

EDITORES

DANIEL A. VELASQUEZ-MANTILLA

ANDRÉS CASTIBLANCO ROLDÁN



EVALUACIÓN CURRICULAR: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DESDE LA MEDIA



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN CURRICULAR: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DESDE LA MEDIA



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm
Presidente Consejo de Fundadores

Padre Harold Castilla Devoz, cjm
Rector General Sistema UNIMINUTO

Marelen Castillo Torres
Vicerrectora General Académica

Álvaro Campo Cabal
Rector UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Amparo Vélez Ramírez
Directora General de Investigaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón
Directora General de Publicaciones

Yeldy Milena Rodríguez García
Vicerrectora Académica
UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Fernando Augusto Poveda
Director de Investigación
UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Luz Edilma Rojas Guerra
Decana Facultad de Ciencias Humanas y
Sociales UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Daniel A. Velasquez-Mantilla
Gerente Convenio SED-UNIMINUTO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación del Distrito
Claudia Puentes Riaño

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Carlos Reverón Peña

Director de Educación Media
Germán Andrés Urrego Sabogal

Evaluación curricular: análisis y perspectivas desde la media / Daniel A. Velasquez-Mantilla, Andrés Castiblanco Roldán, Luz Edilma Rojas Guerra...[y otros 11]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2018.

ISBN: 978-958-763-321-4

EISBN: 978-958-763-325-2

E-BOOK: 978-958-763-323-8

150p. il.

1.Currículo – Colombia 2.Evaluación Curricular 3.Modelos de enseñanza 4.Planificación educativa 5.Evaluación educativa–Colombia i.Velasquez-Mantilla, Daniel Andres ii.Castiblanco Roldán, Andrés iii.Rojas Guerra, Luz Edilma iv.Pinto Millán, Lidia Bibiana v.Moreno Moreno, Nohora Esperanza vi.Rodríguez Palacios, Nelson vii.Oicatá Ojeda, Luz Alexandra viii.Correa Briceño, Rubén Darío ix.Penagos, Oscar Fabian x.Delgadillo León, Angie Andrea xi.Rubio Molina, Arbey xii.Calderón Castro, Danny Alexander xiii.Ramos Pineda, Camilo Andrés xiv. Oicatá Ojeda, Luz Alexandra

CDD: 375.006 E91e BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 96098



© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

© Secretaría de Educación del Distrito

Evaluación Curricular: Análisis y perspectivas desde la media

La presente publicación se elaboró en el marco del Convenio de Asociación No. 481978 de 2018 entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y la Secretaría de Educación del Distrito (SED)

ISBN: 978-958-763-321-4

EISBN: 978-958-763-325-2

E-BOOK: 978-958-763-323-8

Editores

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

centroeditorial@uniminuto.edu

Bogotá, Colombia

Autores

Daniel A. Velasquez-Mantilla
Andrés Castiblanco Roldán
Luz Edilma Rojas Guerra
Lidia Bibiana Pinto Millán
Nohora Esperanza Moreno Moreno
Nelson Rodríguez Palacios
Luz Alexandra Oicatá Ojeda
Rubén Darío Correa Briceño
Oscar Fabian Penagos
Angie Andrea Delgadillo León
Arbey Rubio Molina
Danny Alexander Calderón Castro
Camilo Andrés Ramos Pineda

Directora General de Publicaciones - UNIMINUTO

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Editores

Daniel A. Velasquez-Mantilla
Andrés Castiblanco Roldán

Pares académicos:

Alberto Montalvo Castro
Diana Lorena Rodríguez Gallo

Revisor pedagógico Secretaría de Educación del Distrito (SED):

Edwin Alzate Barón

Diseño y diagramación

Fernando Alba Guerrero

Diseño de portada

Fernando Alba Guerrero

Corrector de estilo

Luis Alfonso Barragán Varela

Impresión Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

140 ejemplares

Julio de 2019

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se dé la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de los autores.

© Todos los derechos reservados

ÍNDICE

Introducción	7
<i>Andrés Castiblanco Roldán</i>	
Instituciones y Currículos: entre conjuntos y trayectoria en el curso de la producción educativa	17
<i>Andrés Castiblanco Roldán</i>	
Retos y Rutas en la elaboración de un instrumento: Análisis y evaluación curricular en la media	33
<i>Daniel A. Velasquez-Mantilla</i> <i>Luz Edilma Rojas-Guerra</i>	
EL MODELO DE CURRÍCULUM QUE FUNDAMENTA LA PRÁCTICA...	
Análisis a las prácticas pedagógicas vistas desde la inclusión	51
<i>Lidia Bibiana Pinto Millán</i> <i>Nohora Esperanza Moreno Moreno</i>	
Evaluación de aprendizajes mediante rúbricas en las asignaturas de la media integrada de los estudiantes de grado décimo y once (ciclo 5) del Antonio García IED	67
<i>Nelson Rodríguez Palacios</i>	
Las bitácoras del Colegio Antonio García IED	79
<i>Luz Alexandra Oicatá Ojeda</i> <i>Rubén Darío Correa Briceño</i>	
La educación humanista, aproximación a la evaluación curricular	89
<i>Oscar Fabian Penagos</i> <i>Angie Andrea Delgadillo León</i>	
LA TRANSFERENCIA DEL DISEÑO CURRICULAR A LA PRÁCTICA	
Desde el PEI hasta el perfil del egresado: una mirada a la asignatura Fundamentos del arte	101
<i>Arbey Rubio Molina</i>	
Electrónica como trayectoria de vida de los estudiantes del CDMC	115
<i>Danny Alexander Calderón Castro</i>	
La efectividad de una política educativa institucional: bilingüismo y cultura	125
<i>Camilo Andrés Ramos Pineda</i>	
Potenciando las formas de evaluar de las matemáticas	137
<i>Luz Alexandra Oicatá Ojeda</i>	
Corolario	149

ÍNDICE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Baile realizado con estudiantes con dificultad visual de la Institución Educativa Distrital (IED) José María Córdoba (JOMACO). Año 2018.....	61
Ilustración 2. Imagen festival pluricultural del Institución Educativa Distrital (IED) José María Córdoba (JOMACO). Año 2018	63
Ilustración 3. Ejes de formación de las bitácoras	83
Ilustración 4. Resultados prueba Internacional TOEFL estudiantes de grado 11 del colegio Provincia de Quebec.....	134
Ilustración 5. Visión construida del campo matemático sobre los aspectos del aprendizaje	141

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Puntaje obtenido en la prueba Saber 11 en inglés del colegio Provincia de Quebec en los años 2013 a 2017.....	133
---	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo metodológico de evaluación.....	28
Tabla 2. Momentos de evaluación y análisis curricular IED el Jazmín	38
Tabla 3. Rúbrica promocional del 2018. Campo: Ciencia y Tecnología / Desarrollo Informático /grado: once.....	72

INTRODUCCIÓN

Andrés Castiblanco Roldán

Coordinador académico Convenio UNIMINUTO-SED

Colombia históricamente ha sido un país caracterizado por la experimentación educativa en sus discursos institucionales. Tras más de cien años de reformas educativas desde el sistema clerical heredado del turbulento siglo XIX, en el cual la educación y la moral laica tuvieron su batalla con las indulgencias y los poderes religiosos para la administración y formación de las almas católicas, el sistema se ha tenido que transformar para garantizar los escenarios necesarios de un país modernizador sin modernidad.

El siglo XX vio la evolución del movimiento educador religioso instruccional a la formación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el cual los colombianos pasaron de los debates entre lo religioso y lo laico a lo necesario y lo inútil en un sistema que no se transformó radicalmente, sino que fue evolucionando con el paso de las generaciones de sus maestros de una educación tradicional, a una renovadora corriente crítica sobre los procesos escolares. Esto implicó históricamente la coexistencia de un discurso reformador de lo educativo sobre un horizonte de prácticas clásicas provenientes del modelo cristiano que se encapsularon en las dinámicas de algunas aulas escolares.

Tal fenómeno que resulta paradójico desencadenó en términos de la administración pública junto a otros factores propios de la cultura colombiana como la conveniencia y la no meritocracia para la organización del Estado, la formación de una serie de burocracias que lejos de conocer la realidad de las escuelas, se dedicaron a legislar y administrar sobre los supuestos y no sobre las experiencias y realidades de maestros e instituciones. En ese panorama de fracturas y reformas aparecen las revoluciones educativas, que no vinieron del Estado y su burocracia, sino de los maestros y expediciones pedagógicas,

en las cuales la práctica es un eje que motiva la reflexión de un quehacer escolar¹.

La influencia de las pedagogías críticas tanto de las orillas anglosajonas, europeas así como latinoamericanas operaron el sentido de cambio en el espíritu de las maneras de enseñar y pensar la educación. Como resultado, parte de estas emancipaciones pedagógicas ubicaron su lugar junto los discursos normativos de las políticas internacionales que comenzaron un ejercicio de regulación de escala global con el nacimiento de organismos multinacionales encargados de alinear países desarrollados sobre países en desarrollo. Como es el caso del nacimiento de la ONU en 1945 y las implicaciones de sus subsidiarias en el caso de la educación y la cultura como son la UNICEF, la UNESCO, entre otras.

Tales fuerzas involucradas en la producción de lo educativo a nivel global, terminaron generando los escenarios en los cuales hoy las instituciones educativas locales se ven atravesadas por líneas de poder que devienen de las exigencias internacionales. En ellas se refleja el creciente número de pruebas internacionales en las cuales los gobiernos comprometen sus capitales sociales, pasando por las exigencias nacionales y sus respectivas pruebas de acuerdo a la demanda global hasta llegar a la esencia vital de cada espacio de formación consistente en la relación con la comunidad que está y vive en la escuela.

En este contexto los procesos de formación de los educandos en su paso de la escuela a la universidad encuentran en la media un espacio de posibilidad

1 La década de 1980 ve crecer con base en las experiencias de las pedagogías críticas de Paulo Freire, las traducciones de Celestin Freinet desde Francia, las pedagogías fantásticas y liberadoras de Gianni Rodari en Italia entre otros elementos de la diáspora revolucionaria mundial que pedía una orientación y la reivindicación del pueblo y sus derechos, una serie de resistencias y reflexiones que junto a la Educación Popular maestras y maestros desarrollaban en las aulas de clase, hacia 1999 la expedición pedagógica Nacional desarrolla su itinerancia y con ella un reposicionamiento político para transformar la educación con lo que se buscó transformar el rol del "maestro como intelectual de la pedagogía" (Boada, citada por Vargas, 2017, pág. 21) en adelante un ejercicio de redes que transforma desde la base la comprensión de lo educativo (Castiblanco, 2015; Cuineme y Ramírez, 2016).

para transitar de sus años infantiles y adolescentes de educación básica a una juventud en el marco de las instituciones de educación superior como lo señala el plan sectorial de educación 2016 -2020: "El desarrollo integral de la educación media contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, y asegura en los grados 10.º y 11.º una oferta que brinda mayores oportunidades de exploración a los estudiantes" (SED, 2017, pág. 115)

En este sentido una ciudad educadora como derrotero de la Secretaría de Educación Distrital (SED) la cual promueve en el marco nacional normativo que:

De acuerdo con la Ley General de Educación, la educación media cumple principalmente dos propósitos: el perfeccionamiento de los procesos educativos de la educación básica en un marco de formación integral, y la preparación de los estudiantes para la educación superior y el trabajo (artículos 13 y 27, SED, 2018, p. 9)

Este horizonte normativo plantea a su vez la oportunidad de interacción del espacio de formación como componente de la consolidación de acciones democráticas en las cuales la apuesta está situada en el papel que tienen los currículos en el fortalecimiento de este tipo de perfil ciudadano, el cual se encamina en el mejoramiento de las condiciones de vida de los jóvenes que egresan de las instituciones distritales, que se concretan en los siguientes derroteros:

- El desarrollo de competencias básicas y socioemocionales, que permitan a los estudiantes enfrentarse positivamente a los cambios propios de la adolescencia, promover un autoconcepto positivo y establecer relaciones con pares y adultos que aporten a su desarrollo personal y social.
- La generación de oportunidades de fortalecimiento de capital cultural y social que le permitan al estudiante conocer y tomar decisiones en torno a diversas opciones de estudio, trabajo y realización personal.

- Contar con una oferta que de a todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades intelectuales generales, requeridas para el aprendizaje continuo en la actual sociedad del conocimiento.
- El desarrollo de competencias para el ejercicio de una ciudadanía activa, comprometida con la participación política, la participación cívica, el reconocimiento de derechos y deberes, y la convivencia pacífica. (SED, 2018, pág. 11)

En este sentido, este libro, como resultado del marco del Convenio de Asociación entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación Universitaria Minuto de Dios No. 481978 de 2018 presenta la realidad de la escuela distrital, una institución que está en el centro administrativo del país, con presupuestos del Distrito Capital y orientada en procesos de lineamiento que incluso abren brechas con respecto al modelo nacional, como ocurrió con la educación por ciclos entre otras experimentaciones que se han desarrollado en términos de la regulación local. Esta serie de distanciamientos de lo nacional y la pervivencia de prácticas escolares paralelas a las intenciones sectoriales de desarrollo hace necesaria la evaluación de los procesos curriculares.

El currículo podría decirse sin más miramientos y para no redundar con los contenidos que aquí se presentan, como la sabia del organismo escolar, su existencia ya sea en perspectiva de un doble entre lo declarado y lo desarrollado (currículo oculto) que propone la vitalidad que otorga el sentido del proceso educativo a la vez que la identidad institucional como parte del desarrollo de un sentido organizado de comunidad educativa en un territorio. De su efectividad depende el desarrollo y el impacto de las instituciones en sus comunidades y la apropiación de éstas sobre sus escenarios educativos.

El currículo es la manifestación material de los diálogos de saberes en convivencia con los lineamientos de la política pública tanto nacional como lo-

cal, incluso global frente a la formación del capital social que representan los educandos y sus necesidades. Estamos entonces ante un sistema que requiere toda la atención del ejercicio evaluativo con el fin que su operación concilie la realidad territorial frente a la instrumentación institucional.

En este escenario aparece un fenómeno de transformación curricular que va sumado a la renovación de las operaciones educativas: el proceso de la media y su posicionamiento como ciclo de formación esencial. En los últimos años la apuesta se ha concentrado en el capital social de las instituciones, ya que los fines misionales del aparato educativo evalúan la importancia de pensar en las herramientas que se están brindando a los estudiantes frente a su relación con la sociedad que les espera.

Esta línea de desarrollo dialoga y busca superar una historia silente de ensayos y errores de la educación colombiana, en este caso la que sitúa como antecedente, la apuesta técnica y política gubernamental progresista de Lleras (Sierra, 2015), con la que nacieron a finales de los años sesenta los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) y su modelo que sería sofocado por el "espíritu burocrático" que se refleja en como : "Las instituciones oficiales están sometidas a presupuestos exiguos e insuficientes y, además, a numerosas restricciones administrativas y jurídicas que dificultan una gestión innovadora en la educación técnica" (Gómez, 1993, p. 11). Característica cultural que configuró el paisaje de la relación entre política pública y prácticas e instituciones educativas escolares.

De acuerdo a lo anterior, finalmente la idea ha sido en estos últimos lustros que los estudiantes vayan más allá de ser bachilleres académicos a ser egresados que puedan articularse con la educación técnica y universitaria en sus especificidades a partir de procesos de énfasis en sus instituciones escolares.

De tal manera, que la media reaparece en el horizonte distrital con la media fortalecida, ahora integral y las apuestas de articulación del núcleo común de

las asignaturas o espacios académicos de formación en la institución con los énfasis que hacen parte de la identidad misional de cada colegio en relación con las necesidades de sus comunidades. Parte de estas transformaciones ha venido siendo acompañada por las instituciones universitarias y técnicas destacándose el papel que ha tenido el Sistema Nacional de Aprendizaje SENA en el desarrollo de énfasis tecnológicos en las instituciones educativas con los cuales muchos jóvenes han podido desarrollar opciones de vida frente a la precariedad de las condiciones de apoyo a la formación superior en Colombia.

Este es el escenario en el cual se origina este acompañamiento institucional de parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en asocio con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el cual se busca acompañar los procesos de la media integral a través de dos componentes: uno el acompañamiento de la evaluación curricular institucional con docentes de énfasis y núcleo común y dos, el desarrollo de fortalezas en los énfasis de las instituciones a través de procesos de exploratorios y trayectorias con estudiantes de grado décimo y once.

Para este texto nos centraremos en el proceso de evaluación curricular de procesos de la media en las instituciones, el cual se propone desarrollar dos instancias de seguimiento estratégico: por un lado, el desarrollo de un modelo metodológico e instrumental de evaluación curricular y por otro, un modelo instrumental de sistematización de experiencias en el marco de tal evaluación en las instituciones.

En este sentido la propuesta de UNIMINUTO y su Facultad de Ciencias Humanas de la sede Virtual y a Distancia UVD, es proponer desde un acompañamiento a las instituciones y sus maestros, un proceso de reflexión sobre el currículo desde las prácticas de aula, las prácticas curriculares y los procesos reflexivos con los cuales las instituciones desarrollan sus procesos de articulación de la media integral al horizonte institucional en sus comunidades.

Parte del proceso tiene como estructura las apuestas de la SED por conformar nodos temáticos que permitan no solo la reflexión sino el agenciamiento de comunidades de aprendizaje que orienten los procesos de formación. Se desarrollaron cuatro nodos que se plantean de la siguiente manera:

- a. Currículo, didácticas y evaluación para el siglo XXI.
- b. Competencias básicas y socioemocionales.
- c. Ambientes de aprendizaje en la educación media.
- d. Investigación e innovación para la construcción de trayectorias de vida.

Con la integración transversal de dichos nodos se desarrolló un proceso de acompañamiento a través de un Diplomado en Análisis y Evaluación Curricular el cual se orientó hacia la creación de la metodología y el instrumento de evaluación y el desarrollo de una serie de reflexiones por parte de los docentes sobre su quehacer y las prácticas en el horizonte de las instituciones. De tal modo, que se desarrollaron actividades encaminadas a los instrumentos de evaluación institucional y al desarrollo de la reflexión personal de los docentes la cual se presenta en este volumen que hemos preparado.

El horizonte de estas apuestas develan las relaciones entre las prácticas de aula, las coyunturas organizacionales y las apuestas de maestros y maestras que se enfrentan al día a día de armonizar y desarrollar las apuestas sectoriales con las realidades que ofrecen sus comunidades en instituciones. De ahí que el libro que el lector tiene en sus manos es un producto de investigación participativa que se sustenta en una estrategia metodológica que involucra de manera equitativa a los participantes como es el diálogo de saberes. Con base en estos presupuestos, invitamos a conocer este ejercicio reflexivo sobre la media integral, las instituciones y sus apuestas curriculares en ocho instituciones que participaron de esta propuesta.

Estas instituciones fueron los colegios: El Jazmín de la localidad Puente Aranda; Provincia de Quebec, Diego Montaña Cuellar y Comuneros Oswaldo

Guayasamín de Usme; Antonio García de Ciudad Bolívar; José María Córdoba de Tunjuelito; Gustavo Morales Morales de Suba y finalmente el Colegio Leonardo Posada Pedraza de Bosa. Instituciones que apostaron por la evaluación curricular de sus procesos de media sobre las cuales realizamos este proceso de acompañamiento del cual se desprende este ejercicio de investigación - acción en la formación del cual presentamos los textos finales de los maestros e investigadores que participaron.

