artículos o materiales didácticos o sistematizaciones?

4. INTERACCIÓN COMUNICATIVA.

¿Con cuales formas de comunicación e interacción ha participado hasta el momento?
¿Conoce la red virtual? ¿La ha utilizado? ¿Cómo se podría consolidar la comunicación en la red?

5. GESTIÓN.

¿Cuáles podrían ser las estrategias de gestión para la sostenibilidad organizativa de la RED?

6. EMPODERAMIENTO COLECTIVO.

¿Desde la RED, que tipo de estrategia se puede generar para empoderar a los participantes?
¿Cómo puede la RED aportar a la generación de políticas frente al tema de la evaluación en el distrito?

INSTRUMENTO DE VALORACION SOBRE LA RED DE INSTITUCIONES POR LA EVALUACION (RIE) –EQUIPO DE TRABAJO UNICAFAM

1. ¿Cuál ha sido su participación en la tercera fase del proyecto sobre prácticas de evaluación en cuanto a la conformación de la RED-RIE?
2. ¿Según su participación en los diferentes eventos, cuales considera que son las razones por las cuales los integrantes deciden participar en la Red – RIE?
3. ¿Considera usted que se ha fortalecido el vínculo de amistad y dialogo de saberes entre los participantes en la Red? ¿De razones?
4. ¿Considera usted que las estrategias diseñadas para la conformación de la red han sido pertinentes? Si o No y ¿Por qué? ¿Qué añadiría, suprimiría de acuerdo con lo trabajado hasta ahora?
5. ¿Cuál es el potencial para producir conocimiento nuevo acerca de la evaluación que ha identificado en red – RIE? ¿Podría señalar algunos avances importantes?

6. ¿Qué propone para la continuidad y fortalecimiento de la red de evaluación en el segundo semestre 2018?
7. ¿Frente a las políticas actuales en evaluación, cuales son los aportes transformadores y las posibilidades de aplicación en la Instituciones, según su experiencia en el trabajo desarrollado en la conformación y consolidación de la red – RIE?
8. ¿Quisiera añadir algún comentario sobre algún tema no considerado?

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN SOBRE LA RED DE INSTITUCIONES POR LA EVALUACIÓN (RIE)-ASESORES SED-IDEP.

1. ¿Considera usted que la participación de los maestros en la Red, es una demostración del cumplimiento de las políticas de la SED en cuanto al reconocimiento de los maestros y la evaluación como transformación?
2. ¿Cuál es la importancia de fortalecer los lazos de amistad y reconocimiento de saberes en colectivo para un mejor cumplimiento de las políticas, en orden a mejorar la calidad en la educación?
3. ¿Qué aspectos, conceptuales, metodológicos o prácticos resaltaría de este proyecto?
¿Cuál es la importancia del acercamiento de las pruebas externas a las prácticas de evaluación de aula?
4. ¿Considera usted que los medios de comunicación disponibles: físicos y virtuales son suficientes para dar a conocer los resultados de este proyecto?
5. ¿Cuáles, a su juicio, serían las acciones a seguir para dar consolidar la red – RIE?
6. ¿Cómo puede valorar la trayectoria y desarrollos de este proceso en relación con las políticas de la SED-IDEP en cuanto a evaluación de los aprendizajes en la ciudad?

¿Cómo articular estos resultados con un Sistema Integral e Integrado de Evaluación para la ciudad?

7. ¿Quisiera añadir algún comentario sobre algún tema no considerado?

8.5. Resultados de la Sistematización:

Matriz de unidades de análisis y categorización para la triangulación de la información:

Categorías / Unidades de Análisis	Docentes de la RED	Equipo INVESTIGADORES	SED - IDEP
1. La experiencia común	¿Cuáles son las razones por las que usted decidió hacer parte de la red? ¿En los encuentros ha reafirmado estas razones sí o no y por qué? ¿Qué podríamos hacer para mejorar?	¿Cuál ha sido su participación en la tercera fase del proyecto sobre prácticas de evaluación en cuanto a la conformación de la RED-RIE? ¿Según su participación en los diferentes eventos, cuales considera que son las razones por las cuales los integrantes deciden	¿Considera usted que la participación de los maestros en la Red, es una demostración del cumplimiento de las políticas de la SED en cuanto al reconocimiento de los maestros y la evaluación como transformación?

		participar en la Red – RIE?	
2. Voluntad de interacción con valores	<p>¿Piensa usted que con su pertenencia a la red podría hacer nuevas amistades?</p> <p>¿Conocer personas interesantes?</p> <p>¿Sentirse más acompañado?</p> <p>¿Cree que existe una comunidad académica de intereses sobre la evaluación?</p>	<p>¿Considera usted que se ha fortalecido el vínculo de amistad y dialogo de saberes entre los participantes en la Red? ¿De razones?</p>	<p>¿Cuál es la importancia de fortalecer los lazos de amistad y reconocimiento de saberes en colectivo para un mejor cumplimiento de las políticas, en orden a mejorar la calidad en la educación?</p>
3. Comunidad de saber y práctica	<p>¿Cómo la RED podría socializar y valorar su experiencia en evaluación para aprender más sobre el tema y producir artículos o materiales didácticos o sistematizaciones?</p>	<p>¿Considera usted que las estrategias diseñadas para la conformación de la red han sido pertinentes? Si o No y ¿Por qué? ¿Qué añadiría, suprimiría de acuerdo con lo trabajado hasta ahora?</p>	<p>¿Qué aspectos, conceptuales, metodológicos o prácticos resaltaría de este proyecto? ¿Cuál es la importancia del acercamiento de las pruebas externas a las prácticas de evaluación de aula?</p>
4. Interacción comunicativa	<p>¿Con cuales formas de comunicación e interacción ha participado hasta el momento?</p> <p>¿Conoce la red virtual? ¿La ha utilizado?</p> <p>¿Cómo se podría consolidar la comunicación en la red?</p>	<p>¿Cuál es el potencial para producir conocimiento nuevo acerca de la evaluación que ha identificado en red – RIE? ¿Podría señalar algunos avances importantes?</p>	<p>¿Considera usted que los medios de comunicación disponibles: físicos y virtuales son suficientes para dar a conocer los resultados de este proyecto?</p>

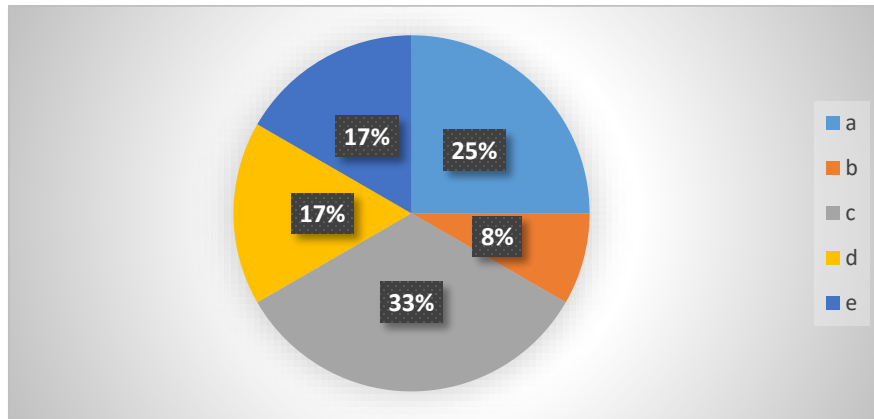
5. Gestión	¿Cuáles podrían ser las estrategias de gestión para la sostenibilidad organizativa de la RED?	¿Qué propone para la continuidad y fortalecimiento de la red de evaluación en el segundo semestre 2018?	¿Cuáles, a su juicio, serían las acciones a seguir para dar consistencia a la red – RIE?
6. Empoderamiento colectivo	¿Desde la RED, que tipo de estrategia se puede generar para empoderar a los participantes? ¿Cómo puede la RED aportar a la generación de políticas frente al tema de la evaluación en el distrito?	¿Frente a las políticas actuales en evaluación, cuáles son los aportes transformadores y las posibilidades de aplicación en la Instituciones, según su experiencia en el trabajo desarrollado en la conformación y consolidación de la red – RIE?	¿Cómo puede valorar la trayectoria y desarrollos de este proceso en relación con las políticas de la SED-IDEP en cuanto a evaluación de los aprendizajes en la ciudad? ¿Cómo articular estos resultados con un Sistema Integral e Integrado de Evaluación para la ciudad?
7. Información no contemplada pero relevante		¿Quisiera añadir algún comentario sobre algún tema no considerado?	¿Quisiera añadir algún comentario sobre algún tema no considerado

Unidad de análisis: Docentes

1. La experiencia común

1.1 Razones por las que se participa en la Red.

Gráfica 101



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Gestar procesos de innovación en su IED
- b. Realización de maestría
- c. Identificar la evaluación de forma integral e interdisciplinar
- d. Conocer experiencias significativas y aprender de ellas
- e. Vocación por su profesión y por el tema de evaluación

Se evidencia que la razón que más prevalece dentro de los docentes entrevistados con un 33% es la de participar en la RIE porque quieren ver e identificar “la evaluación de manera integral e interdisciplinar”, frente a lo cual manifiestan que es una oportunidad de mirar la evaluación como una propuesta diferente, que “no implique solamente calificar al estudiante”, medirlo por un dato cuantitativo, sino tener en cuenta que cada uno de ellos “tiene estilos y ritmos de aprendizaje diferentes”. De esto puede interpretarse, que los docentes tienen interés por tener una experiencia con sus estudiantes que no sea meramente calificativa y cuantitativa, sino que por el contrario vaya más allá, en donde se perciba, se trate y se evalúe de manera completa y cualificada.

El 25% manifiesta que la razón de su participación, es “la de gestar procesos de innovación en sus IED”, argumentando el deseo de “querer procesos de transformación” en las prácticas evaluativas y el interés en el mejoramiento pedagógico. Estos argumentos dejan entrever la disposición y la preocupación de los docentes por generar nuevas y mejores prácticas en sus instituciones educativas.

Con un 17% se encuentran aquellos maestros que desean “conocer experiencias significativas en el tema de evaluación y aprender de ellas”, argumentando que a partir de estas se lleva a cabo un proceso reflexivo y de retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a lo que hacen otros pares en las distintas áreas de desempeño, reconociendo allí; metodologías, concepciones y resultados para reconocer

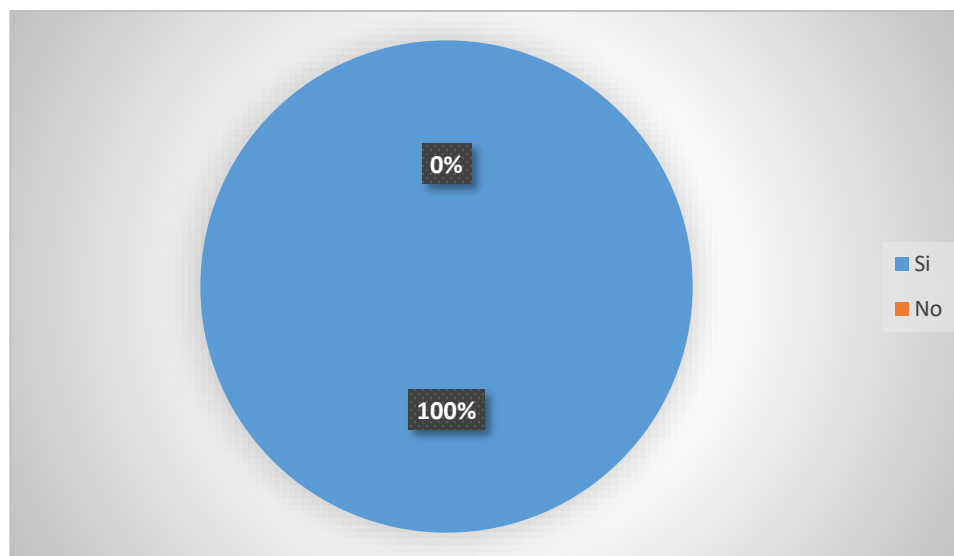
estos aspectos como positivos para su aplicación. En esta opción de respuesta, se evidencia la importancia de compartir saberes entre pares desde las experiencias pedagógicas y evaluativas, ya que de estas, los maestros se pueden nutrir, reforzar y fortalecer sus prácticas en el aula de clases. Con el mismo porcentaje, se encuentran los docentes que consideran que su participación en la RIE obedece a su “vocación y amor por su profesión y por el tema de la evaluación”, manifiestan allí el deseo de trabajar siempre en pro de sus estudiantes.

El porcentaje más bajo se encuentra con un 8%, en donde manifiestan que la razón principal es debido a que en la actualidad se encuentran “haciendo sus estudios de maestría”, y el tema de evaluación es de su interés para este proceso. Lo anterior, permite visibilizar la red también como un espacio donde se favorece y afirma el apoyo a procesos académicos para los maestros.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que uno de los factores fundamentales para la consolidación de las redes ha sido apropiado y asimilado ampliamente por los docentes en cada uno de los nodos, ya que, como lo demuestra la gráfica, asumen el trabajo en red como condición para el reconocimiento de la validez de una evaluación integral, que supere el reduccionismo de las pruebas externas y tenga en cuenta la complejidad del trabajo en el aula con una intención innovadora que permite reconocer la evaluación como experiencia significativa y que también tiene que ver con los estudios de posgrado de la mayoría de los participantes.

1.2 En los encuentros se han reafirmado las razones.

Gráfica 102



Fuente: Equipo de Investigación

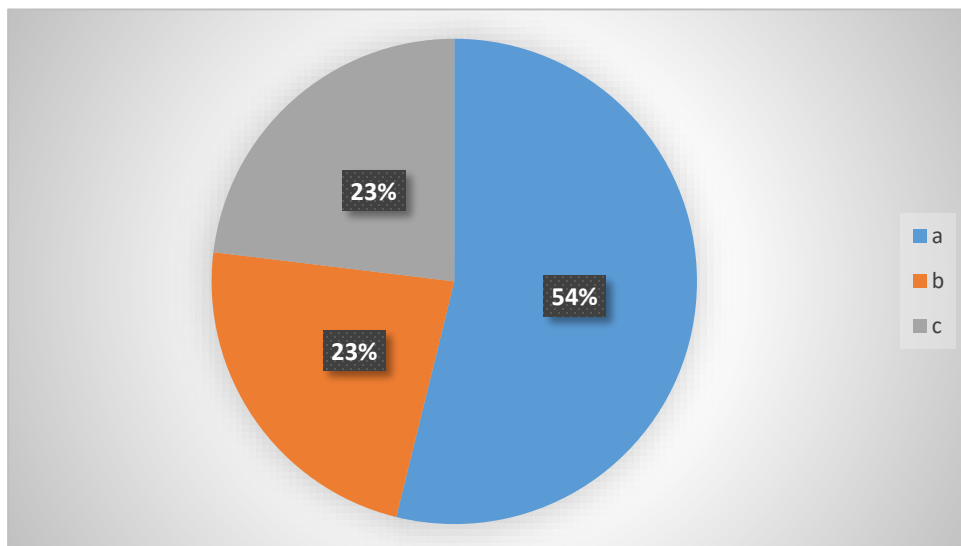
- f. Gestar procesos de innovación en su IED
- g. Realización de maestría
- h. Identificar la evaluación de forma integral e interdisciplinar
- i. Conocer experiencias significativas y aprender de ellas
- j. Vocación por su profesión y por el tema de evaluación

Definitivamente las razones por las cuales decidieron participar en la red, se han reafirmado a lo largo de los encuentros y actividades en las que han participado. En los relatos de los docentes se percibe un gran interés, motivación, gusto por pertenecer a la primera Red de Evaluación de la Secretaría de Educación en convenio con el Idep. Esto ilustra, el gran valor que tiene la RIE, el gran aporte que se están llevando los maestros al hacer parte de esta, y como en realidad los elementos trabajados allí, han sido de gran beneficio y aporte para sus integrantes.

El interés común que convoca a los docentes, esta así, lleno de razones para la construcción colectiva de un campo de saberes obtenido por la reflexión sobre sus propias prácticas, que lleva al reconocimiento de la evaluación como campo intelectual articulado a las estrategias didácticas en las cuales se expresa.

1.3 Explique porque se han reafirmado las razones.

Gráfica 102



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Por la visión que se tiene de una evaluación integral y porque suministran herramientas para la implementación de esta.
- b. Por la reflexión académica que permite que haya continuidad y trascendencia en los procesos evaluativos
- c. Otras

La gráfica deja ver que más de la mitad de los maestros, con un 54% consideran que las razones por las cuales han decidido participar de la red se han reafirmado porque les gusta la visión que esta tiene, al “mirar y concebir la evaluación como un proceso integral”, y a su vez, “porque se les brindan herramientas para implementarla desde esta perspectiva con sus estudiantes”. Argumentan que no quieren considerar la evaluación como un proceso operativo, sino más bien que los lleve a revisar que están haciendo bien o mal, que las herramientas dadas enriquezcan el quehacer del maestro, que tengan un efecto que sea verdaderamente transformador. De lo anterior, puede inferirse que a la mayoría de los docentes participantes, les ha gustado, atraído o se han sentido cómodos con el enfoque desde el cual la RIE ha trabajado.

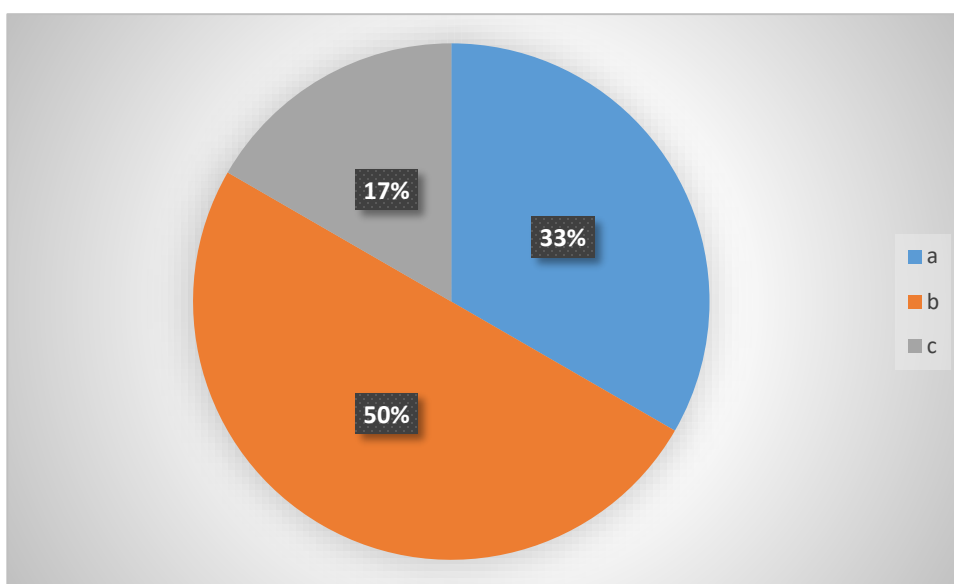
Se observa que un 23% de los entrevistados piensan que se han reafirmado sus razones al pertenecer a la red “porque dentro de esta se genera reflexión académica”, que permite que haya continuidad y trascendencia en los procesos evaluativos que transforman. A su vez, manifiestan que esta reflexión genera que el maestro se dé cuenta como quiere realmente evaluar, si de manera tradicional o de manera en donde se aprenda de otras experiencias que están cambiando realidades. Esto, puede interpretarse y permite considerar la relevancia que tienen los círculos dialógicos, las conversaciones, charlas, discusiones que se dan en cada uno de los encuentros alrededor de la evaluación como eje primordial.

Un 23% considero otros aspectos aparte de los mencionados en las otras opciones de respuesta, dentro de estos aspectos los maestros manifiestan que “el personal capacitado y experto que acompaña los encuentros, es una razón que los motiva a participar de la red, así como el valor, el reconocimiento y la visualización que se les da allí respecto a lo que hacen en el aula”, allí los docentes sienten que su trabajo es válido para alguien y que a su vez incentiva a continuar con la labor. Estas respuestas dadas por los maestros, permiten vislumbrar el acierto con la conformación de la red y con los profesionales que apoyan los diversos procesos dentro de esta, porque allí los participantes se sienten tenidos en cuenta, perciben que su trabajo se valora y aprecia.

Hay entonces, un consenso entre los docentes sobre la potencia del trabajo en red para el reconocimiento e identificación del trabajo al interior del aula, para el aprender de los colegas, y también recibir el apoyo profesional e institucional que brinda el convenio IDEP-SED. Son maestros distintos, enamorados de su profesión, buscadores de la pedagogía y apasionados por la investigación colectiva que los hace interlocutores válidos frente a las políticas en evaluación.

1.4. Lo que puede hacer la red para mejorar.

Gráfica 103



Fuente: Equipo de Investigación

- k. Gestar procesos de innovación en su IED
- l. Realización de maestría iencias
- m. Identificar la evaluación de forma integral e interdisciplinar
- n. Conocer experiencias significativas y aprender de ellas
- o. Vocación por su profesión y por el tema de evaluación

La gráfica permite evidenciar que la mitad de los docentes entrevistados considera que en lo que más debe mejorar o fortalecerse la red es “en tener mayor divulgación y publicidad tanto en los colegios, como a nivel de las Direcciones Locales de Educación”, consideran y manifiestan que son espacios valiosos para motivar a los docentes a participar, que a su vez es una oportunidad para que se den cuenta de lo que se está haciendo en cuanto a temáticas y metodologías, las cuales son muy enriquecedoras. Del mismo modo, proponen “llegar a las IED en las jornadas pedagógicas o semanas institucionales”, para de esta manera contribuir al bienestar de la comunidad educativa. A través de estas respuestas, se puede inferir la importancia de expandir y divulgar en mayor medida lo que es la RIE, las actividades realizadas en esta, su impacto y sus alcances en los niveles institucionales y locales de la ciudad de Bogotá, para de esta manera generar mayor participación por parte de los educadores.

El 33% de los encuestados reconoce que lo que debe mejorar la red, es “llevar a cabo un estado del arte en las IED”, y que a su vez esto conlleve a un aprendizaje. Argumentan que el conocer prácticas innovadoras y transformadoras en el tema de evaluación de otros docentes, permite romper los “parámetros estancados” que impone el sistema, y pasar a uno más integral. Aquí, se deja en evidencia el valor que los docentes le dan a la caracterización y sistematización de las prácticas evaluativas, reconociendo de una u otra forma el trabajo realizado desde el año 2016.

Con el menor valor porcentual (17%), se encuentran quienes consideran que “se deben generar estrategias para vincular y empoderar a los docentes”, debido a que perciben que muchos de ellos muestran apatía a participar cuando no hay incentivos de por medio, que exista dentro de estas estrategias una comunicación con los directivos y que ellos a su vez generen los espacios para que los docentes puedan asistir. Este ítem definitivamente deja abierta la posibilidad de que tanto la SED como el IDEP contemplen formas, estrategias, mecanismos, tácticas para continuar llegando, vinculando y empoderando a los docentes.

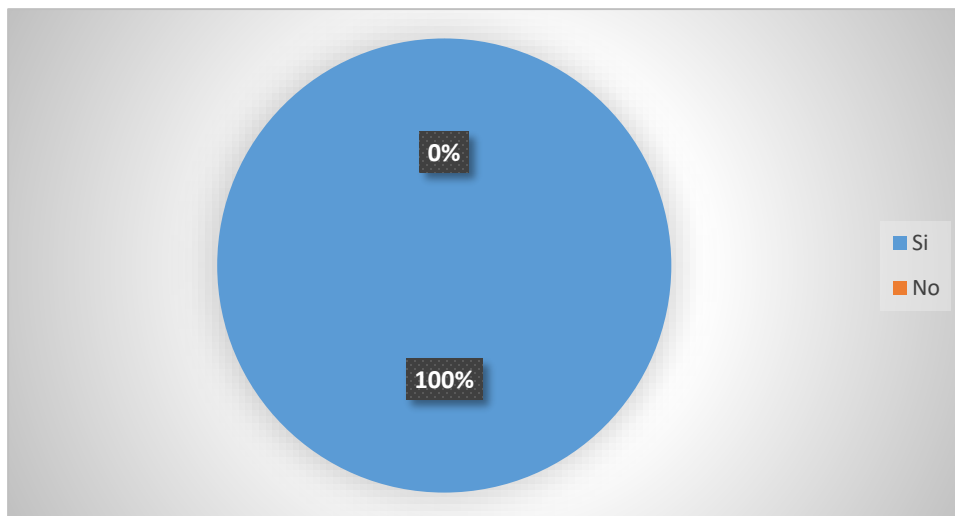
La sistematización en red es un proceso que progresa con los aportes de todos, de acuerdo con las dinámicas que va tomando la interacción sobre la evaluación y sus múltiples formas, lo cual conlleva a; la producción de herramientas didácticas innovadoras, publicaciones para fundamentar conceptualmente las experiencias, la elaboración de estados del arte sobre orígenes, corrientes, clases, tensiones y desarrollos actuales, que pueden apoyar los procesos en las DILES, IED y en la enseñanza misma de cada docente.

Aquí, hay mucho por hacer en el sentido de dar a conocer, divulgar y hacer publicidad sobre el poder de los docentes para producir transformaciones importantes, que muchas veces son desconocidas ante la avalancha de requisitos, formatos y prescripciones.

. Voluntad de interacción con valores

1.1 Con su pertenencia a la red podría hacer nuevas amistades, conocer personas interesantes.

Gráfica 104



Fuente: Equipo de Investigación

- p. Gestar procesos de innovación en su IED
- q. Realización de maestría
- r. Identificar la evaluación de forma integral e interdisciplinar
- s. Conocer experiencias significativas y aprender de ellas
- t. Vocación por su profesión y por el tema de evaluación

Todos los maestros entrevistados afirman que en los diferentes encuentros que ha llevado a cabo la red han podido establecer contactos, generar nuevos vínculos y conocer personas interesantes, entre lo que comentan, afirman cosas como: 1) Sirve para “generar alianzas institucionales, locales, nacionales e incluso internacionales”. 2) Sirve para “realizar intercambios de conocimientos y experiencias con un enfoque integral de la evaluación”. 3) Se cumple uno de los objetivos como red, que es el de “generar nuevas alianzas” con personas que coincidan en un mismo tema. 4) Los contactos dejan entrever que “existen afinidades para socializar experiencias y contrastar con otras personas que se están pensando el mismo asunto que uno”. 5) No solo se generan contactos con los maestros de las IED, sino con el equipo del IDEP que dirige el proceso, en donde se evidencia su formación y experiencia conceptual e investigativa.

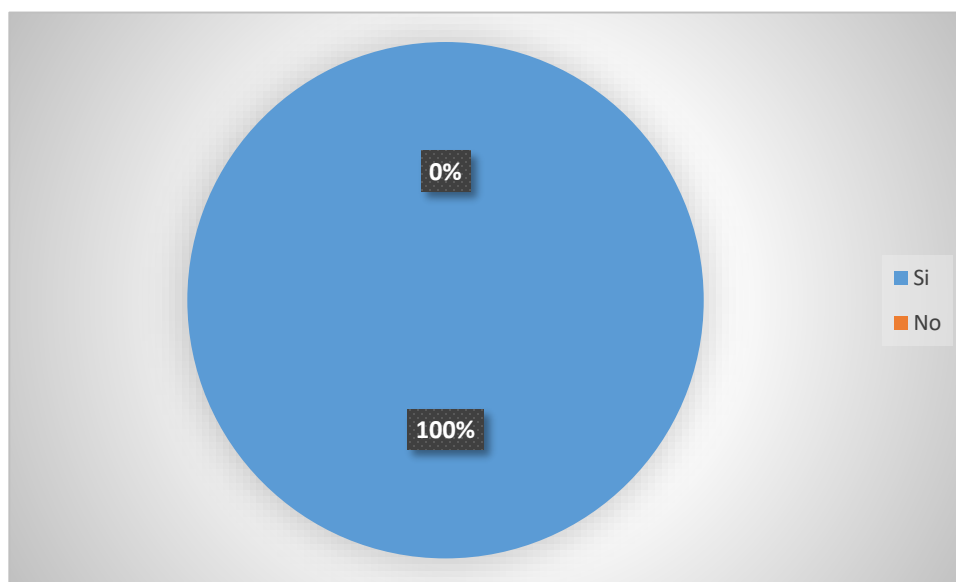
De lo comentado anteriormente por los docentes, puede interpretarse que realmente por parte de la RIE se ha cumplido a cabalidad el objetivo, que sus participantes generen

interacciones, contactos y alianzas, el que los docentes sientan y perciban esto es un gran logro debido a que pueden estar en relación, en trato, en llave con sus pares para enriquecer sus conocimientos y prácticas pedagógicas.

Es esta la dimensión ética y emotiva basada en sentimientos e intencionalidades de los sujetos que complementa el mundo de la razón y se abre a la afectividad. Para los especialistas esta es una categoría central, para la consolidación de las redes, ya que es en el intercambio, el diálogo de saberes basado en el respeto y la construcción de valores como la amistad, la solidaridad, la alegría del encuentro y cierta complicidad en la tarea, como se va reconociendo una comunidad de saberes y prácticas de la cual todos se sienten orgullosos.

1.2. Con su pertenencia a la red se ha sentido más acompañado (a)

Gráfica 105



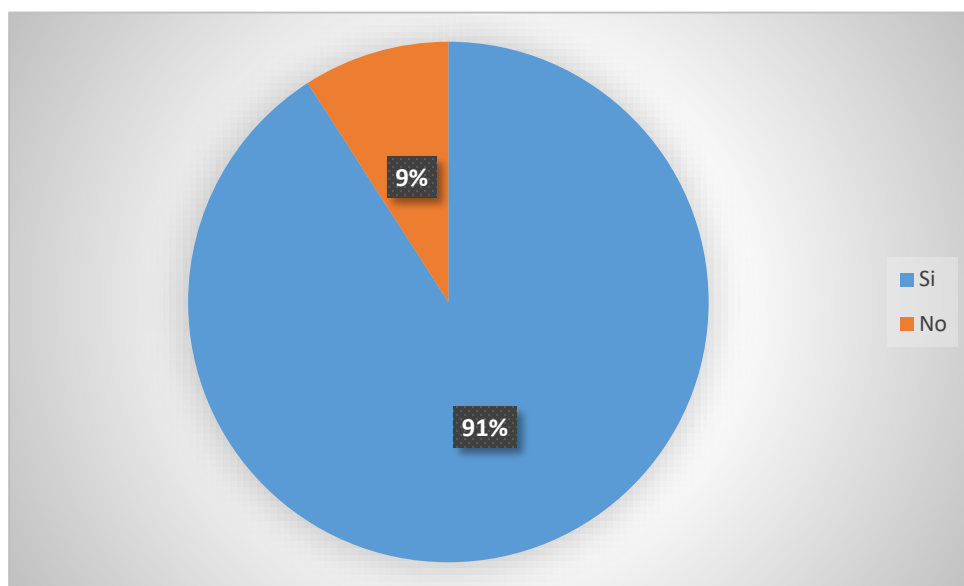
Fuente: Equipo de Investigación

El 100% de los docentes expresan que definitivamente se han sentido más acompañados perteneciendo a la red, debido a diversas razones tales como: 1) La existencia de una página, que permite contacto con los compañeros de red. 2) Sienten que “en la red comprenden la manera en que ellos quieren evaluar”, porque convergen con los participantes en varios aspectos en común y eso es gratificante. 3) “Se evidencia el acompañamiento de los asesores, se toman el tiempo de llamar, escribir correos, realizar visitas a los colegios y en general de estar muy pendientes” de los docentes participantes. 4) Se están evidenciando altos niveles de comunicación, lo cual genera que los maestros se sientan acompañados y ayudados.

Por medio de este alto porcentaje, realmente se nota que cada uno de los procesos y acciones planeadas e implementadas por la red, han sido efectivas, eficaces y han logrado que los maestros sientan un apoyo y concordancia con lo que desean en la implementación de sus prácticas evaluativas y pedagógicas.

1.3. Considera que existe una comunidad académica de intereses sobre la evaluación.

Gráfica 106



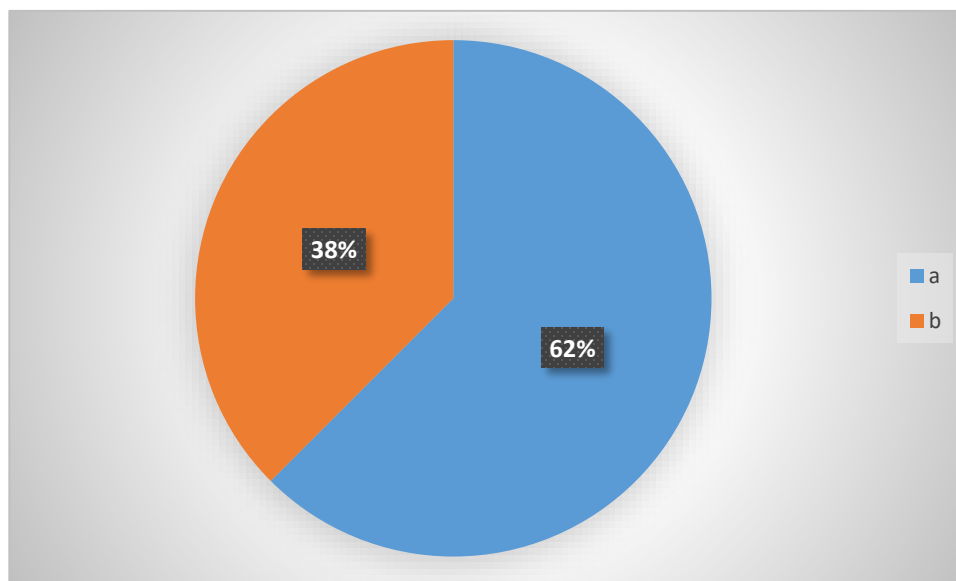
Fuente: Equipo de Investigación

La mayoría de los docentes con un 91% consideran que si existe una comunidad académica que este interesada en el tema de evaluación, mientras que tan solo el 9% afirma que no, argumentando que “las políticas públicas hacen que los docentes se ciñan al modelo establecido y se pierdan intereses”.

Es muy diciente que, a pesar de un cierto imaginario instalado en las Instituciones que reduce la evaluacion y su práctica al cumplimiento de las prescripciones del decreto 1290 o al cumplimiento de los procesos disciplinarios para la promoción y calificación, en esta mayoría participante en la red se sienten miembros de una comunidad académica interesada en otras formas de evaluación, lo cual confirma la pertinencia del trabajo en red.

1.4. Razones de los docentes que afirmaron que si existe una comunidad académica de intereses sobre la evaluación.

Gráfica 107



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Intereses en los docentes y en quienes lideran la red
- b. Otras

La mayoría de los docentes, con un 62% argumentan que la mayor razón por la

cual consideran que hay una comunidad académica en el tema de evaluación, se resume básicamente “en el interés que los maestros muestran al fijarse y motivarse por esta temática, así como el interés de las personas que lideran actualmente la red”. Lo mencionado por los docentes puede interpretarse, en que realmente lo que hace que se conforme y mantenga una colectividad, grupo, red es el interés que muestre esta comunidad, para este caso por parte de los docentes.

Un 38% considero también que hay una comunidad interesada por la evaluación, sin embargo expusieron otros argumentos, como que el interés se refleja en: 1) “la caracterización de experiencias que se han venido haciendo desde el año 2016”, vale la

pena mencionar que aquí hablan acerca de la importancia de realizar mayor divulgación de lo que están haciendo los maestros en Bogotá y 2) “la generación de vínculos con universidades”.

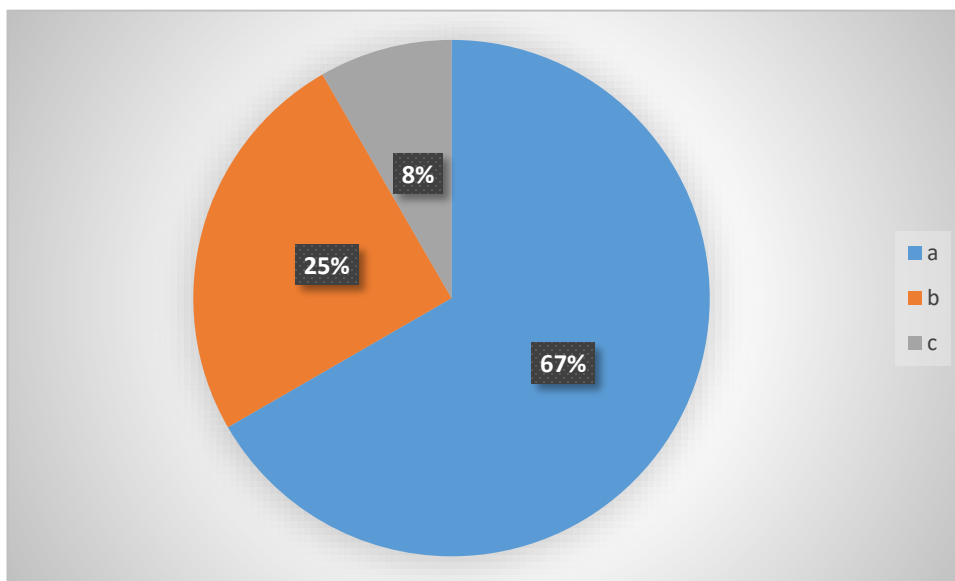
El panorama mostrado en las respuestas a esta pregunta, incentivan a la continuidad del proceso de conformación y afianzamiento de la red, debido a que realmente se evidencia que hay interés en transformar los procesos académicos que se dan en el aula a través de procesos de evaluación.