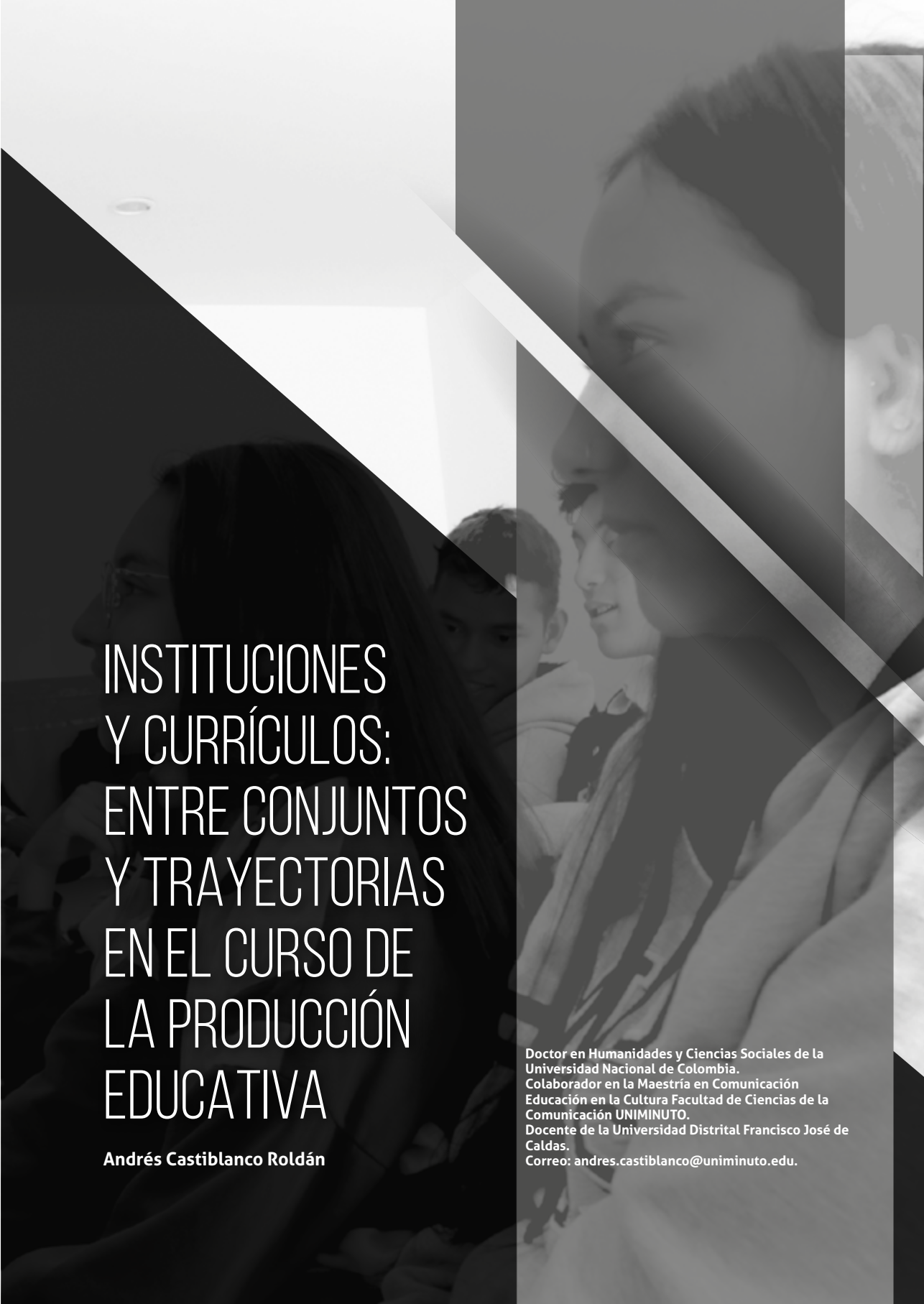
Esperamos con esta contribución aportar reflexiones y nuevas ideas sobre los procesos curriculares y la media para las instituciones educativas, así como aportar a la transformación e innovación en general de nuestro sistema educativo colombiano.

REFERENCIAS

- Castiblanco, A. (2015) Editorial Diálogo en Red I Voces de maestros y sus saberes. Revista Esfera Vol 5 N° 2 pp. 3 -5
- Cuineme, M y Ramírez A. Editorial Dialogo en Red II reinventar las comunidades para emancipar la educación. Esfera Vol 6 N° 1 pp. 3 -5
- Gómez, V. (1993) "El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria en Colombia". Informes N° 27 Segundo Semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 2- 23
- Sierra, F. (2015) "La política educativa en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966 – 1970)" Reflexión Política, Vol. 17 N° 33, pp. 122 -131.
- Secretaría de Educación Distrital (SED) (2018). Desarrollo integral de la educación media: apuestas, avances y retos en la política pública. Bogotá: Imprenta Nacional.

Secretaría de Educación Distrital (SED). (2017) Plan Sectorial 2016 -2020. Hacia una ciudad educadora. Bogotá: Imprenta Nacional.

Vargas, J. (2017). La Expedición Pedagógica Nacional. Un viaje para reivindicar el saber pedagógico de los maestros. Aula Urbana, N° 106, pp. 21 -22



INSTITUCIONES Y CURRÍCULOS: ENTRE CONJUNTOS Y TRAYECTORIAS EN EL CURSO DE LA PRODUCCIÓN EDUCATIVA

Andrés Castiblanco Roldán

Doctor en Humanidades y Ciencias Sociales de la
Universidad Nacional de Colombia.
Colaborador en la Maestría en Comunicación
Educación en la Cultura Facultad de Ciencias de la
Comunicación UNIMINUTO.
Docente de la Universidad Distrital Francisco José de
Caldas.
Correo: andres.castiblanco@uniminuto.edu.

La apuesta de este texto es dar cuenta, en principio, de una reflexión sobre la educación como repertorio instrumental, producto de una máquina de hacer ver y hacer decir a los sujetos en los marcos de un Estado tanto nacional como local. En este sentido, se desarrolla el análisis de la institución escolar desde el institucionalismo y los estudios sociales en donde se presenta la estrategia metodológica acogida para desarrollar el proceso de acompañamiento del Convenio de Asociación entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) cuyo alcance fue acompañar los procesos de evaluación curricular de la educación media integral¹ en ocho instituciones del Distrito Capital.

INSTITUCIONES Y DISPOSITIVOS DE PRODUCCIÓN SOCIAL

Las instituciones educativas pasan por dos modelos de interpretación: en primer lugar, están ubicadas en el contexto de la institucionalización como espacios en donde organizacionalmente se encuentran las prácticas de transmisión de saberes y, en segundo lugar, es el espacio en donde se genera la consolidación de ciertos sistemas de códigos que obedecen a las lógicas normativas de producción de organización política de Estados y regiones. En este sentido, la producción de los currículos pasa por la regulación de los esquemas institucionalistas y por otro, de las prácticas que muestran los grados de institucionalización y las fisuras de estas.

Una segunda perspectiva, propone analizar las relaciones de producción y reproducción de violencias simbólicas, enunciados y discursos que intervienen en lo que se podría pensar como el análisis de las instituciones escolares como dispositivos que reproducen lógicas sociales instituidas desde un régimen de verdad que opera tanto en lo normativo como en lo relacional e incluso, en lo visual.

1 Como se identificó en la introducción del libro *La media Integral* aunque no se define concretamente en términos de la política de la Secretaría de Educación Distrital, ella visualiza las instituciones educativas como: "escenarios que promueven aprendizajes para la vida de los estudiantes y permiten pensar en Bogotá como una Ciudad Educadora para sus jóvenes, que brinda oportunidades para su desarrollo presente y futuro" (SED, 2017, pág. 115)

Para leer la institución desde su morfología más vital se puede partir desde la historia económica hecho que no excluye el fenómeno educativo en tanto el neoliberalismo de la década de 1990 instaló mediante mecanismos como la constitución de 1991 en el Estado y sus instituciones la lógica de empresas sociales. Por ejemplo, Douglas North (1995), ha señalado la importancia de pensar cómo las instituciones en las sociedades han generado las transformaciones tanto de las formas económicas como de las condiciones de vida del hombre desde una concepción de *cambio institucional*, develando aquellas tensiones y simbiosis que se dan entre los organismos y las instituciones quienes determinan o permiten evidenciar elementos constitutivos de transformación social.

Para North (1995) "(...) las instituciones reducen la incertidumbre por el hecho de que proporcionan una estructura a la vida diaria" (p.14) definiendo y limitando el conjunto de elecciones de los individuos. La escuela no escapa a este sistema dada las relaciones que se establecen frente a la coexistencia de los grupos, por ello se propone que:

(...) las instituciones no son creadas por fuerza ni tampoco para ser eficientes socialmente; más bien estas instituciones, o cuando menos las reglas formales son hechas para servir los intereses de quienes tiene el poder de negociación para idear nuevas normas (p. 29)

Dado lo anterior, las escuelas se encuentran inmersas en la constante transformación impartida por los gobiernos locales y las lógicas políticas que hoy en día obedecen a diversas lógicas económicas. En este sentido, las academias o universidades autorizadas y validadas por los gobiernos que, por lo general, no son las públicas, establecen hegemonías cognitivas que se reflejan en el diseño, disposición, espacios y acciones, proponiendo un imaginario de vida conectado al consumo de modelos que pasan de colectivos decisores a masas de baja decisión.

En este caso, el enfoque sociológico de Powell y Di Maggio (1999) revelan otros aspectos de la agencia institucional, retomando los organismos que se forman en el contexto y permiten transacciones y relaciones directas entre la institución y los individuos. Se encuentra en este sentido la importancia de trabajos clásicos de la sociología como el de Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905) que posicionó términos como el de la "jaula de hierro" permitiendo que sociólogos posteriores observaran la manera en que las organizaciones plantean una serie de órdenes que afectan el lazo social común de los individuos. En este caso Powell y Di Maggio (1999), que a propósito de Weber titulan su ensayo *Retorno a la Jaula de Hierro*, ubican el campo organizacional a "(...) aquellas organizaciones que, en conjunto, constituyen un área reconocida de la vida institucional" (p.106) como agencias reguladoras de producción y de procesos de costumerización de la educación como servicio².

Por último, una mirada a los enfoques institucionales de tipo filosófico y psicológico denota la emergencia de la noción de dispositivo que se puede interpretar con Gilles Deleuze como una red de sentidos donde la producción de discursos hace posible encontrar estos trámites de la eficiencia, el rendimiento, la calidad que producen desasosiego e incluso el cansancio que se expresa en las resistencias en maestros y directivos como consecuencia del doble agenciamiento entre el enfoque empresarial, analizado desde North en la visión económica. Que deriva en su acción y complemento conductual o subjetivo observable desde las herramientas que brinda una versión institucionalista deleuziana y foucoltiana³.

2 En este caso es imprescindible entender que las lógicas del mercado son las que orientan las prácticas sociales por cuanto la competitividad se torna en espacio de producción, y en el caso educativo la aparición de la calidad como concepto de desarrollo consolidó a las instituciones educativas como empresas sociales en contextos donde la educación pasa de derecho a servicio, produciéndose una tensión entre la norma del acceso a los beneficios con los criterios de optimización que se alejan del marco clásico de la mirada de reivindicación de las comunidades y se acerca más a la de rendimiento de las organizaciones económicas.

3 Véase: Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores; y Deleuze Gilles (2005) *La isla desierta y otros textos*. Madrid: Pretextos

Para comenzar, el texto *Instinto e Instituciones* de Gilles Deleuze (2005) es un abre boca para pensar materializaciones de las formas en que se relacionan las instituciones con los individuos, más en el sentido en que define la manera como el instinto y la institución designan procesos de satisfacción:

(...) el organismo extrae del mundo exterior los elementos para satisfacer sus tendencias y necesidades (...) el segundo mediante la institución de un mundo original entre sus tendencias y el medio ambiente exterior, el sujeto elabora instrumentos artificiales de satisfacción, que liberan al organismo de la naturaleza, pero lo someten a otra cosa (...) (p. 27)

A partir de esta reflexión, la presente lectura de la escuela como dispositivo/institución permite ver, como lo afirma el autor, que toda experiencia individual supone como a priori, la preexistencia de un entorno en el cual se despliega la experiencia, en este caso el entorno institucional en el cual se dan una serie de maneras de "hacer" plasmadas en movimientos y enunciados que despliegan su accionar en los artefactos (modelos de evaluación, espacios físicos y sociales de la escuela) que circulan y se tramitan en su materialidad o en su calidad de signos.

Al respecto, Cornelio Castoriadis (1989) parte de una complejización de las instituciones como conjuntos en los que se establecen relaciones de elección y distinción a través del lenguaje (*Legein*) y de adaptación y construcción (*Teukhein*), implicando que al ser la institución un magma de significaciones: "Lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte" (p.123). En este sentido, las formas en que se agencia el trámite de la escuela como dispositivo y la educación en la instalación de estilos de vida y actitudes, implicarían que hay continuas acciones creativas de formas que van reemplazando las vigentes usando como materia prima el universo o el contexto generado por lo pretérito.

En este caso, a pesar de las lógicas regulares de las organizaciones escolares, el repertorio imaginario, que va de las formas del lenguaje a la proxemia

corporal o la performance de los cuerpos, se transforma con los estilos y las variables de su tiempo.

Siguiendo a Castoriadis, en referencia a las formas y el imaginario social, se ubica que las instituciones responden a las demandas de placer de los individuos que, en este caso, obedecen a la regulación del impulso primario para dar paso a una instrumentalización de la vida, transformando ese instinto natural de búsqueda de placer en una canalización a través de juegos de aprobación de lo evaluativo que van desde la participación en la familia como en las agremiaciones escolares, deportivas y culturales transformando la irracionalidad de esa búsqueda de placer en la configuración de determinado cuerpo social.

En palabras de Castoriadis (2002):

La Institución provee pues, de ahora en más, el sentido a los individuos socializados; pero, además, les brinda también los recursos para constituir ese sentido para ellos mismos, y lleva a cabo esta tarea restaurando en el nivel social, una lógica instrumental o funcional, una lógica que existía quizá de otra manera en el reino animal, pero que fue quebrada en el hombre por el desarrollo desenfrenado de la imaginación. (p.124)

La visión filosófica y psicológica hace referencia a esas maneras en que se establecen las relaciones entre los individuos y las instituciones desde la historia económica y la sociología, permitiendo tener un panorama amplio e interesante sobre las relaciones y los factores que afectan las apropiaciones y producciones de las instituciones educativas en las ciudades contemporáneas.

Si bien el sujeto elige en qué lugar su progenie se educa y utiliza esta decisión para vivir su experiencia de la sociedad o, en este caso, del espacio urbano; también es cierto que estas apuestas no se realizan en una superficie vacía. Valga decir entonces, que la institución se propone como esa superficie sim-

bólica que influye en las prácticas, pero que, a través de una serie de juegos de deliberación, operacionaliza la subjetividad de quienes la viven e incluso la resisten; más que un andamiaje o un marco de acción, la institución escolar se propone como un espacio simbólico de interacción susceptible de transformarse a través de las fluctuaciones y tensiones que se instituyen, alimentan y resisten estos organismos.

La concepción escuela-dispositivo ha sido analizada por diferentes posturas, incluso en la referencia a las prácticas pedagógicas fuera del aula, relacionando la política pública así como los maestros y lo que designa la existencia de la institución escolar como un dispositivo que produce un régimen de verdad, el cual configura las subjetividades e incluso influye en las prácticas que los individuos interiorizan y desarrollan en sus espacios íntimos y sociales.

A esta influencia de los dispositivos, Michel Foucault, (1999; 2001) la ha denominado "prácticas de sí", como un grupo de técnicas instituidas en los sujetos con los cuales se organiza el conjunto de la sociedad que pasa de la sociedad pastoral a las sociedades de seguridad. Es decir, que las prácticas que vienen del fenómeno educativo son reguladas por la escuela-dispositivo para la producción de un orden en el cual el maestro sigue siendo apóstol de un rebaño y este rebaño pertenece a la comunidad en el mismo marco de comprensión biopolítico. En el caso colombiano, incluso desde este orden, es un nicho para la formación de elementos intersubjetivos a partir de los cuales se instituye una cultura política con todas las ecuaciones que han definido en Colombia a la violencia y la sumisión como respuestas a la existencia del conflicto social.

Con base en esta reflexión, cada institución decide de manera colectiva en la acción el desarrollo de su horizonte misional. Si bien la legislación educativa del ministerio regula la concepción curricular como conjunto, en un horizonte institucional normativo incluso de orden lineal, se propone observar de qué manera las instituciones, en un ejercicio dinámico, pueden trascender la estática de las visiones normativas para dar paso a su propio curso, a su trayecto

en función de su organización institucional y social. Desde este razonamiento se propone para el marco de este proceso la siguiente apuesta metodológica.

UNA CONCEPCIÓN CURRICULAR

Aunque es un debate permanente, la conceptualización curricular invoca el diseño de esquemas de comprensión de las realidades institucionales en tanto que son parte de un sistema local y nacional de educación. Se propone por ello, un distanciamiento del concepto del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que concibe el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, entre otros procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

El concepto de currículo y sus variantes ha sido un concepto polémico en su definición ampliamente estudiado y concebido en diferentes orillas, incluso sobre sus prácticas y diseño (Stenhouse, 1991; Kessels y Plomp, 1999, Aguilar, 2017). No obstante, esta apuesta metodológica sitúa un concepto de currículo en términos de recorrido o movilidad simbólica a través de la cual cada escuela como dispositivo/institución social, consolida los fines de su trazado misional.

Con base en lo anterior, en el marco de este proceso, el currículo se entiende como trayectoria de formación que integra una serie de saberes y prácticas necesarias para consolidar el proceso de desarrollo de un sujeto en el ámbito institucional y territorial particular de cada institución. En este sentido, la dinamización de las preguntas orientadoras de los grupos de discusión giró en torno a una serie de interrogantes transversales, que en el marco de la propuesta y el documento orientador brindado por el lineamiento técnico de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), indagó por las siguientes relaciones: PEI–Currículo–Entorno.

Proyecto Educativo Institucional: Elementos de potencia y retos de los elementos regulares o dominantes en los procesos y las prioridades de la acción misional.

Currículo: Pertinencia entre los elementos teóricos y prácticos, acciones transformadoras, conectividad entre proyección y experiencias en los espacios académicos, evaluación y desarrollo reflexivo.

Entorno: Diálogo con el contexto de la escuela, relaciones con la comunidad, los sectores productivos, la academia y la localidad.

En este sentido, para la producción de los interrogantes se sumó la reflexión de las competencias docentes con las cuales se interpela un proceso de evaluación curricular. Dichas competencias se tomaron con base en Perrenaud (2004) quien posiciona una serie de premisas con las cuales se puede pensar la relación docente con la institución y su entorno:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar procesos de aprendizaje (entendiéndose desde la parte creativa).
3. Elaboración y evolución de los dispositivos de diferenciación (cómo los maestros y sus instituciones reconocen y atienden la diferencia).
4. Implicación del estudiante en los procesos de trabajo y aprendizaje (en qué medida las dudas de los maestros implican a los estudiantes).
5. Potencia del trabajo en grupo que permita que el maestro tenga desarrollo de una gestión escolar (qué va más allá del rol administrativo).
6. Gestión escolar (entendida como la creación y elaboración de espacios y relaciones).
7. Implicación de los padres (que tan implicados están en los procesos escolares).

8. Utilización de nuevas tecnologías y nuevos recursos (desligadas de lo clásico).
9. Cómo se afrontan los niveles éticos y profesionales.
10. Cómo el maestro y su comunidad gestionan y entienden su propia formación a través de los procesos en el aula.

A partir de dicho decálogo se capitalizan cuatro posicionamientos en torno a la Evaluación Curricular.

1. *El desarrollo de habilidades socioemocionales que implican la toma de decisiones y la relación con los demás:* en primer lugar, entender de qué manera este tipo de habilidades implica un diálogo formativo con el contexto tanto de quien media la relación (el maestro o directivo) como de los educandos. Una habilidad socioemocional implica un juego de variables psicológicas que obedecen los órdenes sociales. De allí que entre más positivamente estratégica sea, mejores efectos tendrá en el contexto del diálogo de saberes.
2. *La actualización de competencias genéricas y disciplinarias en el marco curricular común:* este posicionamiento dialoga directamente con las posibilidades que tienen los maestros y maestras para estar al tanto de las necesidades de interacción y comprensión de los estudiantes, desde las competencias que genera la manipulación de medios e instrumentos digitales, hasta el conocimiento de los consumos culturales que generan otras habilidades y formas de interacción con los saberes y los sujetos.
3. *Actualización de programas y planes de estudio con énfasis en la profundidad de aprendizajes y desarrollo de competencias:* en este sentido se empoderan las interacciones con las cuales los estudiantes encuentran empatía y relación, para ponerlas en diálogo con las formas de saber que se han establecido

como necesarias en el marco de la apuesta institucional y ante todo sobre la realidad de la comunidad.

4. *Evitar la dispersión curricular generando modos de transversalidad e interdependencia:* este posicionamiento se configura como derrotero en la medida en que implica necesariamente un diálogo inter y transdisciplinar que garantice el intercambio de lenguajes, percepciones y sentidos educativos, salir de los lugares de confort académicos para explorar la otredad de los saberes vecinos.

Con base en estos postulados y sus relaciones se desarrollaron algunos interrogantes orientadores dirigidos a los grupos de discusión que partieron del diálogo de saberes como estrategia metodológica transversal para el diseño de los procesos metodológicos. En este sentido, es importante definir que al intercambiar preceptos y formas de sentido en el encontrarse y dialogar, tanto participantes como facilitadores, encuentran convergencias y divergencias que ayudan a trazar un mapa de un proceso de formación. Cada institución, entonces, configura su ruta y el mapa de un proceso de saberes, no obstante se desarrollan instrumentos comunes que indagan por las realidades de las escuelas y sus enunciaciones en las cuales a través de estos diálogos abiertos se posicionan las apuestas del colectivo.

El papel del PEI en los procesos:

- ¿Cuáles son esos saberes y prácticas que potencian el PEI en la institución educativa?
- ¿Qué hacen sobresalir estas prácticas y saberes en ese PEI?
- ¿Cómo se interactúa con la diferencia?

Evaluación curricular

- ¿Cómo se entiende el currículo institucional?
- ¿Qué experiencias significativas están impactando el currículo?