Uno de los aspectos a resaltar es el acompañamiento por parte del equipo de Unicafam y los profesionales del IDEP-SED, cuya participación inteligente y rigurosa pero abierta y respetuosa generó un clima de intercambio entre academia y maestros que fue muy productiva para unos y otros, por el reconocimiento del contexto de actuación y también porque se abordaron los desarrollos más actuales en el campo de la evaluación.

III. Comunidad de saber y práctica

1.1. De qué maneras la RED podría socializar y valorar su experiencia en evaluación para aprender más sobre el tema y producir artículos o materiales didácticos o sistematizaciones.

Gráfica 108



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Publicando y divulgando las experiencias pedagógicas en las IED y en las DILES.
- b. Brindando acompañamiento de expertos que ofrezcan herramientas para sistematizar.

Un gran porcentaje de maestros (67%) consideran que la manera en que la RIE puede valorar sus experiencias, “es publicando y divulgando estas a nivel institucional y local”, mencionan que sería interesante que ellos fueran parte de este proceso, y que “se convirtieran en multiplicadores de la información, para apoyar e incentivar también a sus compañeros de colegio”. Del mismo modo, comentan que esto puede hacerse por medio de la generación de espacios, como paneles en los que se expongan diversas perspectivas acerca de todas las aristas que se despliegan frente al tema de la evaluación. Sin duda alguna, salta a la vista que para los maestros, la circulación y difusión de la información que en la red se produzca es un aspecto relevante y fundamental para valorar y rectificar el gran trabajo que llevan a cabo en sus instituciones.

Con un menor valor, es decir con un 25% se encuentran aquellos docentes que consideran que “requieren el apoyo y acompañamiento de profesionales expertos en el tema, que les ofrezcan herramientas y elementos para poder sistematizar sus experiencias”, porque sienten que la mayor falencia se encuentra en que no escriben lo que hacen, entonces allí, se pierde todo el gran trabajo que hacen y de las propuestas que implementan que consideran están transformando los procesos de evaluación en sus aulas de clase. Se puede percibir, la importancia y apertura que tienen acerca de recibir orientación, instrucción y direccionamiento por parte de agentes externos.

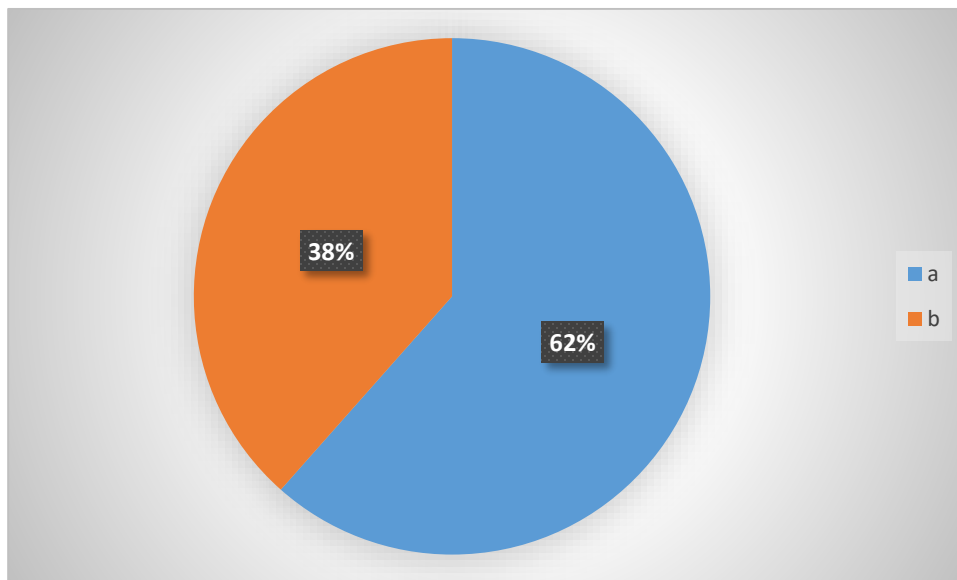
El menor valor, con un 8% lo tiene la opción de considerar y “darle mayor valor a la evaluación cualitativa”, los docentes manifiestan que a través de esta, realmente puede valorarse la integralidad del estudiante, lo cuantitativo hace que se mida al niño o joven bajo una calificación que no da cuenta total de sus procesos académicos y formativos. Entonces, podría decirse que la valoración juega un papel importante más que la calificación, esto mostrado en el enfoque que los maestros manifiestan querer darle a sus prácticas.

Se reitera la necesidad de continuar animando y apoyando la producción e intercambio de saberes basados en la experiencia de los docentes en la evaluación de aula, para socializar nuevas formas de producción de conocimiento sobre la relación pedagogía-didáctica-evaluación. Es notorio el interés por el campo de la evaluación y la opción por diferentes especificidades en los nodos, lo cual es promisorio para la consolidación de saberes específicos en la red posicionada a nivel distrital y que sirva como referente a nivel nacional.

Interacción comunicativa

1.1. Formas de comunicación e interacción

Gráfica 109



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Correos electrónicos, whastapp, página de red académica
- b. Encuentros presenciales en IED y en Unicafam

Se puede evidenciar que el 62% de los docentes se comunica e interactúa por medio de las redes sociales; “correos electrónicos, whastapp y página de red académica”. Comentan que la información que por allí se maneja es principalmente la invitación e inscripción a los encuentros, así como la información de la red, afirman que son buenas formas de comunicación que permiten contactos a nivel local y distrital. En esta respuesta se vislumbra que las herramientas virtuales son las más utilizadas por los docentes, esto podría interpretarse como que son elementos de fácil acceso para ellos y están a su alcance, además de ser efectivas, porque manifiestan que les funcionan.

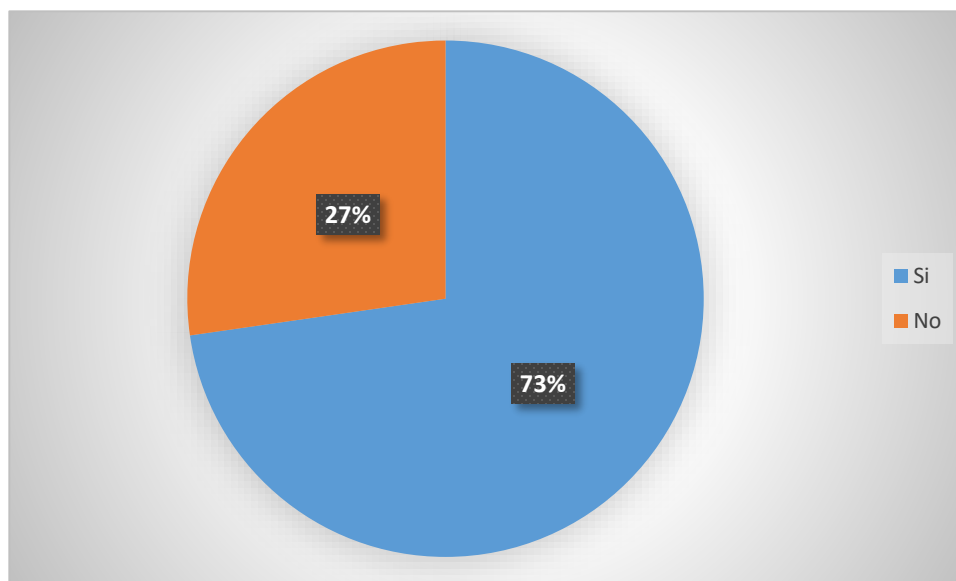
Observando la gráfica, esta muestra que el 38% de entrevistados considera que ha interactuado y se ha comunicado por medio de los encuentros que se han llevado a cabo tanto en los colegios como en las instalaciones de Unicafam. Argumentan que esos espacios han sido propicios para la sistematización de sus experiencias, para recibir y brindar aportes académicos que son suministrados y reconocidos por la red.

En últimas, se observa que realmente las herramientas y formas que ha empleado la red para comunicarse con sus participantes han sido efectivas y de fácil acceso, especialmente las que hacen parte de la virtualidad. En cuanto a la presencialidad, aunque los docentes han estado a gusto con los encuentros que se han llevado a cabo, algunos expresaron la importancia de llegar más a las localidades. Primero, por facilidades de desplazamiento y segundo, por la importancia de empezar a visibilizar la red en las IED.

La red es fundamentalmente un diálogo de saberes con lenguaje especializado en el campo específico de la evaluación con intereses comunicativos, que superan posiciones estratégicas o de conflicto y que reconocen las razones del otro para una cultura de la evaluación, como conjunción de diferentes puntos de vista con la única condición de que sean argumentados de manera racional. La red, es entonces una oportunidad para aprender y un espacio para convivir alrededor de un centro de interés, que ayuda al desarrollo profesional y al mejoramiento institucional de los procesos.

1.2. Conoce la red virtual

Gráfica 110

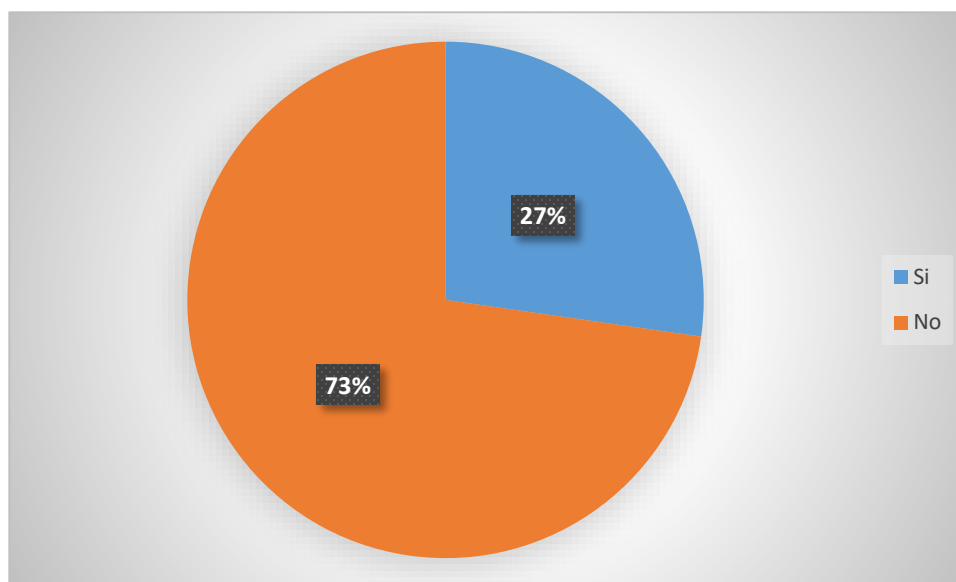


Fuente: Equipo de Investigación

En la gráfica se observa que la mayoría de docentes, con un 73% conoce la red virtual mientras que el 27% aun no la conoce. Frente a ello podría mencionarse el trabajo y la gestión que ha hecho la red por darla a conocer, sin embargo, seria importante continuar con este proceso, bien sea en los diferentes encuentros que se tienen o por medio de correo electrónico o vía whastapp, ya que son las formas de interacción que más utilizan los maestros, es decir, hacerle mayor difusión y divulgación.

1.2.Ha utilizado la red virtual

Gráfica 111



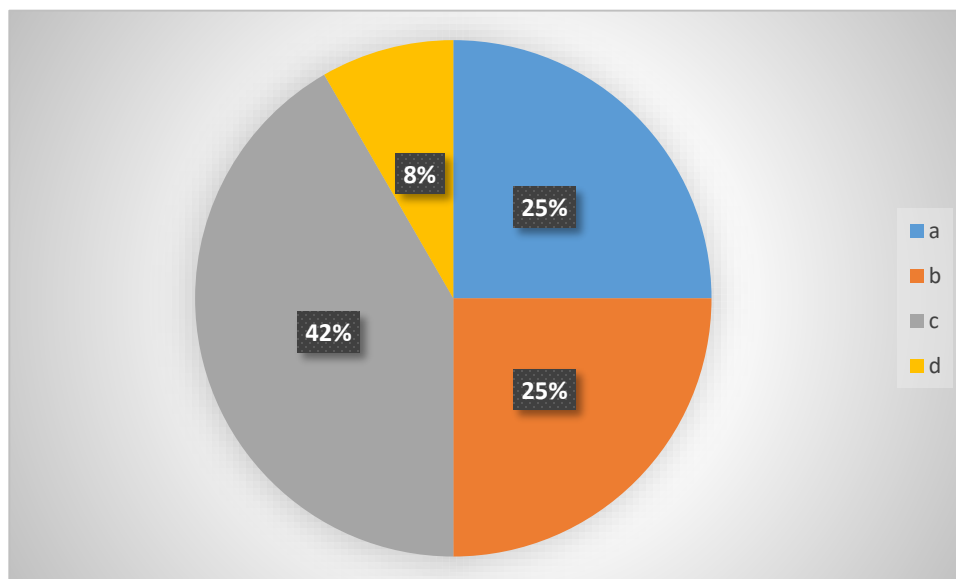
Fuente: Equipo de Investigación

En este cuestionamiento puede observarse que la gran mayoría de docentes aunque conoce la red, no la ha explorado, se evidencia que del 73% que conocen la red, tan solo el 27% la han curioseado a fondo. No obstante, se puede observar que la mayoría de docentes (73%) entrevistados no han explorado la red virtual, por lo cual se hace importante enfatizar en lo propuesto en el ítem anterior.

En este punto, bien vale insistir en que la sola existencia de la red virtual no garantiza el funcionamiento de la red, a menos que haya material de intercambio y se dinamice el proceso colectivo de producción de saberes, pues de lo contrario, se queda como un acumulado de información para consulta.

1.3. Formas en que se podría consolidar la comunicación en la red.

Gráfica 112



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Hacer presencia en espacios institucionales
- b. Realizar encuentros presenciales periódicamente
- c. Utilizar herramientas virtuales (red académica, correo electrónico, whastapp, Facebook, llamadas telefónicas)
- d. Continuar como actualmente se encuentra

Los resultados a este ítem dejan ver las diversas propuestas de los maestros, la que mayor porcentaje obtuvo con 42 % es en la que proponen “el uso y la continuidad en la utilización de herramientas tecnológicas o virtuales”, manifiestan que por allí se puede intercambiar la información trabajada en los encuentros presenciales, lo cual conllevaría a pensar, reflexionar e interiorizar mejor la información para aplicarla con sus estudiantes. Resaltan la importancia del repositorio, en el sentido en que “es una plataforma en la que se encuentran documentos muy valiosos” que les puede ayudar a su quehacer pedagógico. Mencionan también, “el uso de llamadas telefónicas, porque en algunas ocasiones los

correos rebotan, o no los visualizan a tiempo”. De lo anterior, puede inferirse que realmente las herramientas tecnológicas y virtuales, hoy en día permiten la facilidad en los aprendizajes, en la transmisión de contenidos e información, en el mejoramiento de habilidades comunicativas y colaborativas, en la construcción de relaciones interpersonales y logran superar las barreras de tiempo y espacio.

El 25% de maestros refieren que la mejor manera de consolidar la comunicación en la red, es “haciendo presencia en espacios institucionales”, proponen que la red llegue “a jornadas pedagógicas, semanas institucionales, porque allí realmente se puede dar un trabajo estratégico y de planeación”. Del mismo modo, proponen que sean los mismos integrantes docentes de la red, quienes divulguen lo que en ella se hace con sus pares a nivel institucional. Aquí verdaderamente, se reitera el deseo de los maestros por hacer extensivo el trabajo en los colegios, porque consideran que hay elementos supremamente importantes y valiosos que se están trabajando en la RIE que permiten la transformación de las prácticas evaluativas, que merecen ser divulgadas, conocidas e implementadas por los maestros de Bogotá.

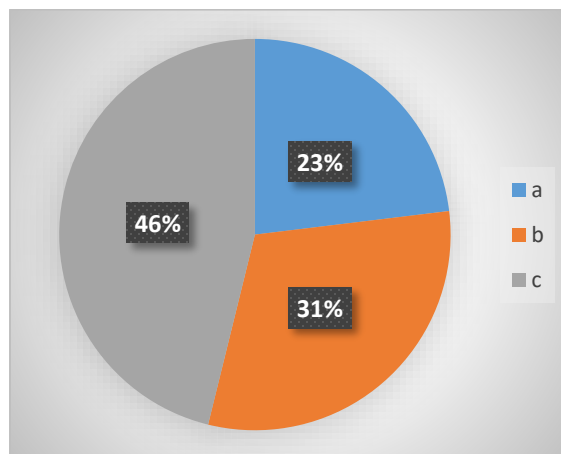
Con un porcentaje igual que el anterior, se encuentran aquellas personas que consideran que se deben realizar encuentros periódicamente, en lo cual quisieron decir, que “un encuentro no sea tan distante del otro, que sean seguidos, por ejemplo; cada mes o cada veinte días”.

Con un 8% se encuentran aquellos que consideran que tal y como se han llevado a cabo los procesos en cuanto a la comunicación en la red, “se encuentran bien”, y desean que continúen así.

V. Gestión

1.1. Estrategias de gestión para la sostenibilidad organizativa de la RED.

Gráfica 113



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Generación de alianzas interinstitucionales
- b. Apoyo económico del Ministerio de Educación y Secretaría de Educación
- c. Otras

El 23% de los maestros consideran que se deben “generar alianzas interinstitucionales como con; colegios del sector privado, universidades tanto públicas como privadas, y continuar con el apoyo del IDEP”.

Con un 31% están los que consideran que debe haber un “apoyo económico por parte del Ministerio y Secretaría de Educación”, este apoyo conlleva a tener una sostenibilidad organizativa. Manifiestan la importancia de que estas dos entidades visibilicen y comprendan la importancia y el impacto de transformar los procesos de evaluación en las IED a través de la conformación de la red, la cual ha iniciado a nivel Bogotá, pero “sería adecuado y pertinente llevarla a nivel nacional, especialmente a municipios pequeños que merecen la misma importancia” . A su vez, exponen que es primordial que la política pública destine rubros para este fin, debido a que es imprescindible que “haya una entidad que lidere, convoque y organice los diferentes procesos para que la red se afiance y mantenga”.

De lo mencionado en la segunda opción, se deja entrever que los maestros consideran realmente que para el sostenimiento organizativo, es esencial “un apoyo económico”, debido a que con este, es que se abre paso a que haya una institución o entidad que lidere y organice los procesos, mencionan que “al principio debe ser así, debido a que hasta ahora se está en el proceso de empoderar a los participantes”.

El 46% de los entrevistados contemplaron otras posibilidades de sostenimiento organizativo, dentro de los que se encuentran: 1) “Empoderamiento del maestro”, comentan que este debe ser multiplicador de información, tener la intencionalidad y la constancia de querer trabajar en pro de la educación. 2) Contar con las instituciones que lideran la red actualmente, con el fin “de hacer balances de los objetivos y metas planteadas y cumplidas”, esto con miras a que esta se mantenga, avance y mejore. 3) “Mantener los encuentros presenciales”.

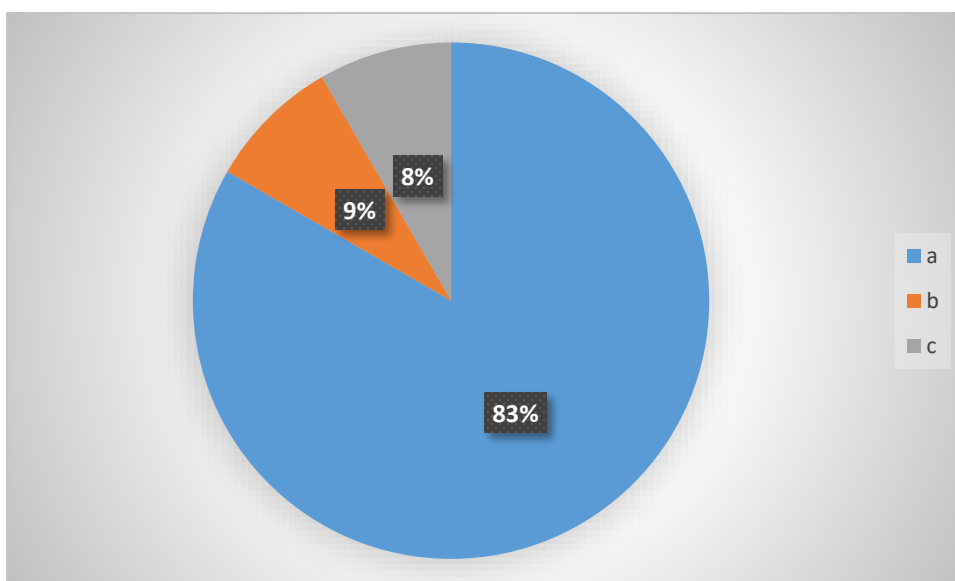
Definitivamente, con las respuestas de los docentes puede interpretarse su deseo de continuar participando de la red, de contemplar y apoyar opciones de sostenibilidad, con el fin último de que esta se mantenga y se impacten las prácticas pedagógicas, por medio de una evaluación integral y formativa.

Es muy importante la articulación de los diferentes programas de la Secretaría de Educación, cuyos propósitos sean afines al mejoramiento y transformación de la evaluación cómo Bogotá reconoce a sus docentes, apoyos pedagógicos para la acreditación de las instituciones, evaluar para transformar y sobre todo el programa de capacitación de docentes y las redes existentes.

VI. Empoderamiento colectivo

1.1 . Estrategias para empoderar a los participantes desde la red.

Gráfica 114



Fuente: Equipo de Investigación

- Brindando incentivos y reconocimientos
- Estableciendo responsables de los cronogramas y sus actividades
- El empoderamiento depende del interés de cada docente

En este ítem se puede observar que la mayoría de docentes, con un 83% consideran que la mejor estrategia para empoderarlos es brindándoles incentivos y reconocimientos. Estos tienen que ver con; “la publicación de artículos y el reconocimiento de las experiencias” que por medio de estos se plasman en las comunidades educativas, la participación,

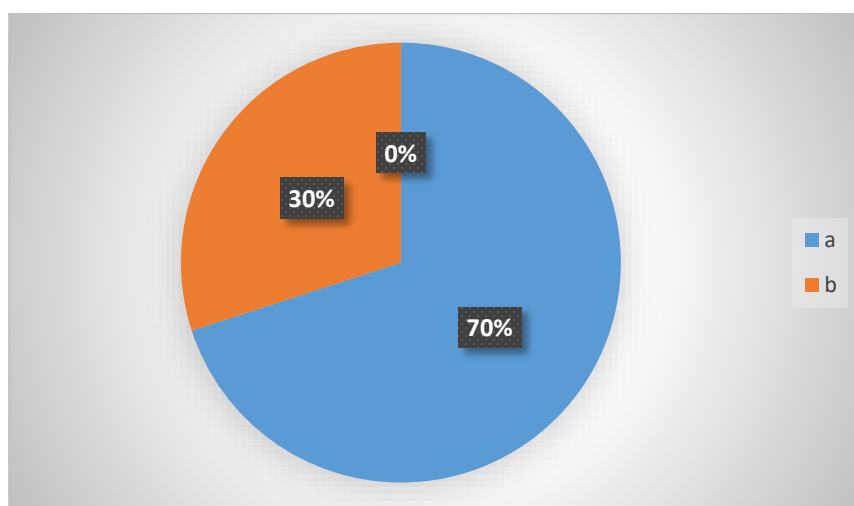
liderazgo y visibilización de sus propuestas a nivel institucional, local y distrital, “actualizaciones a nivel profesional, permisos por parte de los directivos de las IED” y a su vez que estos “reconozcan que la asistencia a estos espacios son beneficiosas para los estudiantes”. De estas respuestas puede deducirse, que los docentes buscan incentivos basados en la motivación, dentro de los cuales se encuentran los que se basan en el rendimiento y los que provienen de sus jefes directos, lo anterior para sentir que su trabajo, sus esfuerzos valen la pena.

Con porcentajes bajos, pero no menos importantes se encuentra un 9% que consideran que en cada encuentro “deben establecerse entre los participantes responsabilidades, tales como; cronogramas y actividades”. Seguido con un 8% están aquellos que le adjudican el empoderamiento netamente al interés de cada docente.

Preocupante la frecuencia de las respuestas a cerca de la necesidad de incentivos y reconocimiento que pueda ser leída de dos maneras: 1) Identificación del lugar secundario que el trabajo docente a tenido a la hora de pensar y decidir sobre políticas en evaluación, vale decir la invisibilización del quehacer docente como dimensión central a la hora de pensar la evaluación, 2) El poco reconocimiento entre los mismos docentes de la dimensión política y social que la red reconstruye para empoderar al docente como sujeto colectivo en la reivindicación de sus derechos, como actor principal de las políticas públicas en educación. A esto se une el poco mérito que dan los directivos docentes, más interesados en cumplir con las disposiciones del nivel central que en conocer y apoyar la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula de clases.

1.2 . Formas en que la RED puede aportar a la generación de políticas frente al tema de la evaluación en el distrito.

Gráfica 115



Fuente: Equipo de Investigación

- a. Generando interlocución entre IDEP, Ministerio y Secretaría de Educación para mostrar resultados acerca de la importancia e impacto de la evaluación formativa
- b. Teniendo en cuenta la voz del maestro cuando las instituciones generen las políticas públicas

En l

Comunicación entre el IDEP, Ministerio y Secretaría de Educación es primordial para que se evidencien los resultados obtenidos en la red, donde se muestre la importancia y el impacto de la evaluación formativa, lo cual dejaría a la luz el enfoque trabajado allí con los docentes participantes. Los docentes afirman cosas como “la evaluación debe ser conceptualizada y vista desde un aspecto pedagógico y no como un proceso netamente de rendición de cuentas”. Proponen a su vez, la generación de documentos o artículos que den cuenta de lo trabajado, y esto sea tenida en cuenta por quienes generan las políticas públicas y sea un paso para cualificar los sistemas de evaluación en las IED.

Un 30% piensan que “deben ser escuchados y tenidos en cuenta cuando las instituciones encargadas de la generación de políticas públicas las hagan”, manifiestan que “debe haber representantes de los maestros que intervengan y participen de estos espacios, porque somos nosotros quienes realmente vivimos y sabemos las realidades de la escuela”.

Las respuestas dadas por los maestros para este cuestionamiento, dejan entre ver la necesidad y la urgencia que ellos sienten por ser escuchados y tenidos en cuenta para la creación y establecimiento de las políticas públicas, bien sea a través de la red o de su participación directa en estos espacios, sienten que merecen tener voz, ser atendidos en estos aspectos que tienen que ver directamente con su quehacer pedagógico, académico, profesional y laboral.

Un verdadero punto de inflexión sería posible si se reconociera esta tendencia en las respuestas de los docentes, ya que la interlocución de los docentes en la red con la SED, el IDEP y las instituciones potencializan otras formas de hacer seguimiento a los procesos de evaluación orientados a la mejora, mediante la evaluación formativa. Tener en cuenta la voz de los maestros, permite replantear criterios acerca de la calidad que van más allá de las exigencias del día E y articular las pruebas externas como información con la riqueza y complejidad de la evaluación en el aula, para un sistema integrado e integral de evaluación en el distrito.

Unidad de análisis: Equipo Unicafam

Se presenta a continuación un análisis que abarca lo descriptivo, interpretativo y valorativo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del “Instrumento de valoración sobre la Red de Instituciones por la Evaluación (RIE)- Equipo Unicafam”. Se tiene como objetivo dar a conocer la experiencia, percepción, consideraciones, propuestas de los profesionales que acompañaron el proceso de conformación de la red, con el fin de observar y analizar la información y tener indicios afianzarla, mejorarla y proyectarla.

1. La experiencia común

1.1 ¿Cuál ha sido su participación en la tercera fase del proyecto sobre prácticas de evaluación en cuanto a la conformación de la RED-RIE?

El equipo de profesionales que acompañaron el proceso de conformación de la red por parte del IDEP, en convenio con la Universidad Cafam, estuvo conformado por una coordinadora y cinco personas más, todas especializadas en el tema de evaluación.

La participación de este equipo para la conformación de la RIE, estuvo integrada por una serie de actividades, las cuales se enuncian a continuación:

- Acompañamiento en la conformación y consolidación de cada uno de los nodos. Cada investigador de campo tenía a su cargo uno o dos nodos, dependiendo de la organización establecida al inicio de esta tercera fase, el desarrollo de los encuentros giraba en torno a la temática definida para cada uno de estos, las cuales fueron:
 - Nodo 1: Evaluación integrada.
 - Nodo 2: Evaluación, convivencia, contexto y multidiversidad.
 - Nodo 3: Evaluación disciplinar de los aprendizajes.
 - Nodo 4: Evaluación interdisciplinar de los aprendizajes.

Respecto a cada uno de estos, cada profesional de campo debía cumplir unas actividades puntuales, tal como: 1) Acompañamiento en la fundamentación teórica, así como aportes conceptuales a la creación de la caja de herramientas, 2) El diseño de temáticas y metodologías de los encuentros, 3) Selección de experiencias significativas pertinentes, 4) Convocatoria, divulgación y dinamización, 5) Realización de relatorías, 6) Organización y logística (ubicación de sitios para los encuentros, registro de asistencia y otros requerimientos para el desarrollo de estos) y 7) Realizar registro fotográfico y tener en cuenta otras evidencias pertinentes.

- Presentación a nivel territorial con las Direcciones Locales de Educación, como ejercicio de divulgación, comunicación y socialización de la RIE, con directores locales y rectores.
- Algunos investigadores de campo, acompañaron los círculos dialógicos y aulas itinerantes que se llevaron a cabo en distintas Instituciones Educativas.
- Acompañamiento al segundo encuentro Distrital de Evaluación.
- Por parte de la coordinadora, la cualificación del repositorio, en cuanto a sus narrativas.

Las anteriores respuestas muestran un grupo cualificado, activo, propositivo y de apoyo a todo el proceso de conformación de la red cuyo acompañamiento es reconocido y valorado por los participantes. La red se asume como una confluencia de intereses para reconocer y valorar las experiencias que los docentes en sus narrativas han puesto en lo público y que el equipo complementa, interpreta y apoya diseñando escenarios y eventos, distribuyendo por nodos, agendando los compromisos de las DILES y muchas veces haciendo visitas y llamadas a los participantes o explicando el funcionamiento de cada nodo, cuyo liderazgo es asumido por ellos.

El material acumulado en los encuentros, los círculos, las encuestas y las narrativas de los docentes, es hoy un repositorio de gran valor a la hora de apreciar el trabajo realizado por este equipo y la alianza con la Universidad Cafam, a través de su facultad de educación, ha sido del todo exitosa.

1.2 ¿Según su participación en los diferentes eventos, cuales considera que son las razones por las cuales los integrantes deciden participar en la Red – RIE?

El equipo de investigadores manifiesta que hay diversas razones por las cuales los maestros del Distrito participan de la red, estas se exponen a continuación:

- Interés por el tema de evaluación, y especialmente por querer “innovar o entender la evaluación de otra manera a la que tradicionalmente se ha venido trabajando”.
- Conocer las experiencias que sus pares están llevando a cabo, para aprender y nutrirse de ellas.
- “Los maestros desean ser reconocidos por lo que realizan al interior de las aulas”, debido a que sienten que hay una gran cantidad de experiencias significativas, pero en la mayoría de veces se quedan allí. Por eso, frente a ello,

ven la red como la gran oportunidad de mostrar y resaltar su trabajo y la importancia de este.

- Hay interés, “por tratar de mediar en la tensión que existe entre las pruebas externas y las que se llevan a cabo en las aulas”.
- “Les permite tener un espacio de reflexión en torno a la evaluación de los aprendizajes, se sienten escuchados y tenidos en cuenta”, lo cual a su vez permite que se creen redes de comunicación, supremamente valiosas para continuar y afianzar los procesos al interior de la RIE.

Se corrobora así lo hallado en el instrumento anterior en el sentido de contar con una comunidad interesada, convocada y productiva, dispuesta a; intercambiar experiencias, compartir formas de evaluación en el aula con carácter significativo y lograr el reconocimiento como comunidad de saber y práctica.

2. Voluntad de interacción con valores

¿Considera usted que se ha fortalecido el vínculo de amistad y diálogo de saberes entre los participantes en la Red? ¿De razones?

Todos los profesionales que hacen parte del equipo Idep-Unicafam coinciden en que definitivamente si se han fortalecido y afianzado los vínculos de amistad entre quienes integran la red, argumentando que es porque estos contactos y amistades les permiten:

- “Conocer docentes que tienen experiencias o intereses similares a los de cada uno”.
- No solo generar vínculos académicos, sino que van un poco más allá, y es el de “conocer personas que compartan el amor por la vocación”.
- Hablar y compartir a cerca de sus experiencias, recibir retroalimentación, lo cual les permite encontrarse con el otro y darle significado a su ser y a su quehacer como maestros.
- “Generar afectividades, hermandad, un diálogo fraterno y buenas relaciones” entre quienes participan, estos elementos identificados como claves para consolidar y mantener una red.
- Establecer procesos de construcción colectiva a partir del trabajo colaborativo.

También, entre los miembros del equipo de Unicafam se reconoce el ambiente de solidaridad, fraternidad y amistad como unión de intereses para un clima propicio, que propende al cumplimiento de los propósitos de la red. Reiteramos que nada grande se hace sin pasión y que más allá de la razón, el afecto es lo que nos mueve a la acción.

3. Comunidad de saber y práctica

¿Considera usted que las estrategias diseñadas para la conformación de la red han sido pertinentes? Si o No y ¿Por qué? ¿Qué añadiría, suprimiría de acuerdo con lo trabajado hasta ahora?

La totalidad de los entrevistados manifiestan que las estrategias diseñadas en su mayoría fueron pertinentes, porque dieron respuesta a las inquietudes de los maestros participantes y a los temas emergentes que se establecieron dentro de los nodos. También, porque se construyeron desde las miradas, apuestas, experiencias y retos de los mismos docentes, teniendo en cuenta sus intereses y expectativas para el mejoramiento en el día a día. Han permitido del mismo modo, "la cualificación, el intercambio de experiencias y el pensarse como red", es decir pensarse desde una colectividad.

Los aspectos que consideran debería adicionarse es: 1) "Contar con una mayor cantidad de tiempo para el acompañamiento a los docentes", y con esto llevar a cabo la potencialidad de los elementos trabajados y de sus prácticas evaluativas y 2) "Darle fuerza a la estrategia virtual", comentan que como estaba al inicio establecida, se encontraba muy bien, sin embargo por "las restricciones de la SED, en cuanto al uso de la plataforma no permitieron que se desarrollara tal como se estructuró, y esto conllevó a la pérdida de un espacio vital para mantener el diálogo con los docentes" y fortalecer los procesos comunicativos.

Los aspectos que consideran deberían reestructurarse son: la periodicidad de los encuentros, debido a que manifiestan que "fueron muy seguidos, lo cual hizo que la asistencia disminuyera y se desgastara la metodología empleada", lo cual puede conllevar a que "los maestros se sientan avasallados y posiblemente prefieran desvincularse del proceso". De igual forma, mencionan que "algunos docentes sintieron que al inicio algunos encuentros se tornaron repetitivos, y estos tiempos y espacios se hubiesen podido aprovechar en actividades que fomentaran los vínculos entre los participantes y el compartir de experiencias".

Mencionan que un aspecto a tener en cuenta es el hecho de fomentar la consolidación de la RIE, teniendo en cuenta a un grupo de docentes base, que le de fuerza, consistencia y establecimiento de vínculos estables y duraderos a la colectividad.

Estas afirmaciones tan acertadas son el punto de partida para la agenda del próximo semestre y los señalamientos acerca del tiempo disponible, la periodicidad de los encuentros, la superación de las rutinas y la exigencia de los formatos exige compromisos de todos, para de una manera creativa solucionar estas limitaciones. El enemigo número uno en redes es la inercia, el desinterés y la rutina.

4. Interacción comunicativa

¿Cuál es el potencial para producir conocimiento nuevo acerca de la evaluación que ha identificado en red – RIE? ¿Podría señalar algunos avances importantes?

Hay una consideración importante, en cuanto se percibe que existe un potencial amplio y evidente por parte de los docentes entorno a todo el tema de evaluación y lo que esto implica dentro de la red, es decir, tener en cuenta las narrativas, experiencias, socializaciones, actividades, diálogos, reflexiones, entre todas las cosas que allí se generan. Dentro de los saberes, conocimientos y avances, los que más se resaltan los investigadores de campo son:

- Aspirar y pretender “un cambio en el paradigma que se tiene frente al para qué, cómo y qué, de la evaluación”, lo que en últimas se pretende es verla como un proceso cualitativo, donde se prioricen en los estudiantes más los procesos que los resultados y contenidos, donde se tenga un enfoque donde se valore lo formativo, afectivo, es decir que sea una evaluación integral.
- Tener en cuenta “aspectos en términos de heteroevaluación, co-evaluación, autoevaluación”, lo cual con lleva a que los diferentes agentes educativos se involucren y estén inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La generación de estrategias didácticas, herramientas innovadoras, estudios autodidácticos y materiales pedagógicos.
- “El conocimiento de los criterios de prácticas de evaluación significativa, así como su relación con el Sistema Institucional de Evaluación”.
- El empoderamiento de muchos de los docentes, con el fin de que dirijan la red, cada uno de los nodos, e igualmente para que estén en permanente diálogo y disertación, sobre todo lo que surja al interior de esta.
- El interés por el docente de sistematizar y publicar sus experiencias, por ejemplo; en el magazine de Aula Urbana, como estrategia de visibilización.
- “El maestro reconoce la importancia y el impacto de evaluarse, con el objetivo de mejorar sus prácticas”, y dependiendo de esta valoración y retroalimentación repensarse y reevaluar lo que haya a lugar, identificando fortalezas y debilidades.