Tabla 1. Modelo metodológico de evaluación

Pasos Metodología Praxeológica	Objetivo de cada fase	Temáticas del diplomado	Acciones acompañamiento In situ para un diálogo de saberes
Ver ¿Qué evaluar?	Identificar los aspectos que se quieren evaluar en el currículo	Se construye a partir de los resultados evidenciados en esta etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de grupos de discusión desde las categorías PEI – currículo, entorno. • Identificación de los aspectos a tener en cuenta para la evaluación. • Identificación de quién y con quiénes evaluar y la metodología para ello. • Construcción del instrumento de evaluación curricular Las categorías a tener presente son: <ul style="list-style-type: none"> • Horizonte Institucional • Perfil de egreso • Práctica Pedagógica • Relaciones al interior del ciclo V
Juzgar ¿Qué se encuentra?	Reflexionar sobre coherencia, congruencia y correspondencia del currículo con el sentido de la formación de la media integral (PEI: horizonte institucional, perfil de egreso, práctica pedagógica, relaciones al interior del ciclo V.	Prácticas pedagógicas Currículo y realidad Institucional Propósitos y sentidos de la educación media Escuela y contexto El campo educativo del siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento en el desarrollo de las actividades propuestas en el diplomado. • Piloto del instrumento de evaluación curricular. • Sistematización de los resultados encontrados. • Acompañamiento para la construcción de texto publicable que permita articular los elementos del diplomado y la evaluación curricular.
Actuar ¿Qué hacer?	Definir el plan de mejoramiento a las estrategias para la consolidación y sostenibilidad establecidas en cada IED, con recomendaciones de ajustes a la estructura curricular interciclos (IV y V).	Planes de mejoramiento	Identificación de los planes de mejoramiento

Tabla 1. Modelo metodológico de evaluación

Pasos Metodología Praxeológica	Objetivo de cada fase	Temáticas del diplomado	Acciones acompañamiento In situ para un diálogo de saberes
Devolver creativamente ¿Qué se aprendió de lo que se hace?	Generar un documento producto de la reflexión del análisis curricular	Acompañamiento en la realización del documento publicable.	

.....
Fuente: Elaborada por el autor

- ¿De qué manera se comprenden y se desarrollan los procesos evaluativos en el currículo?
- ¿De qué manera los proyectos y prácticas transversales están impactando el currículo?

En el entorno

- ¿Cuáles son las relaciones que se producen curricularmente? ¿cómo la escuela se relaciona con entidades del orden comunitario, productivo y territorial?

Una vez se realizaron los grupos de discusión en las instituciones, se diseñó un modelo de metodología de evaluación con el cual las profesionales realizaron el instrumento y lograron integrar los procesos con las instituciones a partir del modelo praxeológico y la proyección en mapas sociales.

En el marco del proceso se desarrollaron dos tipos de instrumento para evaluación curricular de acuerdo con las particularidades de las instituciones y la transversalidad de la propuesta. En el marco del desarrollo del mapeo social se propusieron dos estrategias de desarrollo: la indagación con base en la Taxonomía de Bloom, la cual parte del sistema categorial que propone otorgar un esquema tanto interpretativo como explicativo de las acciones y metas, y segundo, el Meta Plan que obedece a un proceso de acompañamiento en el cual la interacción con el grupo y sus necesidades propone un horizonte interrelativo de las expectativas y las relaciones con la que se construye la reflexión. Con base en estos dos modelos metodológicos, se plantean los correspondientes instrumentos con los cuales se propuso dejar la capacidad instalada en las instituciones para el desarrollo de la posterior evaluación curricular.

CIERRE

A partir del acompañamiento a la formación en evaluación curricular, se encuentra en el trabajo de campo con los colegios, que las realidades institucionales predominan en las prácticas. Puede sonar un enunciado obvio, pero precisamente su validez como conclusión se fundamenta en atender la forma en que estas lógicas institucionales se imponen en la comunidad con su respectiva resistencia y al tiempo asimilación no solo por parte de los estudiantes sino, también de los profesores.

Las formas en que se organizan los currículos tienen que ver con la manera en que los sujetos entienden las necesidades de sus instituciones, este entendimiento se compone de la interpelación/interpretación de la política pública nacional y local en sinergia y, a veces, en conflicto constante con lo que la comunidad y los estudiantes, como parte de sus apuestas de futuro, piensan y quieren de su escuela.


Atendiendo este lugar común del contexto educativo, a través de la metodología, tanto de la apuesta praxeológica como de la apuesta del diálogo de saberes, se buscó fundamentar un ejercicio de evaluación en el cual se convocó a las instituciones a reflexionar, y valga la pena, repensar la manera en

que están generando un ejercicio de interacción con los saberes o finalmente produciendo educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Soto, F. (Compilador) (2017) *Experiencias alternativas en educación*. Bogotá. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas IEIE – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castoriadis, C. (2002) *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI*. México. FCE.
- Castoriadis, C. (1989) *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 el imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets.
- Deleuze, G. (2005) *La isla desierta y otros textos*, Valencia, España: PRE-TEXTOS.
- Deleuze, G. y Guattari F. (2010) *Mil mesetas, Capitalismo y Esquizofrenia*. Madrid: PRE-TEXTOS.
- Díaz, Gamba, W. y Castiblanco Roldán A. (2013). Componentes intersubjetivos de la acción y la cultura política: análisis de su incidencia en el conflicto armado colombiano. *Revista Ciudad Pazando*. 6 (1) pp. 147 -156
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1999) La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. En Á. Gabilondo (Ed.), *Michel Foucault: Estética, ética y hermenéutica* (pp. 417-429). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001) El sujeto y el poder. En H. Dreyfus & P. Rabinows (Eds.), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp.241-259). Buenos Aires: Nueva visión.
- Kessels, J. W. M., & Plomp, T. (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, (31) pp. 679–709. DOI 10.1080/002202799182945
- North, D. C. 1995. *The Origins of Modern Freedom in the West*, Stanford University Press.

- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Powell, W.W. y DiMaggio P.J. (1999). *Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2017) Plan Sectorial 2016 -2020. Hacia una ciudad educadora. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Ediciones Morata.
- Weber, M. (2003) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.



RETOS Y RUTAS EN LA ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA MEDIA

Daniel A. Velasquez-Mantilla

Luz Edilma Rojas-Guerra

Investigador Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Doctorando en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid (España). Sociólogo, Magister en Intervención Social.
Correo: danielvelasquezm84@gmail.com,
dvelasque33@uniminuto.edu.co

Doctora en Educación Universidad de la Salle, Magister en Educación, Especialista en Alta Gerencia, Especialista en Educación y Orientación Familiar.
Correo: luz.rojasg@uniminuto.edu

En el marco del convenio de asociación entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), se promovió por medio del Proyecto 1073, la participación de 33 docentes en la formación de una ruta metodológica orientada a la formación en acción del análisis y evaluación curricular en educación media. En cada una de las Instituciones Educativas Distritales IED focalizadas, se definieron las apuestas que debían ser consideradas para el desarrollo metodológico, tomando como punto de partida los aportes de los docentes y el enfoque praxeológico de UNIMINUTO (Juliao, 2016; Juliao, 2011, 2014a, 2014b). Bajo estas perspectivas se dinamizaron las reflexiones, acciones e instrumentos resultados del acompañamiento. El ejercicio permitió fundamentalmente a los participantes revisar las intencionalidades de formación planteadas en los proyectos educativos institucionales y el posible impacto que estos generan en los estudiantes, teniendo en cuenta su contexto.

Contar con los momentos de reflexión que invitaron a ver, juzgar, actuar y devolver creativamente, permitió definir la evaluación como una oportunidad de revisión del quehacer pedagógico y el papel del docente en el proceso, donde a través del ejercicio se buscó visualizar, interiorizar y problematizar de forma particular el desarrollo curricular y las intenciones que se encuentran en los proyectos educativos.

Es preciso enunciar que este ejercicio no solo presenta instrumentos elaborados bajo las necesidades de las instituciones y la definición de actores pertinentes para la aplicación de estos, sino que, además, le apuesta a lograr que las intenciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, en específico el desarrollo del proyecto de media, fuese pertinente con el proyecto de vida de los jóvenes en las diferentes localidades de Bogotá en el marco del acompañamiento.

A partir del análisis y evaluación curricular, se visualizó el potencial del docente como actor reflexivo, creador y movilizador de las acciones e intencio-

nalidades pedagógicas que consolidan el direccionamiento de los procesos institucionales desde las prácticas de aula y el reconocimiento de los contextos de las IED (Velasquez-Mantilla, 2018).

El presente documento tendrá como itinerario dos intencionalidades: por un lado, destacará los focos comunes en el análisis y evaluación curricular en las IED acompañadas; y por otro, acentuará las particularidades propias de cada IED, otorgando a los lectores una mirada desde la heterogeneidad de los procesos y los resultados arrojados por este componente a partir de la descripción de los instrumentos.

RETOS GENERALES EN LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En la consolidación de instrumentos se apostó a identificar procesos de la coherencia y cohesión entre diferentes relaciones de las prácticas pedagógicas, mallas curriculares del núcleo común, objetivo del programa, objetivo de formación de la línea de profundización, perfil de egreso de la línea de profundización, desempeño de algunas asignaturas y, en general, las intencionalidades curriculares que hacen realidad la labor educativa. De lo anterior, se puede leer una clara intención para identificar acciones transformadoras y/o de reafirmación de los escenarios educativos en los proyectos institucionales (Freire, 2003, 2012; Giroux, 2011).

En la elaboración de los instrumentos se puede evidenciar una preocupación por generar un análisis que permita evidenciar la coherencia entre el proceso educativo de las IED y el perfil de egreso¹ que se estableció en cada una de las líneas de profundización. De allí, es importante destacar que el egresado participa de los procesos de análisis y evaluación curricular siendo un actor

1 El perfil de egreso de los estudiantes responden a una demanda institucional establecida en el PEI, se fomenta a lo largo de toda la experiencia educativa. Las líneas de profundización en la educación media de las IED han concebido un perfil de egreso específico que responde a la generalidad del perfil de egreso institucional.

valioso que, siendo externo a la IED, permitirá evidenciar elementos importantes para la consolidación y puesta en marcha de los proyectos, en la medida que permite evaluar si la apuesta del proyecto educativo es coherente con el contexto del egresado en el marco de su proyecto de vida. Dinámicas en el análisis y evaluación curricular común con otras experiencias educativas en la región latinoamericana como por ejemplo en Chile con los trabajos de Bellei (2000) y (Ortiz, 2016), o en Uruguay el trabajo de Mancebo & Monteiro (2009).

Otra generalidad que se evidenció en el proceso de análisis y evaluación curricular en las IED, fue la necesidad de realizar instrumentos diferenciadores, que permitieran recoger la mirada externa e interna sobre los elementos a evaluar, incentivando el sentido de comunidad educativa, la cual mediada por el contexto, determina los procesos formativos (Traver, Sales, y Moliner, 2010). De allí que, en tres de ocho instituciones, fueran similares los procesos de construcción y escogencia de los instrumentos para la elaboración de análisis y evaluación curricular, que, a partir del desarrollo de talleres con varios actores de la comunidad educativa, permitieran conocer su punto de vista sobre el aporte que brinda la educación media en la IED para la construcción de proyecto de vida. Luego, realizaron una matriz de comparación del microcurrículo de la IED con los planes de estudio de algunas instituciones educativas de carácter superior, según fuese el caso, y terminar con la elaboración de instrumentos de percepción dirigidos a varios actores educativos de orden externo e interno.

De igual manera, se encuadran las IED Gustavo Morales Morales y el José María Córdoba, en donde consolidaron sus instrumentos en el desarrollo de grupos de discusión que permitieran evidenciar problemáticas internas en los relacionamientos entre los actores de la comunidad educativa, para luego realizar instrumentos tipo encuesta acordes al desarrollo de las orientaciones del proceso de evaluación y análisis curricular.

Las IED se propusieron de forma general acciones de reflexión para la identificación, estructuración y construcción de los instrumentos. Básicamente, se desarrollaron dos momentos, el primero se dividió en tres fases:

1. Se propone realizar la encuesta sociodemográfica y la prueba socioemocional.
2. Se analizan los resultados y se identifican las fortalezas y falencias de comunicación asertiva y la forma como los estudiantes resuelven los problemas.
3. Teniendo presente las competencias específicas y los resultados de la encuesta sociodemográfica y la prueba socioemocional, se indicaron las habilidades del pensamiento que se quiere fortalecer de la competencia a evaluar.

El segundo momento se dividió de la siguiente forma.

1. Teniendo presente la malla curricular, se indicaron los campos semánticos de cada uno de los elementos en una tabla. Se tuvo en cuenta el primer momento para relacionar lo referente a la competencia.
2. Se revisó la relación que se estableció entre los campos semánticos y su concurrencia en los distintos elementos de la malla curricular.
3. Se indica que se analice la información emergente y señale cuáles son los alcances de la malla, como está y cuáles son las dificultades, teniendo presente la competencia a evaluar.

RUTAS PARTICULARES EN LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

El Jazmín IED

El instrumento de análisis y evaluación curricular realizado en la IED El Jazmín, particularmente da cuenta de un ejercicio que responde a la necesidad de mantener una actualización permanente de las mallas curriculares, a su vez, de reflexionar sobre la coherencia entre lo planteado en el PEI iluminado desde las prácticas de aula. A partir de ello, se decidió evaluar la coherencia y cohesión de la malla curricular de forma interna en tres momentos (Tabla 2):

En conclusión, la IED El Jazmín consolidó dos instrumentos que buscan encontrar elementos de cohesión y coherencia en las expresadas acciones educativas, y sumado a estos, cuenta con un tercer instrumento que permitirá un proceso de correlación con los dos momentos iniciales aportando así, mayores elementos de análisis.

Gustavo Morales Morales IED

Tabla 2. Momentos de evaluación y análisis curricular IED el Jazmín

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Trazabilidad entre ejes temáticos, subtemas, desempeños de cada Syllabus y carga académica asignada teniendo en cuenta la concurrencia y la relación entre esos elementos.	Triangulación entre Desempeños, Competencias descritas por la IED y los Criterios de Evaluación.	Relación entre línea de profundización, el objetivo general, el objetivo específico de la línea de profundización y el Perfil de Egreso de la línea de profundización. Este último momento propuso ser correlacionado con el primero y con el segundo, con la finalidad de hacer no sólo evaluación coherencia, sino también evaluación de cohesión.

.....
Fuente: Elaborada por el autor basada en la reflexión de los maestros de la IED El Jazmín

Se propuso evaluar la coherencia y la cohesión entre la competencia comunicativa de la línea de profundización de la IED, el objetivo del área en el ciclo y el Resultado de Aprendizaje Esperado (RAE) pertinente.

Para ello, se promovió la participación en grupos de discusión interdisciplinar donde asistieron directivos y docentes de diversos ciclos. En ellos se evidenció que existen conflictos en la comunicación entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes, padres de familia-IED. Dichos conflictos, para el grupo de discusión, cuestionan la coherencia entre el PEI, la línea de profundización y la competencia comunicativa a desarrollar por la IED. En suma, el ejercicio de análisis y evaluación curricular, permitió la observación de algunos elementos de la relación estudiantes-docentes que se evidenciaron a través del instrumento.

Adicionalmente, a través de una prueba piloto, se analizó la presencia de la competencia comunicativa en una asignatura específica, que permitiría al terminar el ejercicio construir elementos didácticos que potencializarán esa competencia comunicativa en todas las áreas.

En la evaluación de coherencia y cohesión se propuso tomar elementos de la evaluación interna y externa. En la evaluación interna se trianguló el/los objetivo(s) de cada área (ciclo, nivel o curso), el Resultado de Aprendizaje Esperado (RAE) y la competencia comunicativa, con el fin de visibilizar los alcances y dificultades de estas relaciones, y, de tal manera, fortalecer la transversalidad de la comunicación como línea de profundización de la IED.

La Evaluación externa se orientó a poder evidenciar el impacto de la línea de profundización en los egresados, a la luz de sus proyectos de vida al salir de la IED y sus relaciones con la comunidad educativa. Metodológicamente, desde lo cualitativo, se realizaron grupos de discusión interdisciplinar entre los docentes, permitiendo identificar y/o construir los objetivos por áreas, la

definición de las competencias específicas y las habilidades de la competencia de comunicación. Y en lo cuantitativo, se definió realizar la escala tipo Likert, que le apuntó a medir el impacto de la competencia comunicativa en los exalumnos.

En la ruta metodológica de evaluación interna y externa se establecieron dos momentos secuenciales:

1. En la evaluación interna: en primer momento se hizo referencia a la identificación de las competencias específicas y de las habilidades que se quieren fortalecer de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta no sólo el sentir de los docentes, sino también el de los estudiantes. Para ello, se elaboró una encuesta sociodemográfica y un test socioemocional que direccionó esta primera intención. En segundo momento, se elaboró la triangulación entre la competencia comunicativa, teniendo en cuenta los resultados del primer momento, el objetivo del área y el RAE, desde allí, se proyectó el análisis de los alcances y las dificultades evidenciadas en el proceso.
2. En la Evaluación Externa: Se realizó una encuesta a egresados, luego, se analizó la trazabilidad entre la línea de profundización, el objetivo general, el objetivo específico de la línea de profundización y el perfil de egreso de la línea de profundización. Este instrumento de evaluación externa se propuso para realizar de forma correlacionada entre primer y segundo momento de la evaluación interna, con la finalidad de hacer no sólo evaluación de coherencia, sino también evaluación de cohesión.

Se realizó la encuesta a los egresados en el blog "Fortalezcamos el programa volver a la escuela". En el instrumento correspondiente, se pide analizar los resultados teniendo presente la malla curricular indicando los campos semánticos de cada uno de los elementos de la tabla. Además, se sugirió que el instrumento tuviera en cuenta el momento uno y momento dos de la evaluación interna,

luego, se buscó identificar las fortalezas y las falencias de la malla curricular de la línea de profundización de la media desde la experiencia postescolar de los egresados de la institución, teniendo en cuenta el objetivo del programa. Por último, se pidió señalar los aspectos favorables y negativos que encuentran los egresados en relación con la línea de profundización de la media.

Comuneros Guayasamín IED

Se propuso evaluar la coherencia y la cohesión entre la competencia socioafectiva, priorizando la resiliencia y la capacidad de resolución de conflictos de competencias específicas con el programa "Volver a la escuela".

Esto se estableció a través de un ejercicio de grupos de discusión interdisciplinar con docentes y directivos, en donde se evidenció a través del ejercicio que existe, una alta deserción de los estudiantes del programa "Volver a la Escuela", lo cual acarrea dificultades ante la necesidad del contexto de restituir el derecho de la educación a poblaciones vulneradas. Por tal razón, el presente proyecto propuso indagar por la coherencia entre el programa "Volver a la Escuela", teniendo en cuenta los propósitos por área, el objetivo general de la IED y la competencia socioafectiva.

Para esto se dispuso de tres momentos:

1. Evaluación de coherencia y cohesión: se tomaron elementos de la evaluación interna y externa. Adicionalmente, se hizo una encuesta sociodemográfica y una prueba de resiliencia a los estudiantes que pertenecían o no al programa "volver a la escuela".
2. Evaluación externa: se señalaron las causas de deserción y permanencia de los estudiantes del programa "Volver a la Escuela" teniendo en cuenta la trazabilidad que se da entre la línea de profundización, el objetivo general, el objetivo específico de la línea de profundización y el perfil de

egreso de la línea de profundización. Este instrumento de evaluación externa se realizó en correlación al primer y segundo momento de la evaluación interna, con la finalidad de hacer no solo evaluación de coherencia, sino también evaluación de cohesión.

3. La evaluación interna: se dividió en dos momentos, primero lo que refiere a la identificación de las competencias específicas y de las habilidades que se quieren fortalecer en el programa "Volver a la escuela", teniendo en cuenta no sólo el sentir de los docentes, sino también el de los estudiantes. Aquí se aplicó una encuesta sociodemográfica y un test socioemocional, luego, se dio triangulación entre objetivo general de la institución, propósitos de la asignatura y competencias socioafectivas, resultado del primer momento, para analizar los alcances y las dificultades.

A partir de estos momentos se proponen los siguientes indicadores:

- **Coherencia y cohesión**
 1. Realice la encuesta sociodemográfica y la prueba socioemocional.
 2. Analice los resultados.
 3. Teniendo en cuenta las competencias específicas, los resultados de la encuesta sociodemográfica y la prueba socioemocional, indique las habilidades del pensamiento que quiere fortalecer.
- **Evaluación interna**
 1. Teniendo presente la malla curricular, indique los campos semánticos de cada uno de los elementos, teniendo en cuenta el primer momento para relacionar lo referente a la competencia.

2. Revise la relación que hay entre los campos semánticos y su concurrencia en los distintos elementos de la malla (trazabilidad).
 3. Analice la información emergente y señale cuáles son los alcances de la malla y cuáles las dificultades, teniendo presente la competencia socioafectiva (actitudinal).
- **Evaluación externa**
 1. Analice la trazabilidad que se da entre la línea de profundización, el objetivo general, el objetivo específico de la línea de profundización y el perfil de egreso de la línea de profundización.
 2. Correlaciona el primer momento y el segundo momento de la evaluación interna con la finalidad de hacer, no solo evaluación de coherencia, sino también evaluación de cohesión.