Esta es la apuesta fundamental del proyecto de caracterización de prácticas significativas en evaluación y la meta a largo plazo que se está construyendo. En efecto, reconocer la importancia de la evaluación en el aula, valorar el trabajo docente,

identificar los saberes y su potencia para transformaciones duraderas en los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante la evaluación significativa, y sobre todo legitimar un punto de inflexión que va de la tensión a la integración entre prácticas de evaluación internas y pruebas externas hacia un modelo sistemático que reconozca el valor de ambas, pero les asigne su verdadero lugar en las políticas de la SED.

5. Gestión

¿Qué propone para la continuidad y fortalecimiento de la red de evaluación en el segundo semestre 2018?

La propuesta que más prevalece por parte de los investigadores de campo, es la de “empoderar a los maestros”, para que sean ellos mismos los que lideren, desarrollen y en general mantengan la red, los procesos y dinámicas que esta implica, como: cronogramas, encuentros distritales, acceso a liderar las estrategias virtuales (whatsapp, correos electrónicos, página de red académica), convocatorias, entre otras. No obstante, los entrevistados comentan, que por el momento para lo mencionado anteriormente “es vital y esencial el acompañamiento de una Institución como el Idep o Unicafam, debido a que como la red se encuentra en una fase inicial, dejar solos a los docentes podría implicar que la red desaparezca”, y en cambio sí desde la institucionalidad se les puede continuar aportando y acompañando para el enriquecimiento teórico, epistemológico, metodológico y didáctico.

A su vez, proponen “mantener los encuentros de los nodos para dejar definidos proyectos en conjunto por cada uno”, para que posteriormente sean liderados y desarrollados por los maestros, y de acuerdo a esto se organicen encuentros, se construyan proyectos o actividades, sistematicen y publiquen experiencias y haya aportes a la caja de herramientas.

Mencionan la importancia de mantener la estrategia virtual, con la interacción de la Red Académica, como mecanismo clave para fortalecer procesos de interacción y comunicación.

6. Empoderamiento colectivo

¿Frente a las políticas actuales en evaluación, cuales son los aportes transformadores y las posibilidades de aplicación en las Instituciones, según su experiencia en el trabajo desarrollado en la conformación y consolidación de la red – RIE?

El aporte más transformador, impactante y significativo que se podría dar, de acuerdo a lo manifestado por los entrevistados, es que los procesos de evaluación sean concebidos como un proceso integral, formativo, donde el protagonismo no lo tengan solamente las pruebas externas, sino más bien que se conciban como una herramienta para el trabajo en el aula. En este trasegar entender la política pública como una apuesta diversa, inclusiva,

contextualizada desde los territorios y las improntas particulares que tiene cada Institución Educativa, donde se involucren todos los actores que hacen parte en los procesos formativos de los estudiantes.

Además, se puede aportar con la conformación de un banco de experiencias y una caja de herramientas, que les brinde elementos claros, contundentes y precisos a los maestros para que enriquezcan sus saberes y verdaderamente los lleve a transformar e innovar en sus prácticas pedagógicas.

Fortalecimiento de la relación entre las pruebas internas y externas con miras a la consolidación y apuesta de una evaluación formativa.

Información no contemplada pero relevante

¿Quisiera añadir algún comentario sobre algún tema no considerado?

En este apartado los investigadores de Unicafam consideraron diferentes aspectos los cuales se manifiestan a continuación:

- La importancia que “los docentes dispongan de un tiempo por parte de la SED y las IED, con el fin de asistir y participar de todas las actividades que en la red se realicen”, esto para que verdaderamente se consoliden procesos permanentes y con liderazgos bien establecidos.
- Lo enriquecedora que ha sido la experiencia, desde el diseño de lo epistemológico, hasta de la didáctica, para generar nuevas reflexiones frente al proceso de evaluar, especialmente concibiendo la integralidad del ser, y a su vez desde la concepción del conocimiento como algo práctico y útil.

Vale resaltar el reconocimiento explícito del valor conceptual, metodológico y práctico del proyecto y la manera como cada uno de ellos confrontó sus experiencias significativas con este proceso y aprendió tanto del campo intelectual de la evaluación como de la metodología cualitativa en la perspectiva de E. Eisner.

Unidad de análisis: Equipo SED

1. La experiencia común

¿Considera usted que la participación de los maestros en la Red es una demostración del cumplimiento de las políticas de la Secretaría en cuanto al reconocimiento de los maestros y la evaluación como transformación?

Frente a este planteamiento las entrevistadas coinciden en que hay que resaltar el interés y la participación de los docentes frente a lo que se planteó como red, realmente allí han dejado demostrado que les gusta y les apasiona el tema, pero no es suficiente, la doctora Patricia Duarte afirma que “los docentes también se están interesando por darle trámite no solo al tema de la evaluación en el aula, sino a la evaluación a nivel institucional” y frente a lo que tiene que ver con las pruebas externas. Así mismo, contemplar lo referente a conceptualización, perspectivas y otros aspectos en donde realmente le dan el valor al recorrido que lleva el proyecto “Evaluar para transformar”, afirman que esto a su vez, da cumplimiento a una política pública de la Secretaria de Educación, el hecho como tal que se haya creado y conformado una red en el tema de evaluación, verdaderamente es una buena estrategia para unir a los docentes entorno de un mismo tema, del cual afirma la Doctora Guzmán “los docentes han demostrado que es de su interés”.

2. Voluntad de interacción con valores

¿Cuál es la importancia de fortalecer los lazos de amistad y reconocimiento de saberes en el colectivo para un mejor cumplimiento de las políticas y mejorar la calidad de la educación?

En definitiva el equipo de la SED considera que los lazos de amistad y el reconocimiento de saberes hacia los docentes es fundamental por varias razones, que permiten realmente que las políticas públicas concernientes a estos aspectos se estén cumpliendo, a continuación enunciamos las manifestadas:

- Permite que hayan intereses en común, lo cual conlleva a que los docentes quieran compartir sus saberes con sus pares, se permitan aprender del otro, escuchar, entender otras perspectivas y comprender otros contextos.
- Los lazos de amistad realmente son los que permiten que la red se mantenga, y el mantenimiento de la red a su vez permite mejorar la calidad de la educación.
- Con la red los docentes pueden de una u otra forma estar más cercanos a lo que es y a lo que hace la SED, pueden visibilizar que realmente se están llevando a cabo estrategias para reconocer el saber y el hacer de sus maestros.

- Afirma Duarte que indiscutiblemente “El IDEP es un gestor para que estos procesos se den, debido a que lleva a cabo procesos investigativos y a su vez da la entrada a las IED”, aspectos que consideran permiten una aproximación al cumplimiento de las políticas públicas.
- Guzmán menciona “el trabajo en la red y el trabajo común entre los profesores tienen que repercutir en mejorar en la calidad de la educación, porque si tenemos mejores profesores debe haber una mejor educación”. Reafirma a través de esto, la relevancia que tiene el trabajo mancomunado y la interacción de valores.

3. Comunidad de saber y práctica

¿Qué aspectos conceptuales, metodológicos o prácticos resaltaría de este proyecto y cuál es la importancia del acercamiento entre las pruebas externas y las prácticas de evaluación de aula?

Referente a los aspectos conceptuales

Resaltan que los convenios con el IDEP han permitido la creación de documentos que dan cuenta de todo lo trabajado a nivel de evaluación, en cuanto a la fundamentación, estos documentos contienen; conceptos sobre qué es la evaluación, su importancia, la mirada desde otros países, criterios, entre otros aspectos más. Lo anterior, a su vez le ha permitido a los docentes, realmente dinamizar y reflexionar frente a sus prácticas evaluativas.

La publicación del libro “Hacia dónde va la evaluación”, es un referente para cualquier estado del arte sobre el tema y un aporte a nivel distrital, nacional e internacional.

Referente a los aspectos metodológicos

En este aspecto sobresale el trabajo que se viene desarrollando por parte del IDEP desde el año 2016, en donde se inició con la caracterización de las experiencias significativas, lo cual logro que los docentes se empezaran a sentir tenidos en cuenta y visibilizados, y a su vez conllevo a darse cuenta que realmente la evaluación puede verse y trabajarse desde otras perspectivas y otros criterios, observando a su vez y entendiendo el manejo que el maestro le da a la evaluación desde el aula de clases.

Frente a este recorrido que la SED reconoce a través de los años, por medio de las estrategias implementadas por el IDEP, reconocen que el instituto verdaderamente ha logrado vincular a los maestros y reconocer sus saberes, mostrar sus avances conceptuales, metodológicos y sus reflexiones que finalmente los llevara a mejorar sus prácticas.

El enfoque cualitativo basado en la indagación de la dimensión artística que reconoce múltiples formas de representación de la realidad y se orienta a; describir, interpretar, valorar y establecer temáticas en la perspectiva de E. Eisner ha sido la columna vertebral desde la ruta metodológica que culmina con la construcción y consolidación de la red.

Frente a la importancia del acercamiento entre las pruebas externas e internas

El equipo SED coincide en que “realmente existe una distancia entre lo que son las pruebas internas y externas por parte tanto de los docentes”, como de quien crea y genera las de afuera, debido a que no se han creado espacios pedagógicos en donde todos los actores vean el porqué de cada una, y su importancia, por ejemplo; “porque los maestros sienten como impuestas las pruebas externas”, no se les ha hecho pedagogía en ver que los referentes trabajados pueden ir directamente relacionados con su práctica, cuando perciben esto pueden comprender la riqueza de estas. Y, del mismo modo reconocer el saber y el hacer del docente en su aula de clases, por ello la importancia de la Red, porque allí se permite observar cómo es que los docentes llevan a cabo estos procesos y partiendo de allí, darle el valor que estos tienen.

Se reconoce que en el proceso todos los actores nos transformamos, ya que de posiciones antagónicas o insulares, muchas veces prevenidas por desconocimientos mutuos, pasamos a un diálogo respetuoso que permite acercamientos útiles para lo que hemos llamado sistema integral de evaluación.

4. Interacción comunicativa

¿Considera usted que los medios de comunicación disponibles son suficientes para conocer los resultados de este proyecto físicos y virtuales?

A esta pregunta, consideran que los medios de comunicación empleados han sido muchos, porque ciertamente el IDEP ha logrado hacer un gran trabajo frente a las convocatorias y el trabajo con los docentes de manera presencial, lo cual ha permitido y conllevado a que se

avance en el proyecto y así mismo se dé a conocer. De igual manera, reconocen la importancia de los documentos que el Instituto ha producido frente al tema, la existencia de un repositorio, la caracterización de las experiencias, las relatorías de los encuentros, esta producción la reconocen como acierto del IDEP, sin embargo, mencionan que hace falta mayor divulgación, en el sentido en que los maestros de Bogotá sepan el material que se produce y que allí se tiene, la Dra. Guzmán propone estrategias de un trabajo mancomunado con las DILES, menciona “organizar visitas en las que se pueda exponer lo que se ha hecho” y en general con cada localidad, para que el trabajo se haga más visible y adquiera el potencial que puede llegar a tener.

Frente a la virtualidad mencionan que es una manera de acercarse más a los docentes, y, que de hecho una de las metas del proyecto es darle mayor fuerza a este medio de comunicación, Patricia Duarte menciona que desafortunadamente “hay condiciones de la Secretaria que en ocasiones no facilitan dicho proceso”. Sobre este punto, hay que recalcar la necesidad de superar lo virtual como simple repositorio de información y convertirlo en medio dinámico de interacción y producción.

5. Gestión

¿Cuáles a su juicio serían las acciones a seguir para consolidar la Red?

En definitiva, tanto Duarte como Guzmán coinciden en que se deben “seguir llevando a cabo los encuentros presenciales”, tal como; talleres y seminarios. Resaltan la importancia y el impacto de la presencialidad, argumentando que los docentes allí se sienten más escuchados, más tenidos en cuenta, tienen la oportunidad para compartir saberes y experiencias con sus compañeros de red, adquirir nuevos aprendizajes para sus prácticas de aula y de evaluación, y afianzar los lazos de amistad y de confianza, que en últimas será una gran razón para ser constantes en la consolidación de la red.

Se propone también, articular los resultados y propósitos de la red con otros programas de la SED como por ejemplo el de cualificación de docentes y en el IDEP el de los centros de innovación.

6. Empoderamiento colectivo

¿Cómo articular estos resultados con un Sistema Integral de Evaluación para la ciudad?
En este apartado la Dra. Liliana Guzmán menciona “la importancia de la evaluación en el aula, el cual debe ser uno de los componentes que haga parte del Sistema Integral de Evaluación”, mencionan que debe integrarse y seguir haciendo parte de las estrategias que se plantee la Dirección de Evaluación de la Secretaría de Educación, no solo a nivel central, sino a nivel de localidades. De igual manera, proponen que se continúe con la recolección de prácticas significativas en el tema de evaluación, debido a que esto permite visibilizar nuevas cosas y cualificar el proceso.

Mencionan la importancia de que haya una articulación entre la evaluación externa e interna, debido a que esto verdaderamente logrará dinamizar los procesos en las instituciones educativas, para ello y para lo anterior resaltan la importancia de escuchar a los maestros frente a las propuestas que tengan sobre posibles articulaciones, que vean como necesarias para enlazar procesos, para la producción de información y en general aspectos que a ellos les parezcan sobresalientes, para tener en cuenta. Las experiencias de varios docentes en cuanto a; dar a conocer las múltiples formas de evaluación externa y sus posibles aplicaciones para una didáctica constructivista que las incluya, es un ejemplo promisorio de que si es posible el acercamiento. Se menciona también, la recuperación del proyecto de la SED sobre sistema integral e integrado de evaluación para el próximo semestre y la integración de las redes de maestros existentes a la RIE.

Unidad de análisis: Equipo IDEP

A continuación se presentan los aspectos más relevantes de las entrevistas realizadas:

1. La experiencia común

¿Considera usted que la participación de los maestros en la red es una demostración del cumplimiento de la SED, y del IDEP, en cuanto al reconocimiento de los maestros y la evaluación como transformación?

Hay coincidencia en las consideraciones acerca de que la participación de los maestros se articula con las políticas de la SED y del IDEP en el sentido de permitir “recoger realmente la forma como los maestros desde el aula de clase se aproximan a la evaluación, y de alguna manera también permite reconocer además las tendencias que se pueden encontrar también para identificar la potencia que puede tener la evaluación en la transformación de

las prácticas de aula, pero también de la calidad de la educación.” Y como lo corrobora la Coordinadora del estudio: surge de “la necesidad de poner en discusión el tema de la evaluación, creo que surge en una necesidad sentida en ellos que por su puesto se ha visibilizado en este proyecto, ahora bien las políticas en este plan de gobierno, y específicamente en el plan sectorial de educación en tanto pretender reconocer ese saber “de los maestros, pues empatan de una manera muy sincrónica y articulada con esta necesidad...considero que es un tema bastante acertado en la actual política educativa por que la evaluación pues merece toda nuestra atención desde el IDEP toda la atención investigativa también, porque al transformar la evaluación realmente se logran transformar los principios de aprendizaje, entonces creo que los dos elementos de la política son muy acertados y pertinentes con las necesidades e intereses de los maestros”.

2. Voluntad de interacción con valores

¿Cuál es la importancia de fortalecer los lazos de amistad, y reconocimiento de saberes en colectivo para un mejor cumplimiento de las políticas en orden a mejorar la calidad de la educación?

Es esta una pregunta por la categoría que podemos llamar de voluntades colectivas para el sostenimiento de la red y las respuestas de las entrevistadas reconocen en gran medida que hace parte de las políticas institucionales:

“Ese es el punto de partida, El IDEP viene trabajando desde hace dos años en lograr consolidar un concepto emergente desde los procesos del IDEP, que es el de comunidades de saber y practica pedagógica, la revisión conceptual, y la revisión de otras experiencias nacionales e internacionales en conformación de redes de comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, evidencian que el punto de partida es el establecimiento de relaciones personales y sociales, es decir todo parte desde la subjetividad, desde el reconocimiento de los afectos de las relaciones entre los sujetos, entonces creo que sin esto no hay posibilidad de conformar red, ni de conformar comunidad” afirmaciones que son reiteradas en el mismo sentido por la Directora: “ el establecer lazos y el reconocimiento de lo que la gente puede potenciar hace que podamos construir cosas mucho más potentes, una persona aislada no puede lograr mucho, mientras que muchas en comunidad si lo pueden lograr... y en el campo de la evaluación yo considero que es uno de los aspectos mucho más importantes, y el poder que tiene para transformar la educación, por eso es importante tenerlo en cuenta.”

3. Comunidad de saber y práctica

¿Qué aspectos conceptuales metodológicos o prácticos resaltaría de este proyecto? ¿Cuál es la importancia del acercamiento de las pruebas externas a las prácticas de evaluación pedagógica?

Reconocen la importancia de tomar como punto de partida las prácticas de aula: “creo que eso es uno de los aspectos que yo reconozco como parte del ADN del IDEP” para relacionarlo con la parte teórica y también de la “participación de personas como el profesor Tamayo que tiene una vasta trayectoria en este campo”, lo cual permite una muy buena relación con los maestros.

“Yo pienso que este proyecto en sus tres fases ha logrado ser un proyecto muy consolidado, conceptual y metodológicamente, hemos podido hacer el ejercicio que uno quisiera hacer en cualquier investigación, o en cualquier proyecto de desarrollo pedagógico o de innovación.” Afirma la Coordinadora del Estudio.

Resaltan la profundidad del marco teórico del cual se publicó un libro y sobretodo que sirve como referente a nivel nacional e internacional cuando se aborda el tema de la evaluación de los aprendizajes. Y sobre la relación de las pruebas externas con las internas, vale la pena resaltar esta importante afirmación de la Directora: “creo que hay relaciones muy importantes dentro de lo que es la evaluación que se realiza en el aula, con la realización de pruebas externas, y que esa relación puede potenciar aspectos que desde la calidad de la educación pueden ser importantes, es decir yo no puedo decir que la evaluación externa está evaluando la calidad de la educación, pero sí puedo decir que junto con la otra puedo establecer una cantidad de factores que pueden hacer que esta calidad se pueda mejorar.” Y en este mismo sentido afirma la Coordinadora: “el tema de las pruebas externas, y las prácticas de evaluación, me parece que este es uno de los primeros proyectos en el país, que pone en la mesa el tema desde una perspectiva de dialogo, y de articulación, porque sabemos que el tema siempre lo que ha generado siempre son tensiones, descalificaciones mutuas, pero poner estas dos miradas en dialogo para poder ver cómo nos articulamos y como crecemos mutuamente considero que es un elemento fundamental que se tiene que seguir construyendo si queremos realmente seguir hablando de una evaluación integral e integrada”.

4. Interacción comunicativa

¿Considera usted que los medios de comunicación disponibles físicos y virtuales son suficientes para dar a conocer los resultados de este proyecto?

La Directora considera que por la importancia y solidez del proyecto, cuyo alcance va más allá de la ciudad de Bogotá y que pretende socializar sus resultados a nivel nacional e internacional, puede ser insuficiente todo lo que se está haciendo y vale la pena buscar

mayores medios de comunicación: “porque considero que difícilmente en alguna otra parte se haga este tipo de investigaciones, de la manera como se está haciendo y la idea justamente, es darle la potencia necesaria para que en otros ámbitos pueda ser también conocida y que de pronto se puedan apropiarse de los resultados.” Además la Coordinadora afirma que: “las publicaciones impresas que también tienen su publicación digital constituyen un medio importantísimo, pues para divulgar resultados, creo que tenemos que pensar desde ya como será la siguiente publicación, un libro que recoja las dos siguientes fases del proyecto 2017, y 2018, el magazine aula urbana nos va a permitir divulgar experiencias de los maestros a mes de Agosto, pero creo que todavía nos falta más que comunicar los resultados nos falta poder seguir consolidando lo virtual, este año tuvimos la experiencia de poder divulgar nuestro proyecto a través de la plataforma red académica de la secretaria y hemos visto unos resultados muy importantes en términos del posicionamiento del proyecto, de las consultas de las visibilizaciones de los vídeos de las experiencias de los maestros , entonces como divulgación considero que es un medio muy importante, pero como interacción creo que se nos quedan cortos este tipo de plataformas, es necesario realmente que los profesores construyan comunidad e interactúen, una cosa es divulgar, y otra cosa es generar interacción presencial y virtual , entonces me parece que debemos seguir explorando otras posibilidades que aunque ya estén inventadas, nos pueden ofrecer tecnología para poder generar comunidad.”

5. Gestión

¿Cuáles, a su juicio, serían las acciones a seguir para consolidar la red?

Se reitera en las respuestas la necesidad de fortalecer los lazos de comunicación, dar a conocer lo que se está haciendo, continuar con el trabajo por nodos, dar relevancia a lo que ya se considera importante, intercambiar experiencias, que haya producción académica y aunque se reconoce la parte de internet y virtualidad se dice también que tiene limitaciones si la vemos solamente como una fuente de consulta y no “como una fuente de intercambio que es lo que puede hacer que la red se potencie.” Afirma la Directora.

Por su parte la Coordinadora reitera: “creo que quedamos en un momento muy inicial. Muy inicial pero no por ello no importante ,los profesores quedan muy motivados están incorporando y apropiando , y empoderándose de la red han construido de manera colaborativa toda la estructuración y el plan de trabajo de sus nodos el haber identificado los nodos y validado con ellos creo que fue un ejercicio fundamental pero es un punto de partida yo creo que necesariamente se tienen que seguir, es decir no podemos soltarlos todavía, y no porque ellos no sean capaces, sino porque los estudios también demuestran que una red que surge desde las instituciones , como fue esta obviamente tomando el interés de los maestros, pero no fueron ellos los que decidieron organizarse en red , fuimos la secretaria de educación y el IDEP los que propusimos y una red institucional necesita un

proceso de acompañamiento mayor para que se logre ya el empoderamiento definitivo”. Se recomienda también organizar y sistematizar toda la información recibida en los círculos y mesas de trabajo por nodos así como establecer líneas de trabajo por localidades.

6. Empoderamiento colectivo

¿Cómo puede valorar la trayectoria y desarrollo de este proceso, en relación con las políticas de la secretaria y el IDEP, en cuanto a evaluación de los aprendizajes en la ciudad como articular estos resultados con un sistema integral e integrado de evaluación ?

Llegados a esta pregunta final, por la importancia de las afirmaciones de las personas entrevistadas, bien vale la pena transcribirlas en su integridad ya que son fundamentales a la hora de pensar en la continuidad del proyecto.

Dice la Coordinadora y Supervisora general Ms. Luisa Fernanda Acuña: “Pues creo que en todas las respuestas anteriores he venido insistiendo en la manera como el tema de este proyecto cae como anillo al dedo podríamos decirlo, frente a las políticas nacionales y distritales , inclusive hasta internacionales, creo que el tema de evaluación está a la orden del día, entonces creo que el proceso que se realiza apunta directamente al interés y a las políticas distritales y da rutas claras para poder seguir avanzando frente a lo implica realmente un proceso de evaluación formativa, la articulación de las prácticas de aula de los maestros con las políticas y con las pruebas externas, la secretaria viene hablando del sistema integral e integrado, y creo que uno de los principales ejes de este sistema es como poner en dialogo las pruebas externas con la evaluación de aula en ese sentido los resultados de este proyecto me parece que aportan elementos muy importantes para que la secretaria también pueda seguir avanzando en el tema, y desde el IDEP el tema de evaluación de aprendizajes también viene siendo explorado de pronto en anteriores proyectos de manera un poco más preliminar con una cobertura e impacto seguramente menor, entonces creo que tenemos toda la ruta para seguir avanzando, tanto en evaluación, como conformación de comunidades de saber y práctica, específicamente, aquí en el tema de la evaluación de los aprendizajes, nosotros en el IDEP tenemos una metodología de evaluación de impacto que se aplica a algunos proyectos pasados unos dos años de su realización, creo que este proyecto será un candidato excepcional a aplicarle la evaluación de impacto en un par de años, para poder recoger y visibilizar realmente todo lo que se ha hecho.”

Y, en ese mismo sentido, recogemos las palabras de la Directora del IDEP, Dra Claudia Sáenz:

“Justamente creo que el reconocer que las evaluaciones externas no son sino uno de los factores que pueden incidir en la calidad de educación, creo que da pleno valor a que

tenemos que reconocer lo que saben los maestros sobre evaluación y como la hacen, y creo yo por que el mayor impacto se da allí , no tanto porque la gente no se centra en las pruebas externas , eso tan solo es un referente, entonces en ese sentido es mucho más importante que los maestros nos muestren que es lo que están haciendo y mirar cómo se puede articular, lo que están haciendo con las otras fuentes de evaluación y a partir de ahí mirar cómo se puede seguir articulando, si eso no se hace no trasciende nada porque seguimos en lo mismo, cuantos años llevamos ya de evaluación, y no se ha visto nada o mejor no se ha visto claro, pero es porque no partimos del saber de los docentes”.

7. Información no contemplada pero relevante

¿Quisiera añadir algún comentario sobre algún tema no considerado?

Al respecto tanto la Directora como la Supervisora del Proyecto reconocen la rigurosidad y la profundidad conceptual y metodológica del estudio realizado, se sienten muy orgullosas de haber acompañado este proceso y expresan sus intenciones de gestionar su continuidad para que no se pierda el esfuerzo que por más de dos años hizo la SED-IDEP en uno de sus convenios más importantes y significativos para la educación en la ciudad.

“Nos sentimos muy orgullosos de esta investigación, y creo que difícilmente en el IDEP, se vuelva a presentar una investigación con tanta permanencia en el tiempo, precisamente porque no queremos que esto pase como algo que se pierda, sino que realmente pueda tener un impacto real sobre la calidad de la educación, sino sobre la misma formación de la gente, y el reconocimiento del papel que tiene el docente en la evaluación, yo si quisiera además que esta investigación permita darle al docente la relevancia que se merece”.

8.6. Temáticas

8.6.1. Corroboración Estructural

Una forma de validar los estudios de tipo cualitativo es a través de la corroboración estructural y la validación consensual, que al igual que la triangulación de diversos datos y fuentes, permite la elaboración de horizontes de sentido, para comprender los fenómenos estudiados. ”Buscamos una confluencia de evidencias que proporcione credibilidad, que nos permita tener confianza en nuestras observaciones, interpretaciones y conclusiones.” (E. Eisner: pág 132.) osea que buscamos aquellos rasgos recurrentes que caracterizan la categoría desde diferentes unidades de análisis.

Este ejercicio nos permite cierto sentimiento de coherencia al encontrar tipicidades en las respuestas de diferentes actores, en este caso de los maestros, los investigadores y los

directivos de las Instituciones involucradas. La validación consensual es un acuerdo constatable entre diversas personas competentes de que son correctas las descripciones y las interpretaciones de una situación educativa.

Para nuestro estudio y de acuerdo con la metodología que nos ha guiado, después de analizar, describir e interpretar las categorías en cada una de las unidades de análisis, es posible identificar temáticas que según E. Eisner son un avance en las metodologías clásicas de tipo hermenéutico, no solamente se describe y se interpreta haciendo juicio de valor, sino que se va más allá, porque en esas descripciones e interpretaciones, en esas valoraciones hechas se pueden encontrar rasgos que se tienen en común con otras investigaciones, con otras situaciones, con otros miembros de la misma clase.

A esta característica se le llama “generalización naturalista” para contraponerla a la búsqueda de leyes y formalismos matemáticos de la investigación experimental cuantitativa. En esta fase se formulan temas identificando los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que el investigador escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. Es como las cualidades dominantes, que destilan lo reiterativo de lo que se ha encontrado, de los rasgos esenciales.

Para efectos de la investigación, estos referentes, tomados directamente de E. Eisner, son los que tendremos en cuenta para el proceso de análisis de la información. (El ojo ilustrado. Págs. 109 a127.)

8.6.2. Temas recurrentes surgidos del cruce por categorías:

- Las fases, el proceso y las estrategias para la consolidación de la red tuvieron en cuenta una ruta metodológica para establecer criterios, categorías, unidades de análisis. Formas de validación de la información y el establecimiento de temas recurrentes. Este rigor metodológico es, en realidad un esfuerzo investigativo propio que confronta el marco conceptual con los hallazgos de categorías emergentes y la construcción de criterios consensuados.
- Apropiación, reconocimiento e interés por parte de los maestros por la configuración de una comunidad de saberes y prácticas alrededor de los criterios emergentes para caracterizar la evaluación de aula como significativa. Vale decir, poner en circulación las corrientes y tendencias contemporáneas sobre evaluación y confrontarlas con las prácticas de aula para consolidar saberes contextualizados y fundamentados que transforman los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Validación colectiva de la organización por nodos para clasificar y profundizar en el campo de la evaluación significativa: Disciplinaria-interdisciplinaria-integral-intercultural. Es este, un avance creativo para potenciar la profundización limitada a diversos focos de reflexión e investigación que, elegidos libremente por los maestros participantes pueden especializar los discursos e iluminar las prácticas para avanzar en la calidad de la educación.
- La red como resultado de la construcción de referentes conceptuales y estados del arte como antecedentes para el surgimiento de un espacio individual y colectivo de reflexión y diálogo de saberes para empoderar a los docentes desde el campo de la pedagogía y la didáctica articulada a la evaluación formativa.
- Puesta a prueba de un modelo para la sistematización, articulado con la evaluación cualitativa bajo la mirada de E.Eisner. En la literatura se encuentra, muchas veces el abordaje de la sistematización desde las problemáticas de la educación popular y se asume como construcción colectiva, flexible, abierta, desde la reflexión en la acción, sin embargo, a lo largo de este estudio se asumió una feliz relación entre la investigación cualitativa-hermenéutico-comprensiva desde los trabajos de E.Eisner y el proceso de sistematización por fases como; la descripción, la interpretación, la valoración y las temáticas, lo que da coherencia desde el planteamiento de la problemática (como caracterizar practicas significativas en evaluación) hasta el proceso de consolidación de la red.
- La línea de inflexión hacia la evaluación formativa para el aprovechamiento de la información de las pruebas externas como herramientas didácticas en la evaluación de aula. Es este, una construcción surgida de la interacción comunicativa y el intercambio de experiencias confrontada con los lineamientos de política de la secretaría y una dimensión promisoría que envía una señal para el distrito y para el país en el sentido de; implementar una evaluación integral, que de su justo lugar a la información de las pruebas externas y las articule a los procesos de evaluación formativa de aula para superar los desconocimientos mutuos.
- El apoyo institucional e interinstitucional con base en el cumplimiento de políticas hacia el reconocimiento de los maestros y la evaluación como transformación. Se reconoce como fundamental para este caso la iniciativa y el apoyo institucional que

creo un ambiente propicio para el reconocimiento de las prácticas de los maestros que a manera de iceberg comenzó a mostrar la profundidad de sus reflexiones y la relación teoría-práctica, siempre en contextos específicos.

- La construcción de espacios alternativos, de encuentros de maestros alrededor de temas específicos que superan los formalismos institucionales y se abren a la construcción de vínculos afectivos y el ejercicio de valores más allá de lo académico.
- La construcción de la red deja una dinámica instalada para convertir al docente en un sujeto político, interlocutor, inteligente frente a todas las formas de poder que pretende colonizar el mundo de la escuela.
- La sistematización de esta experiencia, la construcción de red es una forma alternativa para la cualificación de docentes en ejercicio y un espacio que debe ser ampliado mediante la socialización en las IED del Distrito

9. Recomendaciones

9.1. Recomendaciones para la Consolidación de la Red RIE en el Nodo 1.

- ❖ Proponer dinámicas de cualificación docente para que los líderes del nodo 1. continúen en el proceso de fundamentación teórica y conceptual en lo relacionado con la evaluación formativa, integrada, la evaluación interna y la evaluación externa.
- ❖ Continuar en el proceso de acompañamiento de los docentes para consolidar el nodo 1. De la Red en sus dinámicas dialógicas donde se posibilite afianzar y profundizar en cada una de las temáticas con miras a cambiar las prácticas significativas de evaluación.
- ❖ Continuar con el proceso de comunicación con los integrantes del nodo vía correo electrónico, virtual y presencial para garantizar la permanencia y fortalecimiento del nodo.

- ❖ Posibilitar escenarios de comunicación con otras redes a nivel local, regional, nacional e internacional para ir tejiendo dinámicas intereses de acuerdo a los intereses temáticos, metodológicos y didácticos.
- ❖ Consolidar la caja de herramientas a partir de las propuestas didácticas y metodológicas de los docentes donde se canalicen los registros, las evaluaciones, los test, los talleres, las rubricas, los dossier y demás herramientas y elementos propositivos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
- ❖ Establecer la posibilidad de brindar escenarios desde el Idep y la Sed para que los docentes continúen sus procesos de registro y sistematización de las prácticas significativas de evaluación.
- ❖ Continuar en el diálogo interinstitucional para que entidades como las Universidades y las Direcciones Locales de Educación se articulen para el fortalecimiento de la Red.
- ❖ Contribuir a partir de la RED RIE al empoderamiento de las prácticas evaluativas en las instituciones educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación pública.

9.2. Recomendaciones para la Consolidación de la Red RIE en el Nodo 2.

- ❖ Establecer estrategias de cualificación docente para que los líderes del nodo continúen dinamizando y fortaleciendo la fundamentación teórica y conceptual en lo que respecta a convivencia, multiculturalidades, género, diversidades, convivencia, paz, educación inclusiva y derechos humanos.
- ❖ Canalizar las propuestas de los docentes en torno a las salidas pedagógicas por el territorio del barrio, la localidad y la ciudad para afianzar el reconocimiento de la diversidad educativa, cultural, económica y ambiental de la ciudad.

- ❖ Continuar en el proceso de acompañamiento de los docentes para consolidar el nodo 2. De la Red en sus dinámicas dialógicas donde se posibilite afianzar y profundizar en cada una de las temáticas con miras a cambiar las prácticas significativas de evaluación.
- ❖ Establecer la continuidad del proceso de comunicación con los integrantes del nodo vía correo electrónico, virtual y presencial para garantizar la permanencia y fortalecimiento del nodo.
- ❖ Posibilitar escenarios de comunicación e integración con otras redes a nivel local, regional, nacional e internacional para ir tejiendo dinámicas intereses de acuerdo a los intereses temáticos, metodológicos y didácticos.
- ❖ Consolidar la caja de herramientas a partir de las propuestas didácticas y metodológicas de los docentes donde se canalicen los registros, las evaluaciones, los test, los talleres, las rubricas, los dossier y demás herramientas y elementos propositivos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
- ❖ Establecer la posibilidad de brindar escenarios desde el Idep y la Sed para que los docentes continúen sus procesos de registro y sistematización de las prácticas significativas de evaluación.
- ❖ Continuar en el diálogo interinstitucional para que entidades como las Universidades y las Direcciones Locales de Educación se articulen para el fortalecimiento de la Red.
- ❖ Contribuir a partir de la RED RIE al empoderamiento de las prácticas evaluativas en las instituciones educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación pública.

9.3. Recomendaciones para la consolidación de la RED – RIE Nodo 3: Evaluación disciplinar

Las presentes recomendaciones tienen como propósito continuar promoviendo la consolidación y dinamización del nodo tres de evaluación disciplinar en torno a la RED de Instituciones por la Evaluación –RIE- en el Distrito Capital. Estas recomendaciones están encaminadas a potenciar los aspectos de fundamentación conceptual de la evaluación disciplinaria de los aprendizajes, los aspectos metodológicos de este nodo de evaluación, la de caja de herramientas y el empoderamiento y los liderazgos de los maestros protagonistas de este nodo de evaluación.

Recomendaciones en fundamentación conceptual.

1. Continuar enriqueciendo los adelantos teóricos desarrollados en rededor de la el sentido de la evaluación disciplinar de los aprendizajes. Si bien hay un documento que debela los adelantos significativos realizados de manera conjunta entre los maestros, se requiere una mayor participación de los expertos líderes del nodo y los profesores en



general que son miembros del nodo 3 en aras de continuar con la sinergia alcanzada en la Red – Ríe y ampliar los temas centrales legitimados por los idóneos miembros, los profesores. La idea es continuar robusteciendo la acepción de lo que la evaluación disciplinaria de los aprendizajes, ampliando sus fundamentos, encontrando sus tensiones, identificado las clases de evaluación interdisciplinaria, los requisitos, ventajas y desventajas, y en general riesgos y beneficios.

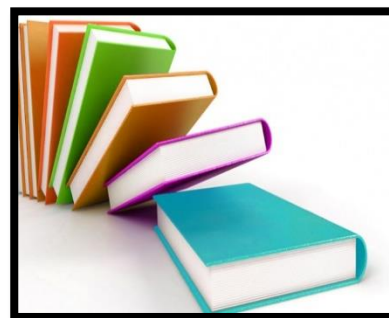
2. Continuar identificando y promoviendo intereses temáticos sobre la evaluación disciplinar dado que la naturaleza disciplinar es rigurosa por lo que implica un proceso formativo con estas características. Las experiencias encontradas, reflexionadas y socializadas así lo indican, por ejemplo, está pendiente seguir abordando de manera específica: Instrumentos de evaluación disciplinar, herramientas didácticas para la evaluación disciplinar, la perspectiva cuantitativa y cualitativa de la evaluación disciplinar y metodologías de evaluación disciplinar para el desarrollo de conocimientos.