Antonio García IED

Tiene como objetivos reflexionar sobre la influencia de los planes de estudios en la construcción de una bitácora para el ciclo V; buscando identificar a través de sus ejercicios la coherencia y correspondencia entre la propuesta de la media de la IED y el aporte al perfil profesional. A través de este, se propone elaborar una reflexión escrita que aporte a los procesos de evaluación y análisis curricular.

Se reflexionó desde las prácticas con la intención de generar una acción eficaz y pertinente al contexto. Para ello, sugieren la revisión de los contenidos del micro currículo y el aporte a los egresados. A partir de estos elementos, se construyó una rúbrica dirigida a los estudiantes de educación media. Parten de una encuesta con preguntas tipo Likert (Escala de evaluaciones sumarias) donde fundamentalmente se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo de un aspecto (ítem) determinado.

Se elaboraron veintinueve ítems los cuales permiten reconocer la percepción de la comunidad. Se inicia cuestionando la propuesta de educación media del colegio, si esta interesante, si motiva a asistir y participar en las horas de profundización. También, se cuestiona sobre la metodología que presentan los docentes del trabajo de profundización y si esta favorece su participación y genera retos de aprendizaje. Adicionalmente, si los docentes de profundización establecen relaciones con el trabajo de las horas de profundización y si el desarrollo de la enseñanza es coherente con las actividades programadas. De igual forma, si las sugerencias para el mejoramiento del programa son tenidas en cuenta, las diferentes temáticas desarrolladas en los espacios académicos le permiten mejorar sus conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes para la construcción de un proyecto de vida que responda a las exigencias del mundo actual y si esta propuesta presenta espacios para favorecer el desarrollo de aspectos culturales, deportivos y sociales.

Así mismo, preguntas orientadas a reconocer si la propuesta de educación media favorece el desarrollo de la autonomía en su proceso de formación y si los espacios para el desarrollo del programa en contra jornada son suficientes y adecuados. También, si los recursos con los que cuenta la institución para el desarrollo del programa son apropiados y suficientes, así como también, si el colegio le ha dado a conocer el perfil de egreso del programa y las posibilidades para continuar vinculado en la educación superior o el mundo del trabajo.

En referencia a las asignaturas y compromisos del estudiante, se revisa su percepción e interés por la asignatura, si éste ha aumentado a lo largo del desarrollo del énfasis como consecuencia de la metodología del profesor, y si promueve una combinación de estrategias presenciales y online.

En referencia a los docentes del énfasis, se pide que evalúen los aprendizajes adquiridos, si están siendo evaluados en aspectos prácticos y si el trabajo en equipo genera un desarrollo de la actividad que dinamice el proyecto de vida.

Diego Montaña Cuellar IED, Leonardo Posada Pedraza IED y el Provincia de Quebec IED

Las IED Diego Montaña Cuellar, la IED Provincia de Quebec y la IED Leonardo Posada Pedraza, apostaron por identificar la pertinencia del proceso de evaluación entre la propuesta de la media integrada de la IED y el aporte para el Proyecto de Vida de los estudiantes a partir de una mirada de la comunidad educativa. Cada una de estas instituciones desde sus particularidades sobre el desarrollo del proyecto de educación media, encontró en las dinámicas de análisis y evaluación un proceso y una construcción de instrumentos que permiten fomentar la participación de los actores educativos de las IED.

Este proceso se realizó tomando en cuenta aspectos de la evaluación interna y externa. En la evaluación interna, se buscó determinar el logro académico del alumno con respecto al plan de estudios comprendiendo la evaluación de los elementos curriculares, de la organización y de la estructura del plan de estudios. En la evaluación externa, se buscó medir el impacto de los egresados, así como las necesidades, problemas y tendencias del contexto.

Participaron estudiantes de grado noveno, quienes entrarán a cursar la educación media, estudiantes de la media, egresados, docentes de núcleo común y profundización, directivos docentes y padres de familia. A través de diversas metodologías, se realizó una revisión documental y se elaboró un instrumento de encuesta dirigida a cada uno de los actores.

Propusieron iniciar los procesos de análisis y evaluación curricular a partir de un taller que tiene como fin reconocer en las narrativas de los actores educativos y sus puntos de vista, los aportes de la educación media en las IED para la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Luego se propuso una matriz que permitiera comparar el microcurrículo de las IED con algunas Instituciones de Educación Superior (IES). En el caso específi-

co de la IED Diego Montaña Cuellar, se compara con la UNIMINUTO sede UVD y presencial, con la Universidad Distrital y con la Universidad Pedagógica.

De igual manera, se propuso triangular tres instrumentos de encuestas. El primero, dirigido a directivos y docentes y su percepción sobre la pertinencia en el desarrollo del proyecto en relación con la lectura de realidad, la participación de la comunidad y aspectos generales relacionados con lo administrativo. El segundo dirigido a los estudiantes haciendo énfasis en la propuesta de la metodología, en la lectura que se hace de la labor docente en las líneas de profundización, a las temáticas desarrolladas, al desarrollo del programa en la institución y a la posibilidad de continuar vinculado a la educación superior o al mundo del trabajo. La tercera, va dirigida a los otros actores de la comunidad educativa, específicamente padres de familia, retomando los elementos del desarrollo de las líneas de profundización y el interés que muestran sus hijos en el cumplimiento de horarios y compromisos académicos en camino a la consolidación de sus proyectos de vida.

Centro Integral José María Córdoba IED

Se propuso evaluar la coherencia y cohesión entre la competencia actitudinal de los ciclos, los estándares, el Resultado de Aprendizaje Esperado (RAE) y los deberes básicos de aprendizaje. Este ejercicio se realizó metodológicamente en grupos de discusión interdisciplinar con docentes de diversas áreas y ciclos contando con la participación de directivos. En esta actividad se evidenciaron dificultades en la coherencia presentada entre el PEI propuesto por la IED y la competencia actitudinal a desarrollar.

En la consolidación de los instrumentos se apuntó a observar las relaciones entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docentes. También, se determinó la evaluación interna y externa en donde se generaron dos momentos secuenciales. El primero, se refiere a la identificación de las competencias específicas y de las habilidades de la competencia actitudinal que se quieren

fortalecer y transversalizar en las mallas, teniendo en cuenta no solo el sentir de los docentes, sino también el de los estudiantes. Y, el segundo momento, se da entre la competencia actitudinal, los estándares del área, Resultado de Aprendizaje Esperado (RAE) y los deberes básicos de aprendizaje.

La prueba actitudinal cuenta en su forma con cuatro alternativas de respuesta de las cuales el encuestado puede seleccionar una opción según sea la situación, además de poder consignar de forma descriptiva si tiene otra opción y la quiere dar a conocer.

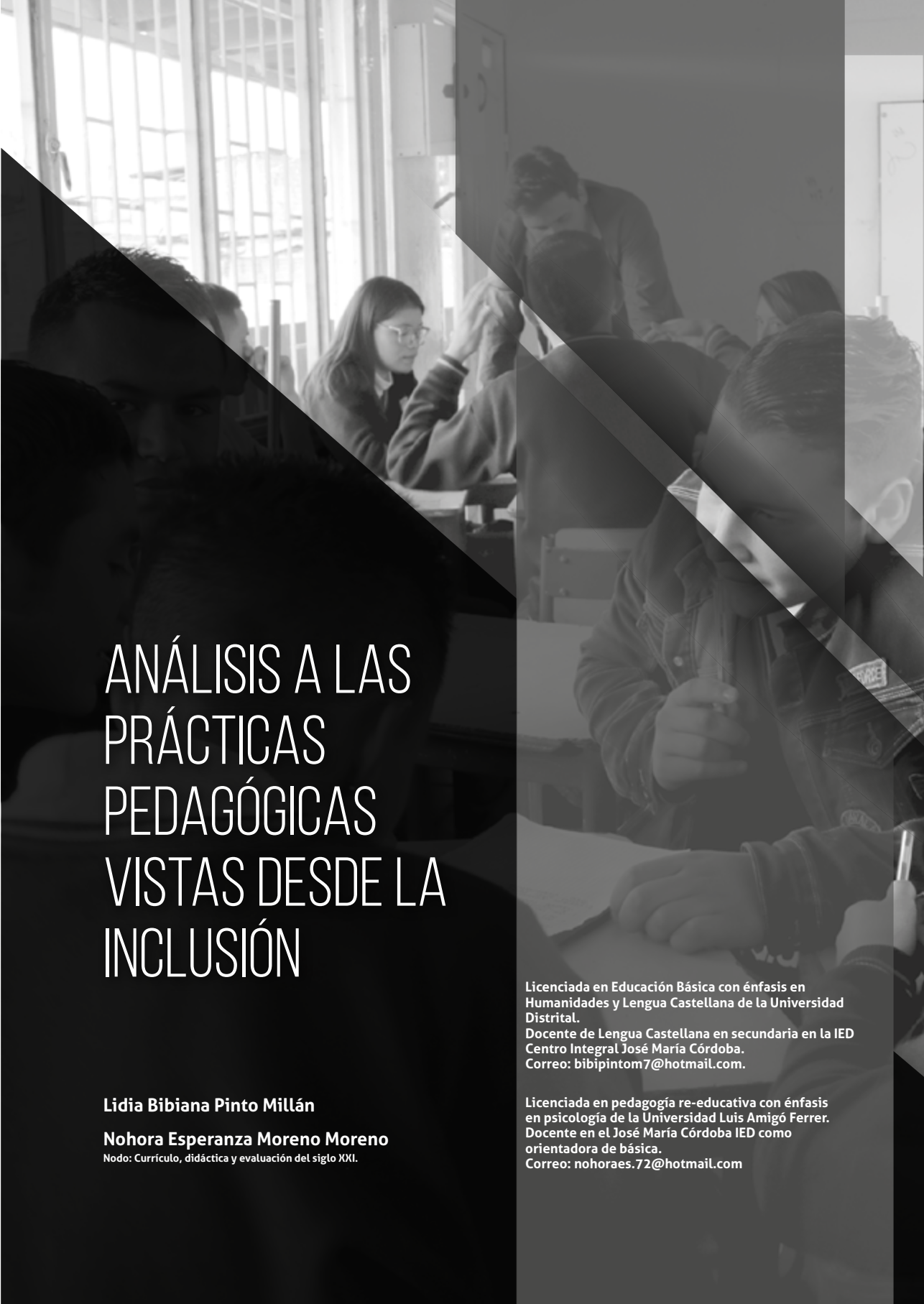
La evaluación externa va dirigida a los egresados, con el fin de identificar la propuesta pedagógica de cada línea de profundización y la relación perfil egresado (línea de profundización, plan de estudios y la propuesta media y contexto). A partir de la encuesta el egresado tendrá la posibilidad de analizar la trazabilidad que se da entre la línea de profundización, el objetivo general, el objetivo específico de la línea de profundización y el perfil de egreso de la línea de profundización. Este instrumento de evaluación externa esta correlacionado con el primer y segundo momento de la evaluación interna, con el fin de hacer, no solo evaluación de coherencia, sino también la evaluación de cohesión de las generalidades que se encontraron en los instrumentos realizados en el proceso de acompañamiento de análisis y evaluación curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellei, C. (2000). Educación media y juventud en los 90: Actualizando la vieja promesa. *Ultima década*, 8(12), pp. 45–88.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

- Giroux, H. A. (2011). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Juliao, C. G. V. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. V. (2014a). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. V. (2014b). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. G. V. (2016). *Epistemología, pedagogía y praxeología*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Mancebo, M. E., y Monteiro, L. (2009). El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la Educación Media. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Ortiz, I. (2016). ¿Es relevante la educación media técnico-profesional? *Persona y Sociedad*, 23(3), pp. 99–115.
- Traver, J. A. M., Sales, A. C., & Moliner, O. G. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Velasquez-Mantilla, D. A. (2018). Una mirada al sistema mundo científico y sus derroteros en la investigación formativa del siglo XXI. En A. b. Ramírez, A. Castiblanco, & D. A. Velasquez-Mantilla (Eds.), *Maestra Escuela: La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp. 71-80). Bogotá, Colombia: Red Chisua.

EL MODELO DE
CURRÍCULUM QUE
FUNDAMENTA LA
PRÁCTICA...



ANÁLISIS A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS VISTAS DESDE LA INCLUSIÓN

Lidia Bibiana Pinto Millán

Nohora Esperanza Moreno Moreno

Nodo: Currículo, didáctica y evaluación del siglo XXI.

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital.

Docente de Lengua Castellana en secundaria en la IED Centro Integral José María Córdoba.
Correo: bibipintom7@hotmail.com.

Licenciada en pedagogía re-educativa con énfasis en psicología de la Universidad Luis Amigó Ferrer. Docente en el José María Córdoba IED como orientadora de básica.

Correo: nohoraes.72@hotmail.com

“Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalan como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?”

Yadiar Julián (Doctor en Pedagogía)

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE LA INCLUSIÓN: PROPÓSITOS O INTENCIONALIDADES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Este capítulo busca abrir un espacio de reflexión para aquellas prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes de la Institución José María Córdoba IED, a través del diálogo de saberes desde la experiencia curricular y desde la comprensión de diferentes apuestas del aula en los procesos pedagógicos y didácticos que se llevan a cabo dentro del colegio. A partir de esto, se ha planteado la siguiente pregunta: ¿Cómo hacer que las prácticas pedagógicas sean significativas para estudiantes con necesidades diversas?

Para ello, es pertinente comenzar a desentrañar el concepto de inclusión cuyo origen se sitúa en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. Concepto que tradicionalmente se ha asociado con una educación sólo para el estudiante con necesidades específicas de atención educativa, cuando la realidad es que la escuela inclusiva se concibe como una escuela para todos y todas. Es en este orden de ideas, que la educación inclusiva debe plantearse, no tanto como una atención educativa de carácter personal o individual, sino por el contrario, debe ser vista como una educación que opte decididamente por promover una convivencia y unas pautas didácticas de aprendizaje de índole cooperativo, es decir, todas las personas necesitan una educación inclusiva en la medida que todos aprenden de todos y con todos. Por lo anterior, el sentido y orientación que adopta el proceso de enseñan-

za-aprendizaje determina la propia concepción pedagógica de la educación inclusiva (Secretaría de Educación, 2011).

La educación inclusiva se configura como una respuesta pedagógica y social de primer orden. Así, consideramos fundamental estudiar el pensamiento de los jóvenes estudiantes que van a trabajar por una escuela en y para la diversidad.

La inclusión institucional es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias. Una escuela inclusiva debe garantizar a todos los estudiantes el acceso a una cultura común que les proporcione una capacitación y formación básica (Guerrero, 2018, pp. 7-8).

La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad aquellas necesidades comunes y específicas que presentan estas poblaciones. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que significa implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abran el camino a una educación que reconozca estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes. Comprendiendo que la flexibilización curricular es la muestra tangible de una verdadera educación inclusiva, si ésta no se genera dentro del currículo, no habrá posibilidad de inclusión, esto teniendo en cuenta que el currículo es entendido como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas y metodologías que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (Díaz Barriga, 2003).

Por lo tanto, un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero otorga diferentes oportunidades para acceder a ellos. Es decir, organiza los planes de estudio y los procesos de enseñanza desde la diversidad social y cultural de cada alumno.

Desde la década de los 70 algunos académicos en pedagogía descubrieron serios problemas en los planes de estudio y en los sistemas educativos. Los mismos, se encontraban vinculados con la rigidez académica y evaluativa que permeaba a las instituciones educativas en todos los niveles expresándose en planes de estudio “verticales” que no permitían la movilidad de diversos conocimientos ni del capital social involucrado. Pedroza (2005), sostiene que “la rigidez se asoció con el modelo de escuelas y facultades; por tanto, la salida que se propuso en aquellos años fue la flexibilidad curricular que persigue la movilidad (...) y promueve la comunicación horizontal” (p.22).

La flexibilización curricular constituye, por consiguiente, un reto para el Centro Integral José María Córdoba y para todas las instituciones educativas de educación básica, media y superior, pues es una estrategia que le apuesta al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y a la educación desde diferentes niveles. Los proyectos educativos institucionales (PEI) deben entrar a contemplar la inclusión como parte fundamental de sus postulados educativos, contextualizándolos en una serie de principios, didácticas y metodologías que permitan una máxima participación de los estudiantes en el sistema educativo, generando así, un desempeño exitoso dentro de sus posibilidades. Puede verse entonces, que la flexibilización busca acercar al estudiante a la propuesta curricular de su grado de una manera dinámica y respetuosa de sus ritmos de aprendizaje.

La educación inclusiva daría la posibilidad de acoger en la Institución Educativa Centro Integral José María Córdoba a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Afirmación que parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando

su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas. En otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos sin importar sus especificidades culturales, sociales, físicas, etc. Todo esto se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas y programas educativos, quienes tengan en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades, lo cual constituye un gran reto para las instituciones y por supuesto para los docentes.

Dado lo anterior, es preciso señalar que no se requieren indicadores especiales para estudiantes con necesidades educativas, se requieren indicadores que cubran la multiplicidad de características, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la flexibilización curricular debe empezar con la revisión y diseño de los indicadores de desempeño o de logros para no dejar a nadie por fuera del sistema educativo y con ello, no atropellar los ritmos de aprendizaje diversos. Esta flexibilización ha de tener en cuenta los estilos de aprendizaje, las debilidades y habilidades de cada uno de los estudiantes, a nivel académico, comportamental-disciplinario y personal-familiar. Ese conocimiento del estudiante es imprescindible para los docentes, en el momento de la planeación, de la enseñanza y de la evaluación.

Correa (2000), hablando de Nazi, brinda esa posibilidad de conceptualizar y relacionarse de manera dinámica y transformada no solo con el conocimiento, sino con los estudiantes. Lo cual implica también, incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los sujetos, dotándolos de legitimidad reconociendo a los alumnos como personas capaces, no solo de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse, sino como sujetos con diferencias y concepciones diversas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA EN TORNO A LA INCLUSIÓN

En el propio contexto de las reformas educativas, desde la Constitución Política de 1991, donde se establece la educación como un derecho y un servicio público obligatorio que tiene función social (Artículos 67 y 68), se ha buscado tanto cantidad (cobertura) como calidad en la educación. De esta manera, el Estado se enfrenta al reto del desigual desarrollo de la educación, tanto en cobertura como en la calidad de los aprendizajes, lo cual afecta a los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos, a las zonas rurales, a ciertas regiones geográficas y a las etnias minoritarias (Duarte, Bos y Moreno, 2012, p. 2).

Si se examinan diferentes propuestas y estrategias presentadas por el Gobierno en cuanto a cobertura y calidad, así como la formación de los docentes y directivos en el sector oficial, de acuerdo con el cumplimiento de índices de calidad en la Institución José María Córdoba se descubre que hay diversos asuntos por mejorar. A pesar de que en el 2013 se aprobó la Ley 1618, que hace énfasis en la inclusión educativa en Colombia, afirmando que las personas con alguna discapacidad cognitiva tienen derecho a ser parte del sistema educativo convencional y que la educación de calidad es aquella que tiene en cuenta esas necesidades, lastimosamente aún hay una brecha inmensa entre esta política y la realidad social actual.

Ahora bien, hay que entender que la inequidad educativa es una suma de varios factores como "(...) el lugar de residencia, el género, el idioma, la pertenencia étnica o las discapacidades, cuya interacción agrava la situación y las posibilidades reales de los más vulnerables" (Ramón, 2015, p. 429). Por eso, "(...) ya sea porque están excluidos de la educación o porque reciben una de menor calidad que redundará en inferiores resultados de aprendizaje" (Blanco y Cussato, s.f, p.1).

Y es que, en las últimas décadas, Colombia ha enmarcado sus políticas educativas en torno a la globalización y la educación, presentando "reformas de

primera generación que transitaron en la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales” (Munévar, 2011, citado en Gorostiaga, 2017, p. 69).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional consideró como fundamental dentro de sus políticas educativas.

Afinar los criterios para descentralizar las políticas educativas y enfocarla de acuerdo con las verdaderas necesidades de cada región. Para esto decidió crear categorías de municipios de acuerdo con sus principales características basado en dos criterios. El primero es la regionalización en función del desarrollo endógeno donde se tiene en cuenta el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI), analfabetismo, densidad poblacional, densidad financiera, cobertura educativa y el índice de desempeño integral del municipio, entre otros. El segundo criterio es una tipificación de las ETC según énfasis de política educativa teniendo en cuenta índices de cobertura, calidad, gestión, pertinencia y primera infancia. (Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2012, p. 11)

En estos días se escribe mucho alrededor de la globalización y muchas veces se hace de manera poco precisa, impidiendo ayudar de manera sustancial en la orientación de las acciones de los actores sociales. “(...) dependiendo de quien habla o escribe, resulta que eso que nombran “globalización” es señalado como causa de todos nuestros males o, alternativamente, como la panacea que resolverá todos nuestros problemas (...)” (Castro-Gómez 2004, p. 120).

En la actualidad no existe objeción en afirmar que la globalización ha potenciado paradigmáticamente el desarrollo de las actividades comerciales transnacionales, el flujo y la movilidad de los recursos humanos, mercantiles y tecnológicos, la transformación demográfica,

ecológica y laboral, y la interdependencia de los procesos económicos, productivos, culturales y de comunicación. Del mismo modo, es también la globalización quien ha intensificado las disparidades socioeconómicas, las injusticias y la vulnerabilidad asentadas en las condiciones estructurales de vida y los procesos de participación social (Castro-Gómez, 2004, p. 120).

La experiencia en el ámbito de la integración social y cultural devela el poco reconocimiento del otro en su amplia dimensión, generando reduccionismos culturales y la pérdida de lo diverso y lo diferente. Por ello, es necesario un estudio profundo del contexto para poder generar una evaluación del sistema educativo.

Resultó evidente que no alcanzaba con efectuar reformas en las instituciones y prácticas de formación inicial de los docentes, sino que era necesario promover procesos de actualización de los profesores en ejercicio. La renovación de los planteles de formación docente de los distintos sistemas educativos no se produciría de inmediato, de manera que, para poder llevar a cabo en toda su profundidad las reformas educativas, se pusieron en marcha sistemas de actualización, generalmente vinculados a las reformas del currículum de la educación básica y media, centrados en la actualización disciplinar y didáctica.

EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA IED

Ahora bien, dentro de esta institución educativa de carácter público se logra evidenciar en sus espacios internos una gran brecha entre los conceptos teóricos pedagógicos usados y su relación con la inclusión, lo que no ha permitido dar respuesta a los múltiples problemas que se presentan en la institución. Esto ha llevado a que muchas veces el diseño, la planeación realizada y los objetivos planteados, no concuerden con lo que realmente sucede en el aula relacionado con la apropiación de saberes y el desarrollo de habilidades por

parte de los estudiantes, aspecto que genera una gran frustración por parte de los profesores, pues en lugar de evidenciar avances, se percibe un gran desinterés, apatía y pereza por parte de los estudiantes.

Es por ello, que hoy surge la premura de reflexionar acerca del quehacer educativo y transformar con ello el currículo del colegio. Se hace necesaria una articulación entre los procesos de aprendizaje, los contenidos, las metodologías y didácticas y el sistema de evaluación con los estudiantes del S. XXI, en donde los docentes de la media se puedan enfrentar a una gran variedad de habilidades y talentos, pero también de necesidades que no son satisfechas.

En consecuencia, es necesario revisar la construcción del conocimiento a partir del pensamiento complejo, de modo que se potencie en los estudiantes la capacidad crítica y analítica que los lleve a comprender, relacionar, proponer y transformar. A pesar de la existencia de tantos modelos, enfoques, tendencias pedagógicas y didácticas que han ido surgiendo en el Colegio José María Córdoba IED, aún sigue cimentado en una práctica tradicional, en donde el que planea, habla, ejecuta y piensa es el maestro, dificultando que se reconozcan las prácticas reales y las necesidades de los estudiantes.

Cabe preguntarse una vez más, cómo hacer que las prácticas pedagógicas sean significativas para los estudiantes del S. XXI, cuando aún el sistema educativo tiene asignaturas compartimentadas, y poco relacionadas con los problemas reales a los cuales se enfrenta cotidianamente la comunidad educativa y que no permiten afianzar los proyectos formativos.

Desde hace algunos años, se viene construyendo desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) el concepto de inclusión y se resalta su importancia en el documento de Orientaciones para el Foro Distrital 2018: Ciudad Educadora: Inclusiva y Rural, en donde se enuncia que: (...) el reconocimiento y aceptación de la diversidad legitima la naturaleza humana y permite avanzar hacia la construcción de un mundo mejor que instala valores como el respeto,

la solidaridad y la tolerancia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 15). Por lo tanto, se debe entender la responsabilidad histórica que ha de asumirse frente a una sociedad en donde las diferencias culturales, étnicas y físicas deben leerse como oportunidades y espacios para fortalecer a toda costa cada uno de los valores mencionados anteriormente.

Si bien es importante garantizar el derecho a la educación y la permanencia de los estudiantes, surge la preocupación de la poca formación y herramientas que tienen los docentes ante la enseñanza para grupos tan diversos y numerosos, ya que esto impide que el docente conozca a todos sus estudiantes y pueda desarrollar una buena labor pedagógica con cada uno, brindando una educación inclusiva a estudiantes diferenciados. Ahora bien, las dificultades no se limitan sólo al punto de la formación docente, también es importante hablar de la planta física del colegio y los recursos, así como la ausencia de maestros, aspectos que inciden en el contexto sociocultural de cada uno de los estudiantes.

Pero a pesar de estas dificultades, el Colegio José María Córdoba IED ha estado al servicio de la comunidad de la localidad de Tunjuelito y sus alrededores con su Proyecto Educativo Institucional (PEI): Formación humanista para una vida trascendente y productiva”, comprometiéndose en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas, transitorias, especiales o con talentos excepcionales. Los elementos anteriores, se encuentran estipulados en su Manual de Convivencia en los Artículos del 67 al 74 donde nos presenta cómo la institución organiza un panorama de atención en los campos profesionales, pedagógicos y de apoyo familiar para actuar de manera cooperativa, solidaria y acertada las diferentes necesidades de los estudiantes.

Por ejemplo, en la Institución Educativa José María Córdoba (JOMACO) la atención de discapacitados visuales junto con la fitlogía, brinda una perspectiva amplia que abarca la educación, la psicología y la rehabilitación, permitiendo

Ilustración 1.
Baile realizado con estudiantes con dificultad visual de la Institución Educativa Distrital (IED) José María Córdoba (JOMACO). Año 2018



Fuente: Elaborada por el autor

el desenvolvimiento del invidente y de las personas con muy baja visión, a través de un acompañamiento constante al estudiante y su familia.

CONSIDERACIONES FINALES

La nación debe asumir la responsabilidad de generar políticas educativas en torno a la inclusión que fortalezcan la formación de profesionales capaces de atender a población con discapacidad así como también a inmigrantes y víctimas del conflicto armado en condiciones de pobreza absoluta, maltratados física y emocionalmente, consumidores y expendedores de drogas, entre otros. Esto, debe ser resultado de la planeación, organización y coordinación de los entes de la nación a cargo. Hasta el momento, se observa la falta de comunicación efectiva entre la familia de los estudiantes y el colegio, lo que, aunado al corto tiempo de permanencia de las orientadoras, hace que se estanquen los procesos que se han iniciado.

Para seguir hablando sobre el concepto de inclusión, se debe remitir al concepto de interculturalidad, el cual se refiere a las relaciones de intercambio

y comunicación igualitarias entre grupos culturales en atención a criterios como etnia, religión, lengua o nacionalidad, entre otros. Este término ha ido ganando espacios en la definición de políticas públicas para la construcción de relaciones sociales más equitativas, lo cual puede verse reflejado en la existencia de diferentes iniciativas que al respecto, se han creado en el ámbito de la educación, vehículo fundamental para la formación de valores.

La educación intercultural se refiere a dos estrategias que deben combinarse:

1. La educación cultural bilingüe, donde a los sectores no dominantes con lenguas propias, se les permite ser educados en su propia lengua (las comunidades indígenas de América Latina son foco de interés).
2. Rediseño transversal de políticas públicas para la educación, que impliquen revisión de los contenidos, planes educativos, formación docente, cultura escolar, intercambio comunitario, entre otros, todos ellos desde un enfoque intercultural.

En el Colegio José María Córdoba IED, se ha trabajado de múltiples formas. Una de ellas es el festival pluricultural, el cual da muestra de los intercambios culturales, de las riquezas que tenemos y que nos brindan elementos como el respeto a la diferencia y sobre todo a la certeza que sí se puede unir en una sola voz las diferencias. Este festival logra la integración de todos los estudiantes de la institución motivándolos a reflexionar y a experimentar una sana convivencia respetando la diferencia, pues lo que se busca al final, es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa equitativa, pluralista e intercultural, en concordancia con la Constitución Política de 1991.

Puede evidenciarse entonces, que la institución educativa se encuentra en un constante proceso de interacción entre personas culturalmente distintas en aspectos como: nacionalidad, religión, formas en las que se concibe la se-

Ilustración 2.
Imagen festival pluricultural del Institución Educativa Distrital (IED) José María Córdoba (JOMACO). Año 2018



.....
Fuente: Elaborada por el autor

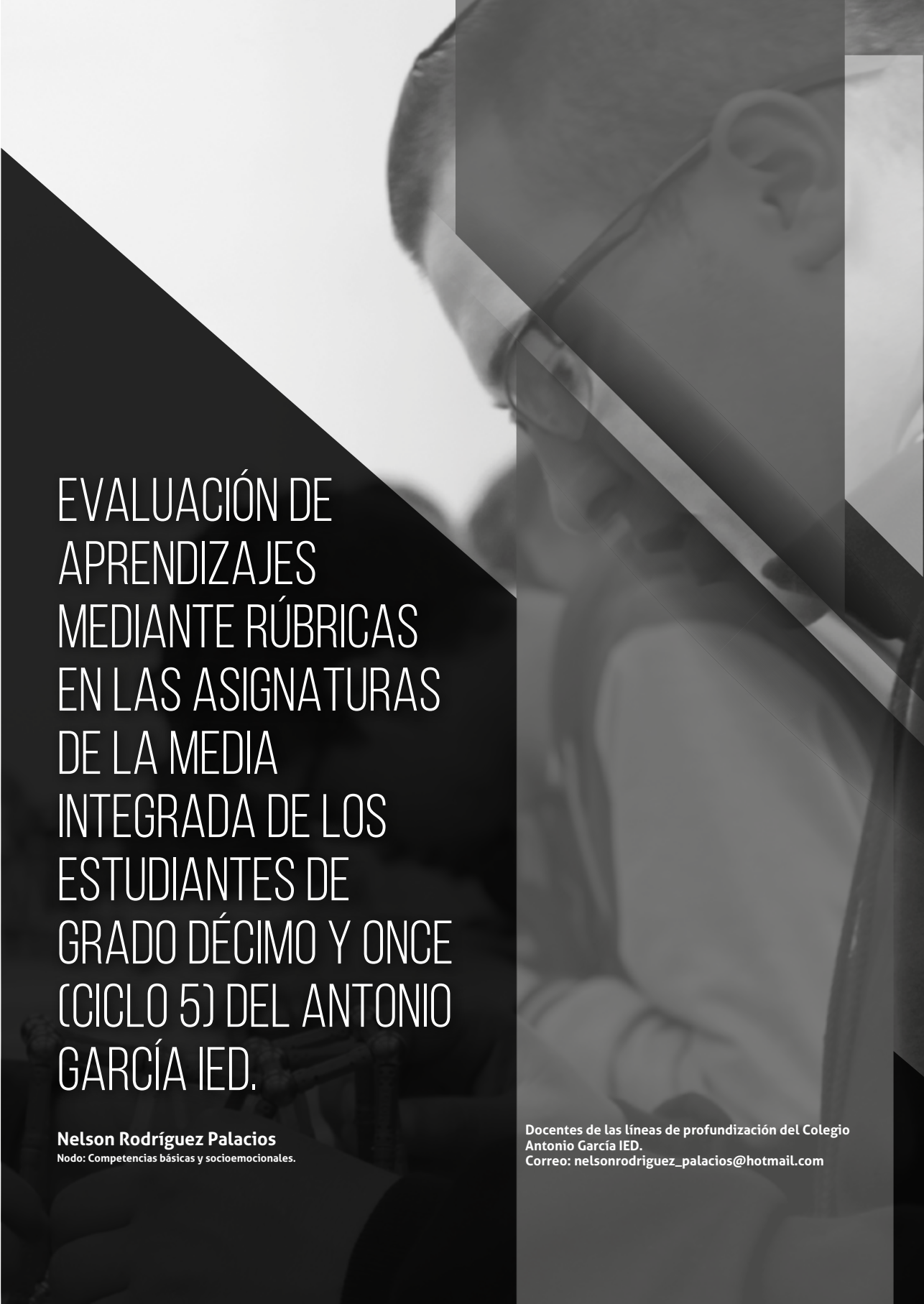
xualidad, capacidades, habilidades, situación económica, social, política entre muchas más, lo cual tendería a apoyar el ideal de que se favorezca la integración y la convivencia a través de una comunicación asertiva, que permita una formación integral y humanista. Sin embargo, se observa que este proceso no se genera a cabalidad, ya que, aunque son notorias las diferencias y la integración que se propone, el concepto de interculturalidad no logra darse de manera real. Por el contrario, los docentes se enfrenan con problemas convivenciales tan fuertes que no nos permiten avanzar en la obtención de objetivos formativos.

Se debe avanzar hacia el reconocimiento de las diferencias y del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno, familias, intereses, necesidades y respetando ritmos de aprendizaje. De esta manera, se avanzará en el camino de transformación de las prácticas evaluativas para que en ellas sea evidente la formación humanista resaltada en el PEI del colegio y que busca guiar a los estudiantes en la construcción de su propio proyecto de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 39-49.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Blanco, R. y Cussato, S. (s. f.). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Correa Uribe, S. (2000), *La flexibilidad curricular*, Universidad de Antioquia, Recuperado de: http://www.puj.edu.co/vice/academica/documentos/doc%20jir%20xxi/flexibilidad_scorrea.doc
- Gómez-Castro, S. (1998) Latinoamericanismo, Modernidad, Globalización. "Prolegómenos: una crítica poscolonial de la razón". En: Castro, Gómez Santiago y Mendieta, Eduardo (Ed.). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. (pp. 118-149) México: Editorial Porrúa,
- Daniel (2016.) *EL Blog de Daniel*. Recuperado de: <http://danalarcon.com/recursos-para-realizar-una-cartografia-social/>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Divulgación Dinámico. (2017) Recuperado de: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/la-educacion-zintercultural-ambito-escolar/>

- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, J. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana; análisis de la prueba Saber 2009*. Bogotá, Colombia.
- Echeita, G. (1991) El programa de integración del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*. (191), pp. 72-75
- Flórez R. (1998). Currículo y pedagogía. Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018) *Foro educativo distrital. Ciudad educadora: inclusiva y rural. Documento de orientaciones*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Foro_Distrital/2018/PW_Orientaciones_Foro_educativo_2018.pdf
- Guerrero, M. (2018) Portafolio Recuperado de: <https://educacionbogota.edu.com/estrategicos/inclusioneducativa>.
- Gorostiaga, L. (2011) *Políticas educativas en Colombia, Revista Lasalle*. p. 69.
- Pedroza Flores, R. (2005) La flexibilidad académica en la universidad pública, En *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño. Comps. México: M.A, Porrúa.
- Ramón, M. (2015). Inclusión y equidad: una educación que multiplica oportunidades. *Entre culturas*, (34), pp. 428-453. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131655/1/ENTRECULTURAS_Inclusion_y_equidad_Una_ed.pdf
- Tobón, S. (2010) *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Colombia.
- Uribe, M. (2010). *Análisis de las estrategias educativas referentes a la cobertura y la calidad de la educación básica. Estudio de caso Bogotá periodo 1995-2008*. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.



EVALUACIÓN DE
APRENDIZAJES
MEDIANTE RÚBRICAS
EN LAS ASIGNATURAS
DE LA MEDIA
INTEGRADA DE LOS
ESTUDIANTES DE
GRADO DÉCIMO Y ONCE
(CICLO 5) DEL ANTONIO
GARCÍA IED.

Nelson Rodríguez Palacios

Nodo: Competencias básicas y socioemocionales.

Docentes de las líneas de profundización del Colegio
Antonio García IED.

Correo: nelsonrodriguez_palacios@hotmail.com

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA MEDIA INTEGRADA

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica secundaria en Colombia, se han caracterizado históricamente por ser tradicionales. Esto implica que los docentes aplican exámenes o utilizan otros métodos de evaluación que desencadenan siempre en la evaluación sumativa. La evaluación está muy supeditada a la medición, teniendo como referente principal los contenidos trabajados en clase. De esta forma, la evaluación constituye una conducta que debe demostrarle al alumno al final del proceso de instrucción, los resultados de las pruebas presentadas.

Lo anterior, llevaría a analizar en términos de resultados cómo se evalúan los aprendizajes de los estudiantes (Kennedy, 2007; Paricio, 2010) y cómo se realizan los procesos de valoración y seguimiento de estos. Por ello, para verificar estas dimensiones, en las instituciones educativas de cualquier nivel de formalización, se instauran sistemas de evaluación propios que parecen alineados con las metodologías e instrumentos de aprendizaje. Ello permite que se diversifiquen, no solo las estrategias e instrumentos de recogida de información, sino las formas de valorar el acceso y la producción de conocimiento por parte de los estudiantes (Gibbs y Simpson, 2009; Stobart, 2010). En ese afán de dar a conocer los criterios y de mostrar también los niveles de alcance se han empezado a emplear usualmente las rúbricas (Sadler, 2009).

Considero por ello, que evaluar los aprendizajes mediante rúbricas le permite al estudiante recibir una retroalimentación detallada y oportuna respecto a sus fortalezas y debilidades para optimizar su proceso de aprendizaje. La rúbrica como instrumento de evaluación formativa facilita al estudiante conocer los criterios de evaluación con antelación, de esta forma, el alumno puede comparar sus trabajos con los criterios dados y hacer los ajustes respectivos.

La incorporación de rúbricas le ayuda al estudiante a autoevaluarse, es decir, el alumno puede reflexionar frente a su proceso de aprendizaje para po-

der direccionar su estudio. De esta forma, él o ella pueden tomar decisiones y establecer un plan de mejoramiento para responsabilizarse de su propio aprendizaje, promoviendo su autonomía, honestidad y mejora utilizando sus propios ritmos.

El presente escrito se llevó a cabo a partir de la experiencia del Antonio García IED de la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad Bogotá. La institución cuenta con una población promedio de 2.300 estudiantes de primera infancia, preescolar, primaria, básica secundaria y media, de estratos 1 y 2. En esta institución se ha analizado las estadísticas de los estudiantes de grado décimo y once de los años 2016 y 2017 en torno a la pérdida académica y bajo rendimiento, y en este estudio se ha encontrado un número significativo de estudiantes aplazados y reprobados desde hace 2 años en la institución. Visto así, ¿cuál es la función de la rúbrica en la evaluación de aprendizajes de las asignaturas de la media integrada de los estudiantes de grado décimo y once (ciclo 5)?

El uso de rúbricas como práctica de evaluación formativa permite que el estudiante se empodere de su propio proceso de aprendizaje teniendo en cuenta unos criterios de evaluación y objetivos propuestos por el docente. A partir del establecimiento de criterios y objetivos claros de evaluación de las actividades, los estudiantes reconocen cuáles son los logros de desempeño que deben alcanzar, los requerimientos para entregar los trabajos y tener una retroalimentación oportuna y detallada, lo cual los hace sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje. De acuerdo, con Torres y Perera (2010) la rúbrica se puede definir como: "(...) un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados" (p. 142). Asimismo, Martínez (2008) menciona que desde estos criterios "(...) se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso (...) y se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada" (p. 129)

Al develarse los criterios de evaluación, las rúbricas facilitan el proceso de retroalimentación respecto a las fortalezas y debilidades del estudiante. Stevens y Levi (2005) argumentan que las rúbricas preparan a los estudiantes para usar una retroalimentación detallada, particularmente porque este instrumento les ayuda a entender lo que están haciendo bien o mal y así ellos pueden mejorar su proceso de aprendizaje. La retroalimentación es importante debido a que los estudiantes a través de ésta, aprenden a tomar decisiones con respecto a su trabajo y cómo mejorarlo con base a los criterios dados y discutidos por los docentes. Stevens y Levi (2005) señalan que hay cinco razones para el uso de rúbricas en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas son:

- Las rúbricas proporcionan retroalimentación oportuna.
- Las rúbricas preparan a los estudiantes para usar una retroalimentación detallada.
- Las rúbricas fomentan el pensamiento crítico.
- Las rúbricas facilitan la comunicación con los demás.
- Las rúbricas ayudan a enfocar y entender las temáticas a desarrollar. (p.p. 17-27)

El uso de rúbricas podría ser una herramienta útil para evaluar y monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes teniendo como referencia unos criterios y objetivos de la tarea para ser evaluada. Los estudiantes utilizan estos criterios como fuente de retroalimentación, identificando fortalezas y debilidades en su aprendizaje, particularmente siendo conscientes de qué aspectos o problemas repetitivos necesitan trabajar para mejorar. A través de este proceso pueden tomar iniciativas frente a su propio aprendizaje y establecer un plan de acción para afianzar. y lograr una buena valoración de su trabajo. De esta forma, asumen una postura crítica y de constante mejoramiento

para la vida. De igual manera, los docentes pueden transformar las prácticas de enseñanza identificando fortalezas y debilidades, luego estableciendo un plan de mejoramiento para una enseñanza efectiva.

ADECUACIÓN CONTEXTUAL DEL DISEÑO DE RÚBRICAS EN EL ANTONIO GARCÍA IED

Se busca analizar la pertinencia de la rúbrica para evaluar los aprendizajes de las asignaturas de la media integrada en los grados décimos y onces y así, aportar a la comunidad educativa un instrumento evaluativo que permita afianzar el proceso evaluativo de los estudiantes. Estos criterios de evaluación le proveerán al estudiante una retroalimentación respecto a las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. De esta manera, los educandos pueden tomar decisiones y establecer un plan de mejoramiento para optimizar su proceso de aprendizaje.