3. Para cada encuentro de carácter teórico es importante haber definido la línea temática y haber leído un documento corto en rededor del mismo para llegar con ideas claras al ejercicio de disertación.

4. Prolongar la promoción y construcción de saberes entorno a los centros de interés a través de intercambio de experiencias evaluativas reconocidas en las distintas IED de la ciudad.

5. Revisar material bibliográficos de autores expertos y reconocidos en el tema de la evaluación de los y para el aprendizaje como los son: Miguel Ángel Santos Guerra, Tiburcio Moreno Olivo, Libia Stella Niño Zafra, Alfonso Tamayo Valencia, Francisco Cajiao, Julián de Subiría, entre otros.



6. No perder de vista el objetivo general y los objetivos específicos que le dan sentido al nodo de evaluación disciplinar en aras de consolidar la identidad de una comunidad educativa que trabaja para el mejoramiento de las prácticas de esta forma de evaluación de los aprendizajes.

7. Continuar fortaleciendo las capacidades investigativas y participando en los espacios de disertación, intercambio de saberes, seminarios, conferencias, ferias, socializaciones sobre evaluación, ejercicios escriturales, diplomados o cualquier espacio de nutrición académica que gire en torno de la evaluación y la perspectiva disciplinar de los aprendizajes.
8. En cada encuentro de naturaleza conceptual o teórica realizar las respectivas memorias donde queden establecidas las ideas relevantes y fundantes del razonamiento realizado en rededor de una temática.

Recomendaciones en el aspecto metodológico

1. Se sugiere continuar realizando los distintos encuentros presenciales dado que estas son acciones planificadas con una intención, donde los maestros líderes de nodos en una misma dimensión de espacio y tiempo, realizan presencia corpórea y proactiva frente a una actividad previamente pensada y planificada (socializar temáticas). Estos encuentros pueden darse lugar en espacios que convengan a la mayoría de integrantes dado las distancias de las IED y los tiempos que implica llegar.
2. Prolongar los círculos dialógicos como una estrategia metodológica donde a partir de la conversación procedente de los maestros, continua y progresiva en relación a los temas de interés se abren caminos hacia la conquista de nuevos aconteceres en relación al objeto de estudio, para el caso la evaluación disciplinar.
3. Realizar encuentros entre docentes por localidades. Esto implica que maestros participantes y maestros líderes de nodo se reúnen para trabajar los temas de interés del nodo 3 de evaluación disciplinar y resolver inquietudes en torno a los temas y las relaciones con los diferentes grados, ciclos, áreas, jornadas, etc.



4. Desarrollar seminarios temáticos, que son espacios de discusión para abordar la especificidad de un tema relacionado con la evaluación del nodo 3, donde cada uno de los participantes contribuye con su experiencia y conocimiento en aras de llegar a disensos y consenso.

5. Desarrollar talleres escriturales para ampliar habilidades orientadas a sistematizar experiencias, potencializar la escritura y lectura en torno a los temas de interés del nodo de evaluación disciplinar con miras a hacer una secuenciación de los aspectos de las elaboraciones de las narrativas construidas por los docentes integrantes del nodo.



6. La comunicación virtual es ineludible en esta época histórica y en la consolidación y sostenibilidad de una red de maestros juega un papel preponderante. Lo virtual hace alusión a lo no presencial, los maestros líderes participantes involucrados no se encuentran en la misma dimensión espacio-temporal, generándose una autonomía geográfica y temporal, pero si se produce un efecto pese a que no hay presencia. Esto es esencial en el ejercicio de convocatorias y acuerdos para realizar encuentros que permitan con la dinámica del nodo y de la Red - Ríe

7. Se sugiere continuar nutriendo la página Web donde se viene compartiendo la experiencia de construcción y consolidación de la red y lo efectuado en cada uno de los nodos de evaluación. La idea es que los maestros administren esta página y en ella se encuentren insumos claves e indispensables del pleno interés de los maestros del distrito de Bogotá como: videos y conferencias, artículos, revistas, presentaciones, relatorías, memorias, encuentros y toda la información pertinente que gira en torno a los temas del Nodo correspondiente, para el caso del Nodo 3 de evaluación disciplinar.

9. En lo posible y gracias a la experticia de algunos maestros efectuar foros virtuales para intercambiar en forma on-line información, preguntas y respuestas, archivos de material sobre evaluación y los textos principales que se abordan en el nodo respectivo. Los temas son: Instrumentos de evaluación disciplinar, herramientas didácticas para la evaluación disciplinar, la perspectiva cuantitativa y cualitativa de la evaluación disciplinar y metodologías de evaluación disciplinar para el desarrollo de conocimientos.



8. Intercambio de correos electrónicos para compartir información como libros, artículos, ponencias y demás aspectos de interés teórico, metodológico en pro de mantener una comunicación fluida entre docentes. Así mismo, realizar inscripciones a eventos de carácter pedagógico sobre evaluación.

9. Utilizar el Whatsapp como aplicación para estar en contacto entre maestros. Para el caso de la Red – RIE, es un medio de comunicación entre los docentes que conforman este nodo de evaluación. La idea es continuar comunicando a los maestros temas exclusivamente sobre evaluación disciplinar de los aprendizajes y que sea administrado por los docentes líderes del nodo 3.

10. Continuar fortaleciendo las reglas básicas y valores de nodo de evaluación disciplinar y de la Red – Rie en general.

11. Concretar el cronograma de trabajo y plan de acción diseñado por los líderes del nodo de evaluación interdisciplinar de los aprendizajes.

Recomendaciones para caja de herramientas

1. Continuar nutriendo la caja de herramientas del nodo de evaluación disciplinar como recipiente que guarda todas las herramientas e instrumentos de evaluación que utilizan los maestros en sus prácticas significativas de evaluación, para guardar, organizar y compartir a los demás profesores de la ciudad de Bogotá DC.
2. Se sugiere que esta caja de Herramienta que obedece a un trabajo continuo en el que se intenta no perder el conocimiento y el trabajo que se ha desarrollado durante los distintos encuentros, sirva de ejemplo para otros procesos que se lleven a cabo. Es una recopilación de toda la información valiosa que poseen los maestros en relación con estrategias e instrumentos que no puede desaparecer.
3. El sentido de recopilar y agrupar información en una caja de herramienta es continuar con un proceso de distribución y divulgación para que más profesores puedan iniciar nuevos procesos de adaptación, transformación y creación de las distintas herramientas e instrumentos de evaluación disciplinar, por ello se hace necesario continuar en la distribución y difusión para ser revisada, mejorada por todas los maestros/as interesados/as en promover procesos educativos de participación, diagnóstico y mejora de problemas que los afectan.

Recomendaciones para empoderamiento y liderazgos en el Nodo 3

1. Es necesario que cada uno de los maestros vinculados lidere uno los temas centrales del nodo. Esto permite avanzar en los procesos de fundamentación conceptual a la vez que une y genera compromiso con el horizonte y sostenibilidad del nodo 4 y la Red – Ríe.
2. Dividir funciones dentro del nodo para una mayor sinergia y eficacia en las actividades a desarrollar. Así cada miembro se siente participe de este movimiento ejerciendo liderazgo, generando afecto, empatía y sentido de pertenencia de a la RED.



De esta forma, por ejemplo, un grupo de maestros se pueden encargar de todo el ejercicio de comunicación y divulgación de las actividades trazadas en rededor del nodo 3. Otro grupo de ubicar sitios en las localidades para la realización de los talleres o actividades, otro de gestionar con anticipación requerimientos para el desarrollo de cada taller (materiales, insumos, etc.), también los que se encargan de Diligenciar y registrar la asistencia en cada encuentro, los que realizar la relatoría de cada encuentro y los encargados de realizar registro fotográfico y otras evidencias pertinentes.

3. La página web, el correo electrónico del nodo 3, el Wasatch del nodo debe ser manejado o administrado por profesores que han venido participando de manera constante en todas las dinámicas del Nodo y de la Red -Ríe y que se han ganado pro su compromiso y entrega el liderazgo del nodo.
4. Los maestros participes del nodo de evaluación disciplinar deben continuar estableciendo metas, objetivos y seguir planeando para continuar potenciando el nodo y la Red-Ríe en general.
5. Conforme la organización, el empoderamiento y sinergia es necesario que los maestros puedan organizar de forma conjunta con los otros nodos de evaluación encuentros distritales de evaluación.
6. Es necesario contar una bibliografía básica en el nodo para que los maestros apelen a ella en momentos que necesiten esclarecer dudas en relación a alguna curiosidad de corte académico.

7. Participar en las convocatorias que tengan que ver con ejercicios de acompañamiento y sistematización de experiencias significativas en evaluación para efectuar publicaciones y dar a conocer a la ciudad de maestros del distrito las reflexiones académicas más recientes en función de la temática mencionada. La idea es brindar el acceso al intercambio de información y construcción de nuevos saberes sobre la evaluación del y para el aprendizaje, tanto de derecho como de hecho.



8. Aunar esfuerzos para seguir velando por el cumplimiento y la realización de los objetivos y metas para el cumplimiento del propósito trazado por la RED - RIE.
9. Fortalecer los lazos de afectos entre los miembros del nodo de evaluación disciplinar para que prime la horizontalidad y el surgimiento de nuevos liderazgos dentro de la Red.
10. Se sugiere a los maestros buscar espacios radiales para continuar difundiendo la Red – Ríe, a la vez que continuar invitando a los maestros a inscribirse y participar de las actividades planeadas por los maestros.

9.4. Recomendaciones para empoderamiento y liderazgos en el Nodo 4

11. Es necesario que cada uno de los maestros vinculados lidere uno los temas centrales del nodo. Esto permite avanzar en los procesos de fundamentación conceptual a la vez que une y genera compromiso con el horizonte y sostenibilidad del nodo 4 y la Red – Ríe.

12. Dividir funciones dentro del nodo para una mayor sinergia y eficacia en las actividades a desarrollar. Así cada miembro se siente participe de este movimiento ejerciendo liderazgo, generando afecto, empatía y sentido de pertenencia de a la RED. De esta forma, por ejemplo, un grupo de maestros se pueden encargar de todo el ejercicio de comunicación y divulgación de las actividades trazadas en rededor del nodo 4. Otro grupo de ubicar



sitios en las localidades para la realización de los talleres o actividades, otro de gestionar con anticipación requerimientos para el desarrollo de cada taller (materiales, insumos, etc.), también los que se encargan de Diligenciar y registrar la asistencia en cada encuentro, los que realizar la relatoría de cada encuentro y los encargados de realizar registro fotográfico y otras evidencias pertinentes.

13. La página web, el correo electrónico del nodo 4, el Wasatch del nodo debe ser manejado o administrado por profesores que han venido participando de manera constante en todas las dinámicas del Nodo y de la Red -Ríe y que se han ganado pro su compromiso y entrega el liderazgo del nodo.

14. Los maestros participes del nodo de evaluación interdisciplinar deben continuar estableciendo metas, objetivos y seguir planeando para continuar potenciando el nodo y la Red-Ríe en general.

15. Conforme la organización, el empoderamiento y sinergia es necesario que los maestros puedan organizar de forma conjunta con los otros nodos de evaluación encuentros distritales de evaluación.

16. Es necesario contar una bibliografía básica en el nodo para que los maestros apelen a ella en momentos que necesiten esclarecer dudas en relación a alguna curiosidad de corte académico.

17. Participar en las convocatorias que tengan que ver con ejercicios de acompañamiento y sistematización de experiencias significativas en evaluación para efectuar publicaciones y dar a conocer a la ciudad de maestros del distrito las reflexiones académicas más recientes en función de la temática mencionada. La idea es brindar el acceso al intercambio de información y construcción de nuevos saberes sobre la evaluación del y para el aprendizaje, tanto de derecho como de hecho.



18. Aunar esfuerzos para seguir velando por el cumplimiento y la realización de los objetivos y metas para el cumplimiento del propósito trazado por la RED - RIE.

19. Fortalecer los lazos de afectos entre los miembros del nodo de evaluación interdisciplinar para que prime la horizontalidad y el surgimiento de nuevos liderazgos dentro de la Red.

20. Se sugiere a los maestros buscar espacios radiales para continuar difundiendo la Red – Ríe, a la vez que continuar invitando a los maestros a inscribirse y participar de las actividades planeadas por los maestros.



9.4. Recomendaciones para empoderamiento y liderazgos en el Nodo 4

21. Es necesario que cada uno de los maestros vinculados lidere uno los temas centrales del nodo. Esto permite avanzar en los procesos de fundamentación conceptual a la vez que une y genera compromiso con el horizonte y sostenibilidad del nodo 4 y la Red – Ríe.

22. Dividir funciones dentro del nodo para una mayor sinergia y eficacia en las actividades a desarrollar. Así cada miembro se siente participe de este movimiento ejerciendo liderazgo, generando afecto, empatía y sentido de pertenencia de a la RED. De esta forma, por ejemplo, un grupo de maestros se pueden encargar de todo el ejercicio de comunicación y divulgación de las actividades trazadas en rededor del nodo 4. Otro grupo de ubicar



sitios en las localidades para la realización de los talleres o actividades, otro de gestionar con anticipación requerimientos para el desarrollo de cada taller (materiales, insumos, etc.), también los que se encargan de Diligenciar y registrar la asistencia en cada encuentro, los que realizar la relatoría de cada encuentro y los encargados de realizar registro fotográfico y otras evidencias pertinentes.

23. La página web, el correo electrónico del nodo 4, el Wasatch del nodo debe ser manejado o administrado por profesores que han venido participando de manera constante en todas las dinámicas del Nodo y de la Red -Ríe y que se han ganado pro su compromiso y entrega el liderazgo del nodo.

24. Los maestros participes del nodo de evaluación interdisciplinar deben continuar estableciendo metas, objetivos y seguir planeando para continuar potenciando el nodo y la Red-Ríe en general.

25. Conforme la organización, el empoderamiento y sinergia es necesario que los maestros puedan organizar de forma conjunta con los otros nodos de evaluación encuentros distritales de evaluación.

26. Es necesario contar una bibliografía básica en el nodo para que los maestros apelen a ella en momentos que necesiten esclarecer dudas en relación a alguna curiosidad de corte académico.

27. Participar en las convocatorias que tengan que ver con ejercicios de acompañamiento y sistematización de experiencias significativas en evaluación para efectuar publicaciones y dar a conocer a la ciudad de maestros del distrito las reflexiones académicas más recientes en función de la temática mencionada.



La idea es brindar el acceso al intercambio de información y construcción de nuevos saberes sobre la evaluación del y para el aprendizaje, tanto de derecho como de hecho.

28. Aunar esfuerzos para seguir velando por el cumplimiento y la realización de los objetivos y metas para el cumplimiento del propósito trazado por la RED - RIE.

29. Fortalecer los lazos de afectos entre los miembros del nodo de evaluación interdisciplinar para que prime la horizontalidad y el surgimiento de nuevos liderazgos dentro de la Red.

30. Se sugiere a los maestros buscar espacios radiales para continuar difundiendo la Red – Ríe, a la vez que continuar invitando a los maestros a inscribirse y participar de las actividades planeadas por los maestros.



9.5. Recomendaciones para la consolidación de la RIE a través de prácticas evaluativas acordes con la política distrital de evaluación en grados y/o áreas.

Promover la consolidación de la RIE a través de prácticas evaluativas acordes con la política distrital de evaluación en grados y/o áreas, significa reconocer los posibles riesgos de invisibilización y funcionamiento de la red, proponer opciones que mitiguen estos riesgos.

En este sentido se exponen algunos riesgos con sus recomendaciones para mitigarlos y promover una posible sostenibilidad de la RIE.

El primer riesgo que se puede presentar es la pérdida de interés por hacer parte y participar activamente de la red. Para ello, la recomendación es motivar el interés de los usuarios que hace parte de la red, en primera medida y luego motivar a otros usuarios.

En este sentido, es importante no hablar únicamente de la prácticas significativas en evaluación de lenguaje y matemáticas en grados específicos más reconocidas, sino promover que otros hablen de ellas y encuentren otras prácticas que se conviertan en significativas; responder constantemente y siempre a los usuarios de con amabilidad y tacto; formular preguntas periódicamente sobre temas de actualidad o que puedan ser de interés, de tal manera que siempre tenga respuesta y retroalimentación; mostrar la faceta más humana, donde se dé a conocer experiencias pedagógicas que alimenten el interés en las áreas de matemática y lenguaje –*trabajo en equipo, reuniones, comidas de trabajo*–, motiva por la participación de nuevos usuarios; Es necesario identificar docentes líderes de las áreas de lenguaje y matemáticas que se conviertan en apoyo a la labor de sostenimiento del nodo disciplinar de la Red RIE; Es fundamental concretar intereses, demandas y necesidades a través de círculos dialógicos y aulas itinerantes como aspectos de encuentro que promuevan cruces de caminos y construcciones comunes entre actores de las instituciones educativas del Distrito para dar sentido a la construcción de saberes a partir del intercambio de ideas y experiencias que permitan responder interrogantes, analizar problemas y proponer soluciones relacionadas con las prácticas de evaluación de los aprendizajes que asegura la cohesión a la red.

Otro riesgo que se puede ser el olvido y desconocimiento de la RIE. Para ello, se recomienda dar a conocer el nodo disciplinar de lenguaje y matemáticas en cuentas gratuitas y reconocidas en plataformas como Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube o Instagram; compensa a los usuarios que dedican un rato de su tiempo a visitar la RIE con la posibilidad de acompañamientos para talleres, publicaciones, videos, etc; aceptar las críticas, no todas las críticas van a ser buenas, y los usuarios utilizaran las Redes Sociales para dar a conocer su opinión acerca de lo que la RIE ofrece y han probado.

Otro riesgo que se puede dar es la poca comunicación entre usuarios de la RIE. Para ello, se sugiere crear un calendario de comunicaciones donde se tenga localizadas las fechas importantes y genere contenido especial sobre la evaluación en las áreas de matemáticas y lenguaje durante algunos días, pues esto ayuda a aumentar la participación; utilizar una foto que llame la atención, videos que impacten las áreas disciplinares dirigidas para grados específicos; es muy importante el uso de lenguaje, utilizar palabras clave para captar la atención del usuario; aprovechar los hashtags; realizar publicaciones cruzadas; es necesario identificar docentes que promuevan la organización y desarrollo de círculos dilógicos y aulas itinerantes sobre la política distrital de evaluación en grados y/o áreas para el sostenimiento de la Red RIE; mantener comunicación constante con los docentes para no agotar el trabajo en las sesiones presenciales sobre la política distrital de evaluación en grados y/o áreas; monitorear la formulación e implementación de los planes de acción y de comunicaciones, y en general el desarrollo de la red de instituciones por la evaluación con una visión propia de las problemáticas.