El uso de rúbricas es una herramienta útil para desarrollar la conciencia del estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje a través de la develación de criterios y escalas valorativas. Por lo tanto, el estudiante puede clarificar las tareas de desempeño que son importantes dentro de ese trabajo, puntualizar lo que es relevante, autoevaluarse, conocer qué sabe o qué no sabe y poder tomar decisiones frente a su propio proceso de aprendizaje. Al hacer esto, los estudiantes pueden ampliar sus perspectivas para adaptar y transformar sus vidas de acuerdo con sus necesidades.

La rúbrica es útil para establecer de forma clara y precisa los elementos que componen una actividad de aprendizaje determinada y ayuda, por tanto, a disponer de una guía explícita para realizar la tarea, lo que resulta beneficioso para los alumnos.

Las rúbricas son especialmente útiles para realizar una evaluación objetiva y consistente de actividades como trabajos grupales, presentaciones orales, trabajos escritos individuales o prácticas en laboratorio, entre otras. Eviden-

temente, sirve como herramienta de evaluación, pero a la vez puede ser una herramienta formativa para el alumno. Por medio de ese conjunto de criterios específicos, se hace una descripción detallada del tipo de desempeño esperado y los criterios para su análisis; así, los alumnos conocen con todo detalle qué es lo que tienen que hacer y cómo para ser valorados positivamente.

El profesor puede utilizarla como una herramienta de evaluación, pero también puede hacérsela llegar al alumno y utilizarla como una herramienta de trabajo conjunto a lo largo del curso. El profesor podrá realizar un seguimiento de las tareas y del aprendizaje del alumno de una forma más eficaz y continua en el tiempo y proporcionarle así una retroalimentación adecuada. A continuación, se presenta un ejemplo de rúbricas:

Tabla 3. Rúbrica promocional del 2018. Campo: Ciencia y Tecnología /Desarrollo Informático /grado: once

PRINCIPIOS CRITERIOS	SUPERIOR (4.6-5.0) Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	ALTO (4.0-4.5) Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	BÁSICO (3.5-3.9) Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	BAJO (1.0-3.4) El estudiante que se ubica en este nivel
COGNITIVO	Integra componentes y pone en marcha sistemas informáticos teniendo en cuenta su infraestructura de red, su modelo de desarrollo de software y su arquitectura del pc.	Integra componentes y pone en marcha sistemas informáticos teniendo en cuenta su infraestructura de red, su modelo de desarrollo de software y su arquitectura del pc, pero con algunas dificultades en la puesta en marcha de dichos elementos.	Se le dificulta integrar componentes y poner en marcha sistemas informáticos personales siguiendo su infraestructura de red, su modelo de desarrollo de software y su arquitectura del pc.	La integración de componentes es deficiente, por lo cual no lleva a cabo la puesta en marcha de su infraestructura de red, su modelo de desarrollo de software y su arquitectura del pc.

Tabla 3. Rúbrica promocional del 2018. Campo: Ciencia y Tecnología /Desarrollo Informático /grado: once

<p>PRINCIPIOS</p> <p>CRITERIOS</p>	<p>SUPERIOR (4.6-5-0)</p> <p>Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel</p>	<p>ALTO (4.0-4.5)</p> <p>Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel</p>	<p>BÁSICO (3.5-3.9)</p> <p>Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel</p>	<p>BAJO (1.0-3.4)</p> <p>El estudiante que se ubica en este nivel</p>
<p>COGNITIVO</p>	<p>Comprende adecuadamente el uso de los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y los aplica eficazmente para dar solución al montaje de sistemas distribuidos.</p>	<p>Comprende adecuadamente el uso de los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y los aplica con algunas dificultades en dar solución a los montajes de los sistemas distribuidos.</p>	<p>Comprende inadecuadamente el uso de los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de modo que poco los aplica para dar solución a los montajes de los sistemas distribuidos.</p>	<p>La comprensión y uso de los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación es totalmente confusa, de modo que los aplica deficientemente en dar solución a los montajes de los sistemas distribuidos.</p>
	<p>Desarrolla estrategias efectivas en el análisis, infraestructura y arquitectura de un sistema de información, utilizando los recursos tecnológicos apropiados para dar solución eficiente a un problema dado.</p>	<p>Desarrolla estrategias básicas en el análisis, infraestructura y arquitectura de un sistema de información, utilizando los recursos tecnológicos apropiados para dar solución eficiente a un problema dado.</p>	<p>Desarrolla con dificultad estrategias en el análisis, infraestructura y arquitectura de un sistema de información, utilizando los recursos tecnológicos apropiados para dar solución eficiente a un problema dado.</p>	<p>El desarrollo estrategias en el análisis, infraestructura y arquitectura de un sistema de información, es nulo lo que no permite generar recursos tecnológicos apropiados para dar solución eficiente a un problema dado.</p>

Tabla 3. Rúbrica promocional del 2018. Campo: Ciencia y Tecnología /Desarrollo Informático /grado: once

PRINCIPIOS CRITERIOS	SUPERIOR (4.6-5-0) Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	ALTO (4.0-4.5) Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	BÁSICO (3.5-3.9) Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	BAJO (1.0-3.4) El estudiante que se ubica en este nivel
PROCEDIMENTAL	Selecciona y utiliza de manera eficaz los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, atendiendo a criterios como el análisis, infraestructura de red y arquitectura del pc de un sistema de información.	Selecciona y utiliza de manera asertiva los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, atendiendo a criterios como el análisis, infraestructura de red y arquitectura del pc de un sistema de información.	Selecciona y utiliza con dificultad los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, atendiendo a criterios como el análisis, infraestructura de red y arquitectura del pc de un sistema de información.	Es nula la selección y utilización de los servicios que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, atendiendo a criterios como el análisis, infraestructura de red y arquitectura del pc de un sistema de información.
	Plantea y optimiza adecuadamente soluciones tecnológicas a través de estrategias de innovación, investigación, desarrollo y experimentación.	Plantea soluciones tecnológicas a través de estrategias de innovación, investigación, desarrollo y experimentación.	Plantea con dificultad soluciones tecnológicas a través de estrategias de innovación, investigación, desarrollo y experimentación.	Su planteamiento a soluciones tecnológicas a través de estrategias de innovación, investigación, desarrollo y experimentación es nulo.
	Desarrolla y crea eficazmente un sistema de información tomando como base sus conocimientos en análisis de sistemas de información, infraestructura de redes y arquitectura de hardware.	Desarrolla y crea de manera óptima, un sistema de información tomando como base sus conocimientos en análisis de sistemas de información, infraestructura de redes y arquitectura de hardware.	Desarrolla y crea con un nivel básico, un sistema de información tomando como base sus conocimientos en análisis de sistemas de información, infraestructura de redes y arquitectura de hardware.	El desarrollo y creación de un sistema de información tomando como base sus conocimientos en análisis de sistemas de información, infraestructura de redes y arquitectura de hardware es bajo.

Tabla 3. Rúbrica promocional del 2018. Campo: Ciencia y Tecnología /Desarrollo Informático /grado: once

PRINCIPIOS	SUPERIOR (4.6-5-0)	ALTO (4.0-4.5)	BÁSICO (3.5-3.9)	BAJO (1.0-3.4)
CRITERIOS	Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	Además, de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel	El estudiante que se ubica en este nivel
ACTITUDINAL	Sus actitudes en clase, puntualidad, asistencias, respeto por el par y autorregulación en clase, son favorables.	Sus actitudes en clase, puntualidad, asistencias, respeto por el par y autorregulación en clase, son, en muchas ocasiones favorables presentando en algunos casos cierta dificultad.	Sus actitudes en clase, puntualidad, asistencias, respeto por el par y autorregulación en clase, son en muchas ocasiones muy poco favorables, presentando, en muchos casos, gran dificultad.	Sus actitudes en clase, puntualidad, asistencias, respeto por el par y autorregulación en clase, son poco favorables en su totalidad, de modo que siempre presentando, en muchos casos, gran dificultad.
	El estudiante es responsable con sus compromisos académicos en la jornada de la media integrada y mantiene un comportamiento adecuado en la institución.	El estudiante es responsable con sus compromisos académicos en la jornada de la media integrada y mantiene algunas veces un comportamiento adecuado en la institución.	El estudiante es poco responsable con sus compromisos académicos en la jornada de la media integrada y mantiene un comportamiento poco adecuado en la institución.	El estudiante no es responsable con sus compromisos académicos en la jornada de la media integrada y no mantiene un comportamiento adecuado en la institución.
	El estudiante demuestra un comportamiento y actitud adecuado con los procesos académicos y convivenciales de la media integrada, que contribuyen en su formación integral.	El estudiante mantiene un comportamiento y actitud adecuado con los procesos académicos y convivenciales de la media integrada.	El estudiante en algunas ocasiones demuestra un comportamiento y actitud adecuado con los procesos académicos y convivenciales de la media integrada, que contribuyen en su formación.	El estudiante no demuestra un comportamiento y actitud adecuado con los procesos académicos y convivenciales de la media integrada.



Fuente: Colegio Antonio García IED.

CONSIDERACIONES FINALES

El uso de rúbricas es una herramienta significativa para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de media en nuestro país. Esto debido a que esta estrategia evaluativa permite develar criterios de evaluación específicos que orientan al estudiante a lograr los objetivos propuestos por los docentes. De igual manera, estos criterios de evaluación puntualizan y dan retroalimentación detallada al estudiante para optimizar su proceso de aprendizaje.

Se espera que los docentes después de ser instruidos y acompañados en la elaboración de rúbricas, puedan utilizar esta estrategia evaluativa para fortalecer el proceso de aprendizaje de los educandos y el sistema evaluativo en la institución.

Nuestros alumnos viven en la sociedad más cambiante de las últimas décadas y es necesario dotarles de herramientas que les permitan adaptarse a estos cambios. Como hemos podido comprobar, existen nuevos modelos de evaluación que pueden complementarla información recogida en los exámenes y que además, resultan más motivantes y producen una implicación del alumando en su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Recuperado de: <http://www.ascd.org/publications/books/112001.aspx>
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- Fernández March, A. (2010) *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*. REDU Vol. 8(1)
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje*. Cork: CCU. Recuperado de <http://www2.udla.edu.ec/archivos/MANUAL%20para%20REDACTAR%20Y%20UTILIZAR%20RESULTADOS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avance en Medición*, (6), pp. 129-134.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 230 de 2002*.
- Paricio, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/Modelo%20gu%C3%ADa%20docente.pdf>
- Sadler, D.R. (2009). Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (30), pp. 175-194.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata
- Stevens, D. D. y Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feed back, and promote student learning*. Canada: Stylus Publishing

Torres, J.J. y Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), pp. 141-149.



LAS BITÁCORAS DEL COLEGIO ANTONIO GARCÍA IED

Luz Alexandra Oicatá Ojeda

Rubén Darío Correa Briceño

Nodo: Ambientes de aprendizaje en la educación media.

Magíster en Docencia de las Matemáticas de la
Universidad Pedagógica Nacional.
Docente del área de matemáticas del colegio Antonio
García IED.
Correo: alexandraoicata@gmail.com.

Magíster en Educación de la Universidad Pontificia
Universidad Javeriana.
Coordinador de la media integrada Colegio Antonio
García IED.

LA BITÁCORA COMO INSTRUMENTO PARA SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN: CONSIDERACIONES INICIALES EN EL ANTONIO GARCÍA IED

El Colegio Antonio García IED fundado en el 2008 ha sido pionero en la forma de concebir las instituciones educativas como agentes transformadores de vida de los estudiantes a través de las ciencias y la tecnología. Esto ha hecho que el grupo de docentes y directivas cada día estén buscando nuevas formas de encaminar su quehacer y de determinar nuevas metas que orienten las rutas de formación y las intenciones de cada uno de los ciclos a través de lo que se ha llamado: la bitácora.

Este escrito busca orientar la construcción de bitácoras para el quehacer pedagógico de la comunidad. Es así que este documento se divide en tres apartados. El primero, trata de aspectos conceptuales sobre la comprensión de las bitácoras, el segundo, de los lineamientos sobre las directrices o ejes que orientan el proceso de construcción y, el tercero, trata el proceso de construcción.

El colegio Antonio García IED está organizado en seis ciclos. Cada uno de los cuales tiene dinámicas que lo diferencia y que conjugan realidades acordes a las edades e improntas de cada uno de los ciclos. Es así como en la búsqueda de una formación integral, se han diseñado diversos elementos en dimensiones coherentes a las exigencias de la educación del siglo XXI. Por ello, se quiere organizar un texto iconográfico y textual que le brinde a la comunidad una ruta a seguir por cada ciclo, realizando un recorrido (en donde se dejan huellas) como un proceso de búsqueda del lugar en caso de tener alguna eventualidad.

En ese sentido, se configura la llamada bitácora como el desarrollo de configuraciones dinámicas que den respuesta a las rutas de formación de los estudiantes en cada uno de los ciclos. Las bitácoras son partes fundamentales que trazan el PEI y el perfil del estudiante. Sus dos ejes: Autonomía y ciencias, y tecnología y desarrollo humano para una vida digna; hacen que se prioricen y

se dinamicen competencias intelectuales, personales, interpersonales, ciudadanas y afectivas en los estudiantes (Colegio Antonio García IED, 2017).

Todos estos ideales son posibles si se elaboran cortes y submetas para cada uno de los ciclos a través de las bitácoras. Por lo tanto, las bitácoras serían las orientaciones de formación del joven para ser un ciudadano transformador como las que rescata Jaeger (2007). Es decir, realizar nuestra propia *paideia* iconográfica para la comunidad que va más allá de los elementos de formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos (Jaeger, 2007). Realmente es dar respuesta a las preguntas: ¿qué caracterizó a los sistemas educativos tradicionales?, ¿qué formaron en nosotros?, ¿qué hizo posible tener una preparación para actuar en sociedad?, ¿es posible mantenerlos?, ¿cuáles son los aspectos formativos que se requieren para los niños y jóvenes?, ¿qué debemos potenciar en la escuela para que ellos puedan actuar en otras condiciones sociales, económicas, ambientales? (Wild, 2002).

Las condiciones para elaborar las bitácoras están dadas por la forma como la comunidad educativa piensa un modelo de formación coherente a la solución de problemas de su realidad o lo que concibe como innovación para lograr un cambio. Es decir, cómo los individuos en un contexto institucional reconocen los problemas y dan pautas de acción encaminadas para generar una solución (Ariera, 2005). Aunque, el modelo esté sesgado por los “supuestos teóricos concernientes al significado del conocimiento, las relaciones del conocimiento, las relaciones sociales del aula y la naturaleza política y cultural de la instrucción escolar” (Goriux, 1988, p. 58), brinda la oportunidad a los docentes, como principales agentes activos y transformadores de la escuela, de encontrar soluciones a las problemáticas del entorno escolar más allá de los cambios curriculares.

Por otro lado, las bitácoras no pueden ser aisladas del contexto social, es fundamental por ello comprender el ámbito de la institución en una sociedad

democrática, pluralista y participativa para determinar las competencias y las dimensiones a potenciar en los estudiantes. Es decir, un currículo que incluya los aspectos relacionados a nivel de los conocimientos, competencias y habilidades de pensamiento y estructuras significativas que se transmiten a los estudiantes, así como las relaciones de la vida escolar y del aula (Giroux, 1988).

Para concluir, las bitácoras son herramientas iconográficas y textuales que identifican y analizan la formación de los estudiantes de cada uno de los ciclos, coherente a los planteamientos dados en el PEI, en el perfil de los estudiantes y en las demandas curriculares vigentes.

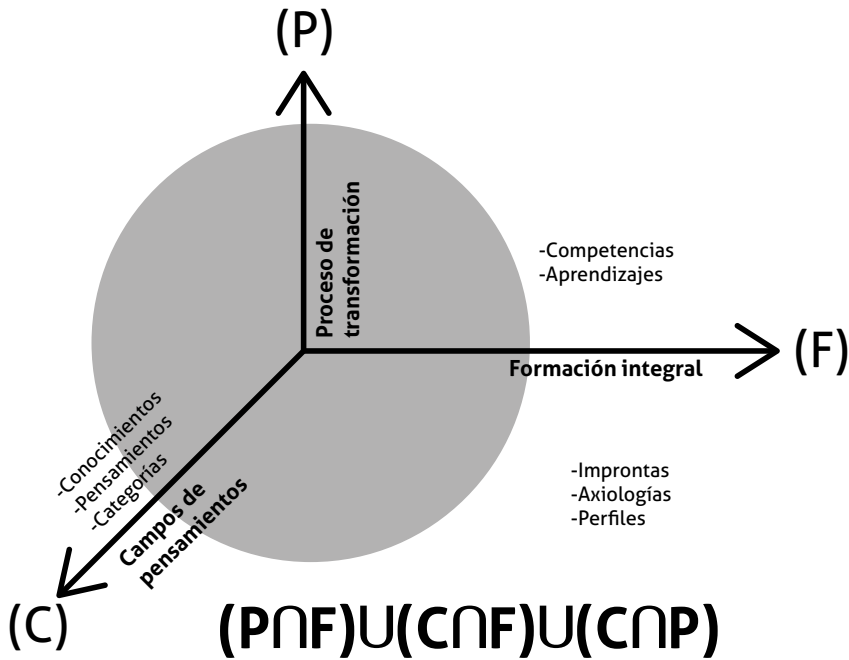
ADECUACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA INSTITUCIÓN: LINEAMIENTOS PARA ELABORAR LAS BITÁCORAS

En este apartado del texto se desarrollaron las directrices que orientaron la construcción de las bitácoras. Estas bitácoras se plasman a partir de la comprensión de tres ejes de formación (como se ilustran en la ilustración 3) cuyo orden en la descripción que se da a continuación, no está sujeta a esa jerarquía.

El eje denominado procesos de transformación: A partir de los principios del colegio, se establece una comprensión de la transformación social encaminada a examinar por medio de los aprendizajes las actuaciones de los estudiantes. Los aprendizajes deberán ser entendidos desde los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales que ayudarán a orientar y potencializar las competencias³ de los estudiantes. A su vez, estos se dinamizan en la unidad didáctica de cada uno de los grados, los proyectos de ciclo y las pruebas de suficiencia indicando el avance en el transcurso de un año escolar. Existe una formación en un sentido declarado en la misión institucional que, como expone Giroux (1988), busca "(...) preparar a los estudiantes para acceder a la sociedad con habilidades que les permitan reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo" (p.70).

.....
3 En este apartado se amplía la comprensión de competencias a las determinadas por las disciplinas y exigencias externas. Se reconocen las denominadas competencias básicas, genéricas y específicas declaradas en el proyecto Tuning (Vargas, 2008).

Ilustración 3.
Ejes de formación de las bitácoras



.....
Fuente: Elaborada por los autores

El eje denominado formación integral: A partir de la comprensión de las dimensiones cognitivas⁴, socioafectivas⁵ y físico-creativas⁶ asumidas a partir del documento "Reorganización curricular por ciclos" (SED, 2015), el proceso de formación coherente con los perfiles construidos por ciclo, se dinamizan por medio de una axiología ligada con los procesos de transformación y

.....
4 Cognitivos: La dimensión del sujeto que dinamiza sus saberes para construir nuevos conocimientos, orienta su capacidad para pensar, solucionar problemas, crear y significar. (SED, 2015).

5 Socioafectivos: La dimensión del sujeto que construye desde su sistema límbico. Son esas actitudes, emociones y sentimientos que se configura para construir la capacidad de interpretar y controlar la emotividad personal, orientar el comportamiento propio, y permite la empatía para comprender las reacciones y los sentimientos de los otros (SED, 2012).

6 Físico-creativos: La dimensión del sujeto que comunica con su cuerpo y que interactúa con la naturaleza y la cultura y se relaciona con su capacidad de construir lo posible, lo imaginable y fantástico (SED, 2015).

los campos de pensamiento. Es ahí, donde se determina las potencialidades de cada una de las dimensiones relacionadas con los ritmos de aprendizaje y las realidades de los contextos sociales y familiares de los estudiantes. Igualmente, las acciones están encauzadas a las improntas de cada ciclo que aparecen intensificadas por lo curricular y los proyectos orientados a atender las necesidades particulares de cada ciclo. Como menciona Giroux (1990), el estudiante en la escuela no se limita a aprender conocimientos y habilidades, sino que su mismo entorno brinda muchas dimensiones que no se declaran en el currículo. Asimismo, como menciona Dreeben (1968, citado por Giroux, 1990) existe un proceso axiológico relacionado con normas, principios y conductas que los estudiantes aprenden a través de la experiencia escolar que influyen en sus vidas y que se formalizan en cuatro normas: independencia, rendimiento, universalismo y especificidad.

El eje denominado campos de pensamiento: En el Colegio Antonio García IED existen ocho campos de pensamiento: matemático, histórico, comunicación, científico, tecnológico, corporeidad, arte y expresión. Cada uno de ellos con categorías y propósitos por ciclo que dinamizan la complejidad de los conocimientos armonizados con habilidades de pensamiento y metodologías propias de cada una de las disciplinas que los conforman. La organización curricular inicialmente fue orientada por los documentos creados por la Secretaría Educación del Distrito (SED, 2007), pero estos constructos han sido modificados por las dinámicas internas institucionales y las necesidades particulares de los estudiantes.

En sí, el colegio ha realizado una materialización de la organización de campos de pensamiento propia que se identifica en los diferentes planes de estudio y unidades didácticas, rúbricas y evaluaciones. Como menciona Giroux (1988), a partir de un modelo social-fenomenológico se concibe el significado de los objetos de cada una de las ciencias como producto de la interacción dentro del aula, dando un carácter a las acciones del aula como:

(...) los principios que gobiernan la organización, distribución y evaluación del conocimiento no son absolutos y objetivos; se trata, por el contrario, de constructos sociohistóricos forjados por seres humanos activos creadores y que no se limitan a existir en el mundo. (p. 67)

Aunque se comparte esta visión, también se amplían las formas de conocimientos que sirven para explicar los hechos que corresponden a los contenidos y a las estructuras del mundo externo, no limitándose a la subjetividad sino a una comprensión coherente de humanidad.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN: LOS ELEMENTOS CONFIGURADOS DE LA RÚBRICA

La construcción de las rúbricas para cada uno de los ciclos exige cuatro fases para determinar los aspectos importantes y necesarios para la formación. La primera fase denominada "Investigación", busca que la comunidad establezca una relación entre la realidad de los estudiantes de ciclo con los ideales de formación que se definen a través de los tres ejes de formación para las bitácoras. Es la capacidad del autoexamen como menciona Nussbaum, (2010), la autorreflexión y el pensamiento crítico sobre la propia actuación, la cultura y las tradiciones.

La segunda fase llamada "Acción", busca establecer una metodología que permita transformar esa realidad a lo deseado en la formación de los jóvenes de la institución. Nuevamente, citando a Nussbaum, (2010) es la capacidad para verse a sí mismo con interdependencia con otros. Implica la habilidad de trascender las lealtades locales para enfocarse en problemas globales como ciudadanos del mundo, una educación cosmopolita y globalizada.

La tercera fase, identificada como "Participación", hace posible esa transformación coherente al perfil y las competencias del estudiante antonista. En sí, se trata de focalizar las acciones de las personas, individual y colectivamente, ya que ellos son los que realmente provocan los cambios.

Y finalmente, la fase “Comunicación”, en donde se organiza un texto iconográfico y textual con la información establecida en las anteriores fases que materializan las bitácoras. Estas acciones hacen posible la intervención sobre la realidad basada en la existencia de las capacidades y saberes de los estudiantes, en un reconocimiento a la multidimensionalidad del ser humano.

Esta dinámica de construcción de la bitácora exige una participación de la comunidad para la elaboración de estos relatos visuales de manera que se empoderen y se asuman como retos a corto plazo. Implícitamente es dar respuesta a preguntas⁷ tales como: ¿debería el colegio formar a los estudiantes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es o tratar de formar a los estudiantes para mejorar esa sociedad?, ¿A qué problemas tiene que hacer frente cada uno de los campos de pensamiento para lograr cumplir la misión institucional?, ¿qué formas de pensar existen y/o cuáles se potenciarían? ¿qué tipos de tareas se deben asumir por campos y por ciclos?, ¿qué conocimientos son los que se deben potenciar? ¿cómo dinamizar las tres dimensiones en las aulas? ¿cuáles son los ambientes de aprendizaje para esa formación? Y otras preguntas que orienten un cambio para la construcción de estudiantes con herramientas para interactuar con realidades sociales distintas a las de su formación.

CONSIDERACIONES FINALES:

La bitácora que se socializa en este artículo, busca que los docentes del Colegio Antonio García IED sean sujetos activos que construyan los cambios y las directrices de cada uno de los ciclos. Esto permite que los docentes sean los protagonistas del cambio social indicando las metas coherentes con lo perfilado en el PEI.

El hecho que en el PEI se coloque el perfil y las competencias de los estudiantes, exige a la comunidad determinar cómo se desarrollan estos aspectos en

.....

7 Estas preguntas se adaptaron al contexto de la institución. Son las enunciadas por Giroux (1988, p. 74) en el capítulo organización del currículum escolar para las ciencias sociales.

la formación de los estudiantes en cada uno de los ciclos. Para ello, se determina los lineamientos como marcos de referencia a la construcción de las rúbricas. Estos lineamientos destacan los aspectos constitutivos de la filosofía y lo curricular del colegio Antonio García IED.

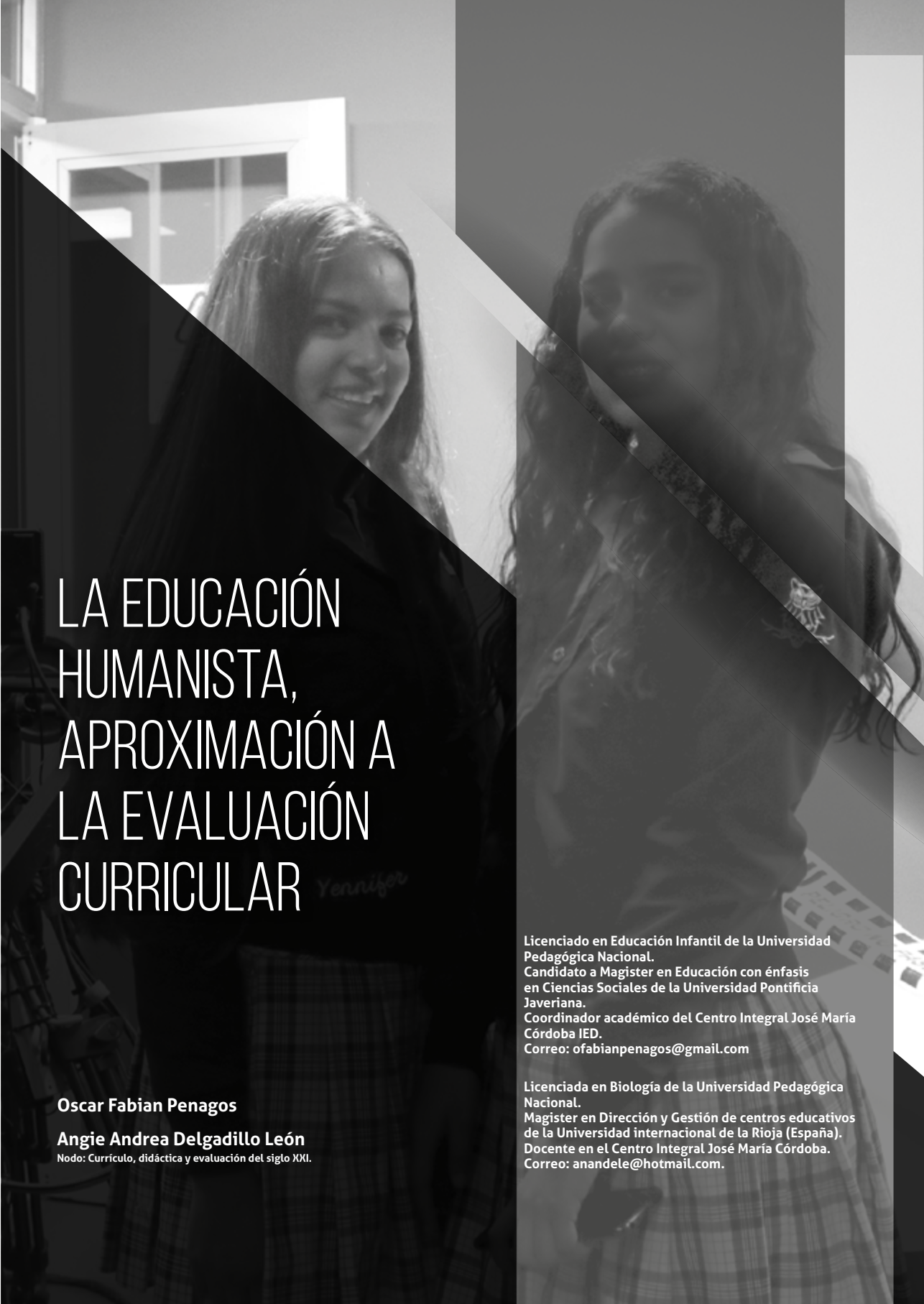
Uno de los ejes está constituido por los diversos campos de pensamiento en los que se requiere una comprensión sobre lo que es el pensamiento en torno a los elementos que construyen las disciplinas y las herramientas a nivel de conocimientos y competencias que orientan el desarrollo de las ciencias como aprendizajes durables, flexibles y transferibles. Otro de los ejes, lo conforman los procesos de transformación que se dinamizan en los aspectos cognitivo, actitudinal y procedimental de cada uno de los aprendizajes que se declaran en las unidades didácticas o lo relacionado con lo que los instrumentos de evaluación muestran. Y finalmente, el eje de formación integral que dinamiza las dimensiones del ser humano como individuo constituido a partir de un proceso social.

Sin embargo, los lineamientos requieren de fases de construcción de las bitácoras. Estas fases están orientadas al ejercicio de construir o modificar las bitácoras de tal forma que se armonice lo curricular, las metas de formación, la realidad de los estudiantes y la forma como se llevará a cabo la formación deseada en los estudiantes. Es decir, el desarrollo de los elementos que constituyen las realidades deseables de de formación, armonizado con los estudiantes sujetos del aprendizaje. Finalmente, el texto iconográfico determina las rutas de acción de la comunidad para lograr llegar a las submetas establecidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariera, F. (2005). Bitácora MAP. *Una estrategia metacognitiva y didáctica*. Ergo, pp. 35-46.

- Colegio Antonio García IED. (2017). *Capítulo IV: De los estudiantes Antonistas. Manual de convivencia 2017-2018*. Bogotá.
- Flórez, R., Castro, J., y Galvis, D. (2017). *Referentes conceptuales sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones. En IDEP, Ambiente de aprendizaje y sus mediaciones. En el contexto educativo de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: Los Ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura económica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- SED. (2015). *Reorganización Curricular por Ciclos: Rutas para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá: SED.
- SED. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para la discusión sobre los campos de conocimiento*. Bogotá: SED.
- SED. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización Curricular por ciclos*. Bogotá: SED.
- Vargas, R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México: ANFEI.
- Wild, R. (2002). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Quito: Fundación Pestalozzi.



LA EDUCACIÓN HUMANISTA, APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Oscar Fabian Penagos

Angie Andrea Delgadillo León

Nodo: Currículo, didáctica y evaluación del siglo XXI.

Licenciado en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Candidato a Magíster en Educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Javeriana.

Coordinador académico del Centro Integral José María Córdoba IED.

Correo: ofabianpenagos@gmail.com

Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional.

Magíster en Dirección y Gestión de centros educativos de la Universidad Internacional de la Rioja (España).

Docente en el Centro Integral José María Córdoba.

Correo: anandele@hotmail.com.

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo neutral, sino que quiere conocerlo en la aceptación y el respeto, para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento...

Humberto Maturana.

CONSIDERACIONES INICIALES

Sin lugar a duda, la educación es un derecho fundamental que tiene toda persona y su desarrollo responde no solo a necesidades personales, sino que trasciende en la sociedad ya que es a través de ella que se logran las condiciones y capacidades necesarias para responder a las demandas actuales en cada uno de los diferentes contextos.

No se puede desligar los objetivos de la educación de las necesidades actuales de las sociedades o dejar de lado los fenómenos que están afectando a la población independientemente de su ciudadanía como lo son la globalización, el neoliberalismo, la crisis económica, los supranacionalistas, la conciencia ecológica, entre otros.

Frente a ello, Turbay (2000) menciona que la Comisión Nacional de la UNESCO para la Educación en los Albores del Siglo XXI plantea en su informe que “la educación encierra un tesoro” (p.14) y que ésta debe contribuir mínimo a cuatro finalidades que son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Lo anterior, involucra un camino que se recorre a lo largo de toda la vida, que encierra un aprendizaje continuo y por ende no debe excluir a ninguna persona independiente de su edad, género, origen, raza, nivel socioeconómico, etc. Y es innegable que uno de los principales escenarios donde se fortalecen

dichos procesos y en el que se contribuye de manera inimaginable a la formación integral de la persona es la escuela.

LA EDUCACIÓN HUMANISTA, UNA FORMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA

Primero que todo, el concepto de humanismo entendido en clave pedagógica es bastante controversial por el simple hecho que cualquier educación debe partir de lo humano porque debe propiciar un desarrollo integral de los estudiantes (Chanto Espinoza, 2014). Según García, la educación humanista es aquella que trabaja de manera indirecta, es decir, que el docente paralelamente a los contenidos suministrados en el aula, impulsa y promueve un sinfín de dimensiones que permiten que el estudiante desarrolle diferentes habilidades, estructuras mentales, y pensamiento crítico brindándoles aprendizajes vitales y amplios. A su vez, Patiño (2007) también lo define por medio de la consecución de un pensamiento crítico vinculado con una trascendencia tanto social como espiritual del estudiante.

El concepto de humanismo que recogemos se sitúa en la corriente del existencialismo que han desarrollado académicos como Gabriel Marcel (2005), Martín Buber (1998, 2002) Emanuel Mounier (2006.) y Paul Ricoeur (2006) en donde se define como una unidad de cuatro dimensiones: bio, psico, social y espiritual que permiten el desarrollo del estudiante en el proceso educativo. Visto así, en esa formación el maestro tiene una función vital dentro de la gestación de esas cuatro dimensiones para ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre su vida cotidiana.

Por ello, es importante pensar en lo siguiente: ¿Qué acciones se están llevando a cabo para contribuir a la formación integral de nuestros estudiantes? Y ¿Qué entienden los maestros por formación humanista?

Para dar respuesta a estos interrogantes se hace necesario realizar una contextualización de la institución educativa, la cual se ubica al sur de la capital

en la localidad sexta (Tunjuelito). Allí se trabaja con una población que en su gran mayoría pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, además se cuenta con estudiantes que provienen de otras localidades como Usme, Bosa, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe entre otros lo que enriquece y fortalece el diálogo de saberes dentro del aula.

Con el fin de conocer un poco más de cerca la realidad de los estudiantes, el colegio implementó un instrumento el cual permitió observar que la institución cuenta con estudiantes que presenta un alto consumo de sustancias psicoactivas y además, una gran mayoría, expresa haber sido víctimas de matoneo e iniciar tempranamente su vida sexual. Todas estas prácticas tempranas inciden en su comportamiento y es fundamental materializar ideas y generar espacios que permitan dialogar y reflexionar sobre dichas temáticas.

Asimismo, es importante mencionar algunas características generales sobre el equipo de docentes que ejercen su labor en la institución. Aproximadamente un 60% de ellos pertenecen al decreto 2277, lo que indica que llevan más de 20 años ejerciendo la profesión y algunos de ellos alcanzan más de 30 años de labores en el colegio, aspecto que podría tenerse en cuenta en el desarrollo de sus prácticas, ya que en ocasiones tienden a ser repetitivas año tras año sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, su contexto, sus situaciones sociales, entre otros factores que son fundamentales en el proceso de formación.

Pero también, se encuentran en la institución docentes que tienen en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y procuran desarrollar sus actividades académicas en torno a diferentes didácticas que motivan a los estudiantes a emprender proyectos que favorecen su formación.

Sin embargo, para poder tener una visión más clara de los aportes que cada uno de los docentes tiene para la formación integral de los estudiantes (pregunta problémica) y su concepción sobre formación humanística (PEI), se

aplica una encuesta aleatoria a los docentes donde se abren las siguientes reflexiones: ¿Cómo define la formación humanista? ¿Sus prácticas pedagógicas cómo contribuyen a la formación humanista de sus estudiantes? ¿En la institución verdaderamente se brinda una formación humana?

De este interrogante parten muchas reflexiones ya que los docentes perciben que, si bien se han dado algunos pasos, aún es necesario trabajar mucho en dicho aspecto. En su mayoría mencionan que no existe coherencia entre lo que está escrito en los documentos y las acciones que se desarrollan dentro del aula, además sienten que se les da prioridad a contenidos conceptuales y no a la formación en valores, al desarrollo de actitudes y al crecimiento personal de los estudiantes.

De lo anterior, se resalta que no hay coherencia entre la teoría y la práctica. Dentro de los espacios educativos se habla de pedagogía constructivista y el uso de las nuevas tecnologías dentro del aula, pero en el quehacer diario los docentes continúan desarrollando una pedagogía tradicionalista donde prima el aprendizaje memorístico y/o el contenido meramente conceptual. Estas pedagogías se exponen de una manera desarticulada y con poca o ninguna relación con la vida diaria y/o el contexto del estudiante.

Además, se continúa trabajando sobre un currículo que necesita ser actualizado para que responda a las demandas propias de la institución, aclarando además, que éste debe ser flexible ya que es necesario que se ajuste a las características propias que siempre son cambiantes.

Por ello, y en palabras de Zubiría (2014), se requiere un cambio profundo en el sistema educativo. Se necesita entender que la finalidad principal de la educación no puede ser que los estudiantes aprendan fechas históricas, accidentes geográficos o nombres de huesos y plantas que se encuentran libremente en la red. La finalidad no puede ser que los niños aprendan las operaciones aritméticas que hoy pueden resolver con las calculadoras. La finalidad

de la educación debe ser el desarrollo de las competencias transversales para pensar, interpretar, comunicarse y convivir con otros.

Entonces, la atención debe estar centrada no en la institución o en el maestro sino más en los estudiantes, como lo señala Segovia (2010). Y es que el enfoque basado en el desarrollo de competencias, ha obligado a pensar el tema de la educación desde el estudiante, desde sus preguntas, sus necesidades y el entorno en el que vive. A la vez, ha implicado modernizar el sector haciéndolo más sensible a los cambios globales, pero tomando en cuenta las particularidades locales. Además, agrega que la apuesta detrás de la noción de competencia no se satisface solo con el conocimiento que adquiera el estudiante, sino que es indispensable ir más allá, usarlo para resolver problemas, buscar alternativas, producir nuevos conocimientos y transformar el mundo en el que se vive.

Se rescata así la importancia y pertinencia de una política de formación integral que tenga como eje central la formación humana ya que en muchas ocasiones se reduce y direcciona a intereses económicos de minorías que se encuentran en el poder. Es importante así educar para el desarrollo humano sobre el desarrollo económico del país.

Muchas de las pruebas estandarizadas en los colegios asumen a sus estudiantes como patrones homogéneos y la diversidad es un factor fundamental que no se puede perder de vista ya que hacen único e invaluable un lugar, por ello las políticas deben conservar y resaltar el valor cultural que posee la pluralidad. Por ello, la formación de los ciudadanos y el incremento del capital humano de las naciones volvieron a ser considerados como un factor fundamental para el desarrollo económico y social.

Otra reflexión que es importante tener en cuenta al desarrollar interrogantes sobre la educación humanista, está inherente dentro de las prácticas de la institución, parafraseando las ideas de un grupo de maestros (tomados de

entrevistas abiertas y diálogo de saberes) los cuales llevan más de 20 años en la institución. Ellos consideran que la educación con enfoque humanista se centra en el estudiante visto como un agente dinámico poseedor de saberes que busca formar seres humanos íntegros para que se puedan integrar a la sociedad como seres útiles y ciudadanos del mundo.

Por otro lado, otro grupo de maestros con un poco menos de trayectoria en la institución desarrolla las siguientes tesis frente a la educación humanista:

1. Relaciones entre maestro y estudiante: se pretende y se requiere una relación alejada de posiciones de dominación y sumisión, por relaciones de respeto, de alteridad, de reconocer el contexto y su historicidad y generar ambientes para organizar la realidad, sin dejar de lado que el docente es quien organiza los conceptos de disciplina y que a través de la didáctica del diálogo se generan cuestionamientos y crítica del saber.
2. Con los conocimientos: realizar un ejercicio de transposición didáctica para que el saber sea accesible al intelecto mediante el acercamiento a la cotidianidad y al lenguaje de los estudiantes.
3. Con la sociedad: se pretende escuchar al otro, transformar las realidades, generando procesos de "emancipación", esto es enseñar a valorar la vida y al sujeto en sí mismo, valorar la naturaleza y tener una apuesta propia para el buen vivir (reconocer prácticas de injusticia para construir formas de erradicarlas o minimizarlas). Y reconocer prácticas de desigualdad y plantearse la práctica social de los derechos humanos en contexto (Aguilera y Gálvez, 2004)

Al analizar la pertinencia del enfoque expuesto en el PEI (la educación humanista) se fortalece en los docentes la adquisición y el desarrollo de los valores humanos, sociales y políticos, así como los procesos de crítica y de reflexión de las cuestiones que a los estudiantes les atañe en su cotidianidad para que

sea analizada y transformada. Socialmente los estudiantes desarrollan capacidades para compartir con el otro, pero se dificulta desarrollar actividades colectivas debido a la propia cultura de individualismo que permea los ámbitos de cotidianidad de los estudiantes, por lo tanto, es importante el reconocimiento del contexto de vida de los estudiantes para proyectar los contenidos hacia estos.

Finalmente, al observar cómo se puede aportar desde la práctica docente humanista a la formación integral de los estudiantes de la institución, se destacan aspectos tales como el desarrollo en el aula, las actividades que generan el diálogo y la construcción del conocimiento y su retroalimentación. También, la importancia de reconocer el contexto de cada uno de ellos para que de este ejercicio se desprendan las acciones de aprendizaje y de enseñanza que abarquen las áreas sociales, cognitivas, espirituales, físicas, políticas, éticas y comunicativas de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, no se puede continuar dando prevalencia a prácticas o currículos diseñados hace algunos años ya que, como se mencionó, en la sociedad actual los cambios se dan de manera rápida y por ello se hace necesario el ejercicio de la reflexión y la adaptación constante de las prácticas educativas. Y lo anterior no puede ser desarrollado a plenitud si los maestros en formación y en ejercicio no cuentan con una formación permanente en la que conozcan y analicen ideas y propuestas innovadoras en su campo de acción resaltando así, la importancia de la creación de redes de construcción de conocimiento entre pares.

Cuando se piensa en el derecho a la educación no se puede perder de vista la formación humana para generar políticas que permitan el emprendimiento y el avance económico de la nación. Y que mejor manera de lograrlo sino desde una perspectiva sistémica lo que hace que se neutralice la desconexión que ha tenido tradicionalmente el conocimiento generado en los ámbitos académicos.

micos y con su adaptación en los escenarios productivos, sin dejar de lado, el desarrollo humano en los países que no presentan un progreso económico eficiente como sucede en Colombia.

En resumen, todas las políticas, las acciones a diseñar, ejecutar y evaluar por parte del gobierno y de la sociedad deben girar en torno a lo que la UNESCO (2017) promulgó:

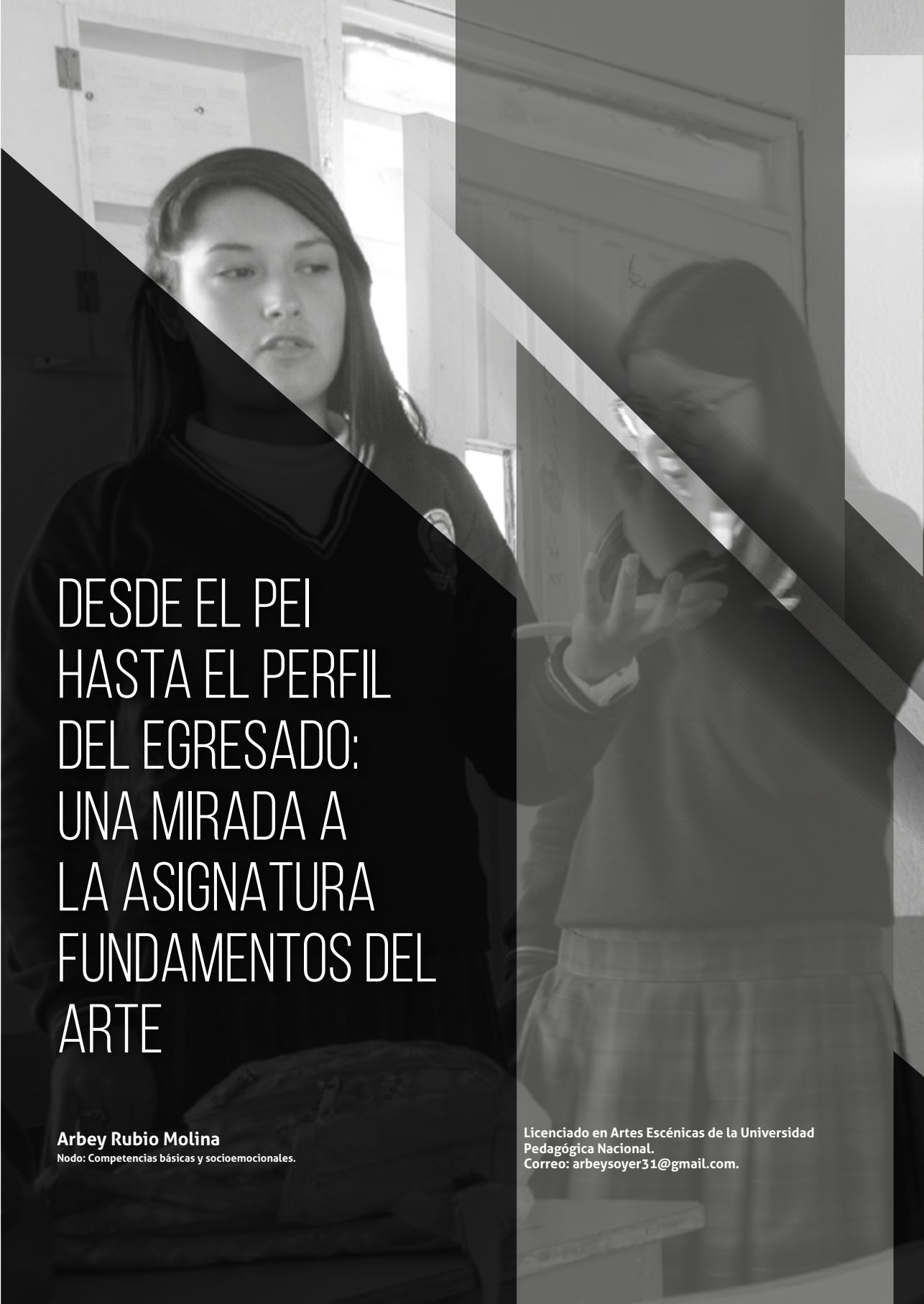
Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida; Movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible; Promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz; Construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. (p.5)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, J. Gálvez, L. (2004). *La gestión educativa desde una perspectiva humanista*. Buenos Aires: PRE-TEXTOS.
- Buber, M. (2002). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica
- Chanto Espinoza, L. (2014) Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. *Revista Nuevo Humanismo*. 2(1), enero-junio, 2014: <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.2-1.2>
- García, J. (s.f.). *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* Recuperado de: http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- Marcel, G. (2005). *Homo Viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Salamanca, España: Sígueme.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo*. Salamanca, España: Sígueme

- Turbay C. (2000) *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. UNICEF Colombia.
- Patiño, H. (2007). *La Universidad de Inspiración Cristiana en Tiempos de Poscristiandad*. Recuperado de: <http://books.google.co.cr/books?id=lqtSJIAA-xc-C&pg=PA147&A&ved=OCFsQ6AEwCQ#v=onepage&q=educacion%20humanista&f=false>
- Ricoeur. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Universidad Iberoamericana.
- Segovia I. (2010) *El reto es consolidar el sistema de calidad educativa*. Consultado en la página web: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- UNESCO (2017) *Sobre la UNESCO*. Consultado en la página web: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>
- Zubiría J. (2014) ¿Por qué los malos resultados en las pruebas PISA? *Revista Semana*. Consultado en la página web: <https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>

LA TRANSFERENCIA
DEL DISEÑO
CURRICULAR A LA
PRÁCTICA



DESDE EL PEI
HASTA EL PERFIL
DEL EGRESADO:
UNA MIRADA A
LA ASIGNATURA
FUNDAMENTOS DEL
ARTE

Arbey Rubio Molina

Nodo: Competencias básicas y socioemocionales.

Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad
Pedagógica Nacional.

Correo: arbeysoyer31@gmail.com.

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL PEI: PROPÓSITOS O INTENCIONALIDADES DE LA ASIGNATURA “FUNDAMENTOS DEL ARTE” EN EL COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA IED

Este capítulo procura sugerir una ruta de creación académica para entablar una reflexión sobre la evaluación curricular revisando el perfil del egresado del énfasis de expresión artística bajo la mirada de los siguientes lentes: el aporte desde la asignatura Fundamentos del arte y el PEI de la Institución Educativa Leonardo Posada Pedraza.

Evaluar el currículum supone poner a consideración y juicio de valor, el conjunto de experiencias diseñadas en una institución para contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos, tiempos y espacios, entre otros. Pero se debe diferenciar entre currículum enseñado y currículum aprendido de manera tal que se pueda evaluar de un modo más eficaz y legítimo los procesos de la educación (...) que se desarrollan. La universidad debe garantizar y certificar la incorporación de determinados conocimientos, por lo cual es necesario dar cuenta de los procesos que han favorecido u obstaculizado dichos aprendizajes (Díaz Rojas, 2013, p. 3).

Este trabajo parte de lectura crítica y propositiva del perfil del egresado del Leonardo Posada Pedraza IED ya que desde la creación del énfasis de artes, dicha actualización no se ha hecho pese a que la línea de profundización ha tenido distintos cambios curriculares durante los 11 años de su creación. No se van a describir los cambios curriculares desde la línea de profundización, pero si se pretende compartir el perfil actual del énfasis, luego se dará una mirada a algunos puntos específicos del PEI (que al tiempo otorgará unas bases teóricas) y, posteriormente, se presentará una breve descripción de la naturaleza de la asignatura Fundamentos del arte. Al finalizar, se busca poner en diálogo los elementos del PEI seleccionados (necesidades y saberes), las eventuales habilidades que la asignatura Fundamentos del arte tiene para

ofrecer y cómo este diálogo puede generar una lectura del actual perfil del egresado en pro de ampliar su contenido o por el contrario limitarlo a las realidades propias del énfasis.

Sin embargo, antes de iniciar, es importante realizar una contextualización del docente, la institución y las líneas de profundización que existen en el colegio. En el texto *Orientaciones Pedagógicas para la Educación artística y cultural: Educación preescolar, básica y media*, se define a la Educación artística y cultural como:

(...) el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presente nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (Ministerio de Cultura; Ministerio de Educación, 2007, p. 12).

Dicho de otro modo, la educación artística es un conjunto de elementos que buscan que el ser humano pueda sentir, crear y expresar en relación con su cultura para que pueda comprender otras formas de vivir y operar en el desarrollo integral del ser humano. Debe entenderse que la función de la educación en arte según Howard Gardner (1994), Cabrera Salort (1995), Lofovend y Lambert (1961), es la de mejorar el conocimiento del mundo haciendo visible lo invisible (es decir, lo espiritual y lo fantástico), en donde se devela una realidad oculta a partir de la crítica social con la sensibilización del estudiante. Todo esto lleva a la autonomía intelectual, es decir, a aprender a aprender, para seguir desarrollando el intelecto y la sensibilidad después de terminados los estudios básicos, basado en el aprendizaje de lo productivo, lo crítico y lo cultural.

Por eso, la actividad artística tiene que entenderse como una práctica de subjetivación, es decir, "(...) aquellas prácticas con las cuales, y desde las cuales

el sujeto se transforma para entrar en la verdad, una verdad que en el ámbito de la modernidad está estrictamente relacionada con el conocimiento” (Foucault, 2006, p. 27). El académico Elliot Eisner (2012) en una declaración que realizó en el Primer Simposio Internacional de Educación Artística, dio una descripción más práctica y sencilla, complementando la definición de arte: “La educación artística brinda a los estudiantes la oportunidad de refinar su sensibilidad para que puedan, metafóricamente hablando, degustar las cualidades de la vida que, en cierta medida, son puestas a nuestra disposición por parte de todas las culturas” (p.3). De tal manera, que el desarrollo de esas habilidades o la adquisición de esos saberes tienen fines concretos que están relacionados con el concepto de felicidad y satisfacción.

COLEGIO LEONARDO POSADA PEDRAZA IED: UNA MIRADA A SUS ÉNFASIS DE MEDIA FORTALECIDA

El maestro² que escribe es licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, lleva en la institución ocho años trabajando alrededor de la asignatura de teatro en su comienzo, y en Fundamentos de la historia del arte en la actualidad. El Colegio Leonardo Posada Pedraza IED ubicado en la localidad de Bosa, tiene tres líneas de profundización, cada una de ellas interesantes para los estudiantes y lo suficientemente distintas entre ellas para que la mayoría de ellos se encuentren cómodos allí. Por un lado, se tiene el énfasis en Prototipos tecnológicos, el énfasis de Expresión artística y el sentido de lo estético y el énfasis en Gestión contable, y por el otro, el énfasis de Naturalezas distintas encargadas del desarrollo del ser humano desde diferentes formas de inteligencia y necesidades.

El énfasis de Expresión artística y el sentido de lo estético cumplió 11 años en el 2018. Programa que nació a partir de voluntades, por un lado, la de los

.....
2 Me denomino maestro en vez de “docente”, por las razones que propone Quiceno (2010) “Un docente puede educar niños, adultos, profesionales. Es pues un cualquiera que puede educar a cualquiera. Un maestro, en cualquier sentido no es un ‘cualquiera’ sino un ‘alguien’ que se educa a sí mismo, a otro” (p. 58).

estudiantes que demandaban una línea de este tipo³ y, por el otro, por algunos docentes. En este proceso se aplicó un instrumento METAPLAN a los estudiantes de grado noveno, décimo y once. A los egresados se les preguntó en uno de sus apartes: ¿Qué aportes le ha brindado la asignatura Fundamentos del arte? Aquí se comparte algunas de sus respuestas que permiten apoyar lo antes descrito:

Realmente la existencia de esta asignatura en la formación dentro del énfasis si debió ser fundamental. El énfasis siempre tuvo falencias en términos teóricos, claramente por el afán de trabajar desde la práctica el énfasis (...) (Sánchez, comunicación personal, noviembre de 2018). (...) La materia fundamentos del arte aportó bastantes conocimientos del arte, pero más importante aún cambio mi posición acerca del arte (...). Se convirtió en una de las tantas columnas para plantear un proyecto de vida y también para complementar mi día a día con el arte y habilidades en sí, mejoro mi habilidad para escribir como habilidad secundaria y creo en mi la habilidad de analizar las cosas de otra manera y a sensibilizarme sobre el entorno (Pulido, comunicación personal, noviembre de 2018)

La línea de profundización pasó por distintos momentos. El primer momento, fue la búsqueda del énfasis desde el interior del colegio y, un segundo momento, cuando se creó una articulación entre el colegio y la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Cada etapa trajo consigo aspectos importantes que se han logrado mantener y otros que se han dejado en el proceso. Dentro de lo que se conserva del primer proceso están los talleres (danza, música, plásticas y teatro) sumado a esto, está la asignatura de composición (espacio de creación que ya se venía trabajando en el colegio con otro nombre) pero que se formalizó con la llegada de la articulación con la UNIMINUTO. Composición por Naturaleza, es una asignatura en donde los estudiantes deben explorar

.....
3 Se realizaron encuestas a los estudiantes del colegio de ese momento para determinar cuál era la línea de su preferencia.

distintas posibilidades de creación interdisciplinaria procurando aplicar lo que han desarrollado en los talleres de artes.

Por otro lado, se encuentran las asignaturas Fundamentos del arte e Historia del arte que no pertenecían a la primera etapa pero que en la actualidad se han convertido en un complemento académico para el currículo. La segunda se logra mantener desde la propuesta de la UNIMINUTO, con algunos ajustes metodológicos propios de cada docente que la ejecutó. Y la primera se puede decir que es una creación propia de la institución (más adelante se ampliará este tema).

Una vez expuesto el tema que se quiere desarrollar, se mostrarán algunos conceptos y autores que den luz al escrito, a la institución y a la línea de profundización. Después, se pasará a determinar qué elementos del PEI se van a abstraer para cumplir con el objetivo inicial, se revisará la propuesta de la asignatura Fundamentos del arte para fijar si existe una corresponsabilidad entre estos dos componentes y a partir de allí, generar una propuesta del perfil del egresado en la línea artística que dé cuenta de las realidades prácticas de la institución, sus necesidades y relacionarlo con el papel, con el ideal de lo que debería ser.

Pues bien, en el PEI se halló la filosofía de la institución: "Filosofía del desarrollo humano":

(...) el desarrollo humano así entendido no es solo la satisfacción de necesidades básicas va más allá y exige un crecimiento del hombre, sí, pero también de todos los hombres, lo que conlleva a una igualdad de las posibilidades reales de cada persona para vivir una vida plena sin carencias o desventajas derivadas de los privilegios de otros hombres. Es el proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos. (Colegio Leonardo Posada Pedraza IED, 2015, p. 11).

Del texto anterior, se pueden abstraer algunas ideas: 1. El colegio debe tener claridad que el desarrollo humano se entienda más allá de las necesidades básicas del ser humano. 2. Debe existir una relación proporcional entre el crecimiento del individuo en relación con el colectivo, no prima el individuo sobre su conjunto ni viceversa, el crecimiento personal debe tener como impacto el desarrollo de quienes se encuentran a su alrededor. 3. No es solo cuestión de satisfacer las necesidades básicas, es necesario expandir las libertades de los individuos.

Antes de seguir con la reflexión, es necesario revelar la tensión existente entre la práctica artística y la teoría:

Pasar del principio práctico al esquema teórico, construido después de la batalla, del sentido práctico al modelo teórico, que puede ser leído bien como un proyecto, un plan o un método, bien como un programa mecánico, ordenanza misteriosa misteriosamente reconstruida por el científico [*savant*], es dejar escapar todo lo que constituye la realidad temporal de la práctica en su desarrollo, la práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad. [sic] que la sincronización destruye; su estructura temporal, es decir, su ritmo, su *tempo* y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido: como en el caso de la música, toda manipulación de esta estructura, aunque se trate de un simple cambio de *tempo*, aceleración o desaceleración, le hace sufrir una desestructuración irreductible al efecto de un simple cambio de eje de referencia. En una palabra, debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no sólo porque se juega en el tiempo, [sic] sino además porque juega estratégicamente con el tiempo y, en particular, con el *tempo*. (Bourdieu, 1991, p. 3).

El problema es que existe una tradición bastante arraigada en los procesos de formación por medio del arte, en los que se cree que la teoría constituye un proceso de formación para resolver la práctica pedagógica. Aspecto que está

presente en el currículo del colegio en donde hay una evidente separación entre la teoría y la práctica bajo la creencia de que en la teoría se resuelve la práctica o, mejor aún, que la práctica es un lugar para constatar la teoría.

Lo que se espera es que el

(...) conocimiento declarativo prescriptivo que se ofrece (...) pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad. Esto significa que estudiantes y profesores esperan que la relación entre teoría y práctica sea un continuum, que no se rompa ni en el espacio ni en el tiempo. (Echeverri y Rodríguez, 2004, p. 67).

PEI Y PERFIL DEL EGRESADO: UNA LECTURA TRANSVERSAL DESDE LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DEL ARTE

La pregunta que debe responder el PEI es: ¿cuáles son esas necesidades que debe procurar resarcir la institución? El texto lo explica con contundencia desde el punto de vista de Maslow⁴:

Según el autor, el ser humano requiere satisfacer cuatro necesidades de forma fundamental, las cuales son: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, de aceptación social, de estima-ego y, por último, las necesidades del ser. Para el autor no es posible satisfacer la última sin tener resuelta la primera, es decir que todas están intrínsecamente relacionadas. Este texto solo tendrá en cuentas las tres últimas.

Por otro lado, el PEI selecciona y recomienda unos saberes elementales para satisfacer las necesidades antes enunciadas, sin embargo y, por la brevedad de este texto, sólo se compartirá los que se van a emplear para llegar al objetivo planteado en el inicio:

.....
4 Psicólogo estadounidense pionero de teorías para el desarrollo humano, creador de la pirámide de su mismo nombre.

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento: tener en cuenta que el conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión, hay que enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. 2. Enfrentar las incertidumbres: la historia avanza por azar, por factores impredecibles, debemos educar en la incertidumbre sobre el conocimiento, sobre el futuro, no podemos predecir, existen muy pocas certezas. 3. La ética del género humano: enseñar la ciudadanía terrestre, el respeto a la diversidad, interacciones y compromisos a escala terrestre, la no fragmentación de los saberes y las reflexiones circulares y de lo simple a lo complejo. (Morin, 1999. p. 34)

Una vez se establece lo que el PEI determina como necesidades fundamentales y los saberes necesarios para cumplir con la formación que requiere un ser humano en el futuro, las preguntas que hay que plantear son: ¿Qué es la asignatura de Fundamentos del arte? ¿Puede esta asignatura responder a estas necesidades y saberes propuestos por el PEI y responde a los alcances que se propuso al inicio del escrito con los referentes de educación artística? La respuesta corta es: sí, es posible.

La asignatura Fundamentos del arte no existe en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, su naturaleza es diversa y desde el punto de vista administrativo tenía como objetivo reunir en un solo conjunto algunas asignaturas propuestas por la UNIMINUTO, pero que por la carga académica de los estudiantes era imposible mantener. De esa forma, Fundamentos del arte integra a la asignatura de Antropología y Psicología del arte, tarea nada sencilla entendiendo que aún no se había reflexionado desde el punto de vista académico la naturaleza de la materia.

Fundamentos del arte respondía a una necesidad del énfasis: es importante que los estudiantes de esta línea no sólo desarrollen habilidades y saberes a partir del “hacer” (los talleres) sino que, para poder crear, era necesario tener unas bases conceptuales que permitieran poder reflexionar sobre ese “hacer”

y sobre el "hacer" del arte en general. De esa manera, la palabra Fundamentos hacía pensar sobre