Otro riesgo es el aburrimiento por temáticas o contenidos repetidos frecuentemente en la RIE; para ello se recomienda implementar un observatorio de procesos de intercambio en la RIE; establecer un sistema sostenible para la localización de contenidos de calidad relacionados con las áreas de matemáticas y lenguaje en grados específicos; realizar una propuesta de ampliación o reformulación de criterios de catalogación de contenidos de para aplicarlos en el material de las redes escolares; generar una herramienta que permita que las comunidades sin conexión Internet también puedan acceder a los contenidos de la RIE; elaborar un mapeo de contenidos digitales de las redes latinoamericanas, para ver el estado de situación sobre las áreas de matemáticas y lenguaje; Es necesario motivar a los docentes

y directivos docentes a dinamizar a través de la RED de Instituciones por la Evaluación – RIE-, temáticas relacionadas con tendencias pedagógicas y formas de evaluación de los aprendizajes, desde un sentido de pertenencia que da sentido a la construcción de saberes.

9.6. Recomendaciones de tipo conceptual y pedagógico para la consolidación de la Red de Instituciones por la Evaluación RIE en futuras etapas.

1. Profundizar en la alianza teórica-práctica entre académicos y docentes para retroalimentación de saberes y prácticas, alrededor del campo intelectual de la evaluación para darle su lugar en la pedagogía, como el saber propio del maestro, como se ha evidenciado en el estudio, los imaginarios de la mayoría de docentes acerca de la evaluación son susceptibles de una mayor complejidad y especialización para superar visiones instrumentalistas.
2. A partir de: los aportes de la dirección de IDEP y SED queda claro la necesidad e importancia de continuar apoyando la RED RIE, mediante articulación con otros programas afines como; redes existentes, apoyos pedagógicos a procesos de acreditación, anidar la red en los centros de innovación, incluirla en los procesos de cualificación docente, fomentar la producción de la llamada caja de herramientas para la evaluación significativa, involucrarla en espacios institucionales como jornadas pedagógicas, día E y semanas de planeación institucional.
3. Se recomienda la elaboración de un cronograma para el segundo semestre de 2018, que permita la continuidad de las acciones de apoyo, socialización y producción de materiales para asumir la evaluación como transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las IED de Bogotá.
4. En lo posible aprovechar los medios de comunicación que tiene el IDEP y SED para dar a conocer las experiencias por localidad y en eventos distritales, nacionales e internacionales por la dignificación del trabajo docente y el mejoramiento institucional.

5. Aprovechar el vacío creado por la suspensión de las pruebas SABER para celebrar paneles por localidad y el primer Simposio Distrital sobre evaluación significativa, que muestre las dinámicas actuales en el sistema educativo distrital.
6. Se recomienda asignar tiempos y espacios dentro de la planeación anual y bimestral de las IED para re-significar las relaciones del PEI-Estrategia pedagógica-Diseño curricular-Estrategias didácticas y evaluación.
7. Como consecuencia de los resultados de este estudio y para ser coherente con las políticas de reconocimiento a los maestros y el mejoramiento de las instituciones, incluir en las políticas de calidad el apoyo a los procesos de evaluación significativa en el aula, para superar el demasiado peso de las pruebas externas y las tensiones que se generan.
8. Mantener los convenios entre IDEP y SED cuya dinámica e impacto sigue siendo central para garantizar el cumplimiento de las políticas en educación.

Finalmente consideramos que fue esta una aventura de pensamiento enriquecedor para cada uno de los participantes, en cuyo proceso nos transformamos todos: los maestros a los que se les devolvió la confianza en sus propios saberes y prácticas y se reconocieron como sujetos de saber y poder para interactuar con la comunidad educativa. Al equipo investigador de Unicafam, cuya dedicación, disciplina y responsabilidad fue para ellos una escuela de pensamiento en métodos de investigación y gestión, con cuyo aporte el estudio tuvo siempre un referente práctico y la experiencia de diseño, apoyo financiero y seguimiento en la gestión de los directivos IDEP y SED quienes en la dinámica del proceso mismo transformaron conceptos e imaginarios y reafirmaron alternativas posibles para la búsqueda de consensos y compromisos en orden al cumplimiento de políticas públicas. A todos ellos, el más profundo y sincero reconocimiento.

Referencias

ACACIA. (2018). *Conflicto armado*, Guías de atención a personas víctimas del conflicto armado. Recuperado de: <https://acacia.red/wp-content/uploads/2018/04/Conflicto-Armado.pdf>

Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2007). *Guía de evaluación externa de las enseñanzas de formación virtual. Guía de evaluación institucional.* Vía Laietana, 28, 5º planta.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2017). *Bogotá Mejor Para Todos. Plan Sectorial 2016-2020 Hacia Una Ciudad Educadora.* Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2017). *Bogotá Mejor Para Todos. Proyecto del Plan de Desarrollo Bogotá 2016-2020.*

Anijovich, R. (2010) *Evaluación Significativa. LA RETROALIMENTACION EN LA EVALUACIÓN POR REBECA.* Argentina.

Anjiovich, R. (20016). “Evaluación Significativa” Buenos Aires. Paidós.

Andersen, P. (1999). *Information space: A framework for learning in organizations.* USA: Routledge.

Argyris, C. y Schon, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective.* Reading, MA: Addison–Wesley.

Aula Urbana Magazín. (2008). *Evaluación integral para la calidad de la Educación.* Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico - IDEP. Revista No 69.

Aula Urbana Magazín. (2009). *Evaluación: una Estrategia para la Calidad.* Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico – IDEP. Revista No 73.

Barraza, Arturo (2007). *La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias.* Revista estudios pedagógicos. vol.33, No.2, p.131-153. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v33n2/art08.pdf>

Barcelona: Edgar Morin conversa con Djénane Kareh Tager Gedisa Editorial.

<http://culturagrado.cero.wordpress.com/2014/11/03/reconciliar-ciencia-y-humanismo/>

Universidad de la Sabana (2011) Estrategia de acompañamiento docente nóveles: proyecto sistema integrado de formación de capital humano. Ministerio De Educación Nacional MEN. Bogotá D.C.

Blanco, Y. y Caicedo, C. (2016). Resiliencia como factor de éxito en las organizaciones. *Cultura Educación y Sociedad* 7(1), 85-95.

Bermúdez, María victoria, Aplicación de juegos didácticos para la resiliencia en el marco de la cátedra de la paz, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, revista semestral de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias y Educación, *Revista Esfera*, Volumen 6 – Número 1 / enero-junio de 2016.

Castoriadis, Cornelius (2005). El imaginario social instituyente. Biblioteca Omegalfa

Cantón A Valentina (2013). Algunos elementos para la construcción de una caja de Herramientas para la educación Patrimonial. Actividades participativas. *Revista correo del maestro* Número 210. Ciudad de México.

Camilloni, A. (2004) “Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes” *Quehacer Educativo*, Montevideo. Año XIV N°68 Diciembre (pp.6-12).

Camilloni, A. (2010) Evaluación Significativa. LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS ELABORADOS EN GRUPO. Argentina.

Cañón, M. y Rojas, G. (2018). “Voces y realidades de la evaluación docente”. Tesis de Maestría en Educación. U. Santo Tomás. Bogotá.2017.

Castells, M. (2006). *The Network Society: from Knowledge to Policy.* Washington, USA: Center for Transatlantic Relations.

Delgado y Lara. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/647/64770306/>

Echeverría, R. (1999). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.

FUCS. (2016). *Aproximación conceptual a la multidiversidad, una mirada desde el pensamiento complejo*. Recuperado de: <http://repositorio.fucsalud.edu.co/bitstream/001/312/1/REDI-FCA-2016-2.pdf>

García de la Vega A. (1989). *La evaluación integrada en el proceso aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. No 6.

Contreras, J., & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Corbetta, P.(2008). *Las Unidades de Análisis*. Mexico. Trillas.

Delval, Juan (1991). *Crecer y pensar*. México: Paidós

David. A. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Paidos. Buenos Aires.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Gedisa.

Dewey, J.(1961). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires. Losada. Sexta edición.

Duhalde, M.(2006). *Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as*. En *Educación y Ciudad-Bogotá-IDEP*.Nº 29.

Duque, A.(2018). *Informe Proyecto IDEP*. Bogotá. Sin editar.

Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado*. Buenos Aires .Paidós.

Educaciona Debate. (2011, Octubre 4). *Educación interdisciplinaria, clave para el éxito científico*. (Archivo de video). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DXUUyOY_fHg.

Escobar, Fabiola y Guerreros Doris. *Los maestros leen y escriben: Una Experiencia de Formación Permanente en Colectivo*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Elbacé restrepo (2014). *la soledad de los maestros*.

Experiencia educativa y pedagógica. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. No 11, 2do. Semestre de 2006. Bogotá, D.C. Colombia.

- Gadamer, H. (1987).** “Frühromantik, Hermeneutik, Dekonstruktivismus”. En HansGeorg George Steiner (2012). *La poesía del pensamiento*. ed. Siruela.
- Fabre, Michel (2006).** *Experiencia y formación: la Bildung*. París, Presses Universitaires de France.
- Ferry Gilles (1991).** *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre teoría y práctica*. Universidad nacional autónoma de México. Ediciones Paidós. México
- Flores, F. (1997).** *Inventando la empresa del siglo XXI*. Chile: Dolmen.
- Fullan, M. (2002).** *Los nuevos significados del cambio en la educación*. España: Octaedro.
- Ghiso, A. (1999).** *De la práctica singular al diálogo con lo plural: aproximación a otros transitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. La Piragua No. 16.
- Gómez, Barrero, Pedro (2011).** *Premio compartir al maestro. Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares. Propuestas ganadoras 2011*.
- Habermas, J (1985).** *¿Qué es la pragmática universal? Traducción de Magdalena Holguín*. Universidad Nacional de Colombia. Mimeo.
- Habermas, J., (1987.)** *Teoría de la acción comunicativa, taurus, madrid, españa,*
- Hansen, M., Nohria, N. y Tierney, T. (1999)** *What's Your Strategy for Managing Knowledge*. Harvard Business Review.
- Heidegger. M., (1992).** *Gesamtausgabe (ga). Granfurt am main,*
- HypnosMorfeo (2015, Mayo 6).** *El Sorprendente Experimento de la Maldad Humana – Milgram.* (Archivo de Video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HUdurOQJx78>
- Hoffmann, J. (2011)** *Avaliar para promover, as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- IDEP.(2016).** *Revista Aula Urbana. N° 104.2016.Bogotá.*
- IDEP.(2017).** *IDEP-PREMIO*. Bogotá.
- IDEP.** *Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital. Experiencias 2014. Serie Premio No 1, Julio de 2015.*

IDEP. (2008). *Evaluación Integral. Estrategias Pedagógicas – Foro distrital Aula Urbana.* Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico.

IDEP. (2008). *Evaluación en el aula: del control a la comprensión. Serie de investigación.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

IDEP. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media.* Recuperado de:

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/subjetividades%20y%20diversidad%20en%20la%20Escuela.pdf>

ITValledeEtlá Suchil. (2015, Febrero 10). *Introducción al Pensamiento Complejo de Edgar Morín.* (Archivo de Video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HJAnfmUvn9M>

Jaime, J.C. (2018). *La Acción Colectiva latente de las redes magisteriales. Tesis Doctoral.* UPN. Bogotá.

Jara, O. (2009). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. Diálogo de Saberes No. 3, 118-129.*

Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos.* Matinal, Revista de investigación y pedagogía 4 y 5.

Jara, O. (2015). "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador". *Docencia* 55, 33-39.

Jiménez, Aristizábal Mauricio (2016, Ago. 26). *Stanley Milgram / Los peligros de la obediencia.* (Archivo de Video). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Aiywt7sl_vI

Larrosa, J. (2007). *La experiencia y sus lenguajes. Serie Encuentro y Seminarios, 11.*

LaFrancesco V. G. *La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora.*

Lieberman, Ann y Miller Lynne (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Editorial Octaedro. España.

López, V. (2010). *Educación y resiliencia: Alas de la transformación social.* Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44717910016/>

Magazin Aula Urbana-AU. (2016). Edición 104.

Martínez, M.(2014). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa.* Mexico. Trillas.

Malagón Buitrago Esther Lucía, Mateus Gómez María Elizabeth, Gómez Carrillo Sonia Elena, *La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz,* *Revista Educación y Ciudad, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP, No 31, julio de 2016.*

Martínez E. (2007). *La evaluación externa en educación. En Avances en Supervisión Escolar. Revista de la Asociación de inspectores de Educación de España. Revista No 5. enero 2007.*

Mejía, M.R (2015). *La sistematización.* Bogotá. Desde Abajo.

MEN. (2013). *Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva.* ISBN: 978-058-691-624-0. Bogotá D.C., Colombia.

MEN. *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Artículo Ministerio de Educación Nacional.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Minakata, A. (2000) *El maestro que aprende: educación para una nueva época, Sinéctica (17), julio–diciembre.*

Minakata, A. y Gómez, L. (2009). *Modelo de construcción colaborativa de prácticas educativas para la educación básica. Descripción del programa de tutorías en las secundarias de Jalisco y evaluación de su impacto a través de la percepción de los actores educativos involucrados. Reporte diagnóstico, primera etapa. Fomix–Conacyt–ITESO. En <http://fronteraseducativas.com/> Lo mejor del mes, marzo.* Nonaka, I. y Takeuchi, H.

(1995). *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.* Oxford, UK: Oxford University Press. OCDE–FLACSO (2006). *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje.* Colombia: Mayol Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional, MEN, Guía No 49, guías pedagógicas para la convivencia escolar, ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de 2013.

MOLINA, Parra Ruth, BRICEÑO Sergio, *Redes de aprendizaje las estrategias de participación,* Universidad Distrital, Francisco José de Caldas.

Mockus, A.(2001). *Las Fronteras de la Escuela.*Bogotá. Magisterio.Nº 24.

Moreno, T. (2016) *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el Aula. México.*

Moran Edgar, Ciurana Roger y Domingo Mota (2002). *EDUCAR EN LA ERA PLANETARIA El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Unesco – Universidad De Valladolid.*

Morín Edgar (2000). *Introducción al pensamiento complejo. Editorial: Barcelona: Gedisa. 167 p.*

Morín, Edgar (2010). *Mi camino: la vida y la obra del padre del pensamiento complejo:*

Morín, Edgar (2014). *Reconciliar ciencia y humanismo*

Najmanovich, Denise (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Editorial Biblos. Buenos Aires.*

Nuevos Lenguajes y Educación, Primer semestre: julio-diciembre de 2013.

Sarrionandia y Mel Ainscow (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación., No. 12. págs. 26-46. Tejuelo. Recuperado de: ISSN-e 1988-8430*

OEA. (2010). *Primera Infancia: una mirada desde la neuro educación. Organización de los Estados Americanos. OEA/OEC.*

Ortega, P & López, D y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica. Bogotá. Boaventureense.*

Palomino y Dagua. (2010). *Los problemas de convivencia escolar: Percepciones, factores y abordajes en el aula. Revista de investigaciones UNAD. Vol. 9. No 2. Colombia.*

Pereira, González Luz Marina, De la multiversidad a la sociedad mundo: una propuesta educativa que hace camino al andar, Polis Revista latinoamericana, Arte y Realidad, 17 / 2007.

Palma , D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. Santiago de Chile: Serie Papeles del CEAAL No. 3.*

Pérez, Romero, Francisca (2009). *Una propuesta didáctica sobre la narración: Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura: Criterios de producción y evaluación de los textos narrativos autobiográficos en secundaria.*

Perrenoud, P (2008): *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas.* Colihue Buenos Aires.

Peñalosa, Londoño, Enrique 2017. *Plan sectorial 2016 – 2020. Hacia una ciudad educadora.* Alcaldía mayor de Bogotá secretaria de educación. Secretaría de Educación del Distrito.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla: Díada Editores.

Revista Educación y Ciudad No 33. (2017). *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas.* Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico - IDEP.

Revista PRELAC. 2005. “*Protagonismo docente en el cambio educativo*”. Santiago de Chile Rincón, Trujillo Fernando Antonio, *El derecho a la educación por la dignidad desde el reconocimiento de la diversidad*, *Magazín Aula Urbana*, edición No 100, si fecha, p7-8.

Rueda Ortiz Rocío, Quintana Ramírez Antonio, *Nuevos lenguajes, cultura digital y educación*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, *educación revista educación y ciudad No. 25, Primer semestre: julio-diciembre de 2013,* Tema monográfico: *Primera Edición. Bogotá – Colombia.*

Ríos, Acevedo, Clara Inés. "Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer", en *Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. 7, no. 14–15 (Jul. 1995 – Jul. 1996); p. 11–37*

Rivas, Gonzales, Martha (2008). *La formación y su complejidad semántica.* *Revista Investigación educativa No 8. Universidad pedagógica de Durango.*

Santos Guerra.M.A (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela.*Buenos Aires.Bonum.

Santos Guerra, M. (2017) *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana.* Bonum, Buenos Aires.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. En Perspectives on Curriculum, Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1).* Chicago, Rand

Shepard L. (2006). *La evaluación en el aula. Universidad de Colorado, Campus Boulder. Capítulo 17 de la obra Educational Measurement.*

Tamayo, A. (2017). *Proyecto IDEP. Buenas Prácticas De Evaluación. Bogotá.*

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: FCE.*

Torres, A. y Barragán D. (2017). "La Sistematización como investigación interpretativa crítica." Bogotá. El Buho.

Torres, A. (1997). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En E. Santibañez, & C. Álvarez, Sistematización y producción de conocimientos. Santiago de Chile: Ediciones CIDE.*

Torres, A (2017). *La sistematización como investigación interpretativa y crítica. Bogotá. El Buho.*

Tyler, R.W. (1967). *Changing concepts of educational evaluation. In R. E. Stake (Ed.), Perspectives of curriculum evaluation, vol. 1, New York: Rand McNally.*

Unimedios, Agencia de Noticias UN, Secretaría de Educación y U.N. diseñan política de educación inclusiva en Bogotá, sección educación, Bogotá D.C, 17 de octubre de 2017.
<https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/secretaria-de-educacion-y-un-disenan-politica-de-educacion-inclusiva-en-bogota.html> Recuperado sábado 10 de marzo de 2018.

Van de Velde, H. (2008). *Sistematización. Texto de referencia y consulta. Estelí: CICAP...*

Villalba. (2015). *El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. Vol. 12 No 3- págs. 283-299. Recuperado de:*
<http://www.redalyc.org/html/1798/179818049003/>

Wenger, E., McDermott, R. y Synder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge. Cambridge, Ma: Harvard Business School Press.*

Wittgenstein, L.(1957). *Tractatus Lógico-philosophicus.* Madrid. *Revista de Occidente.*

Zygmunt Bauman: “*Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline*”<http://sociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/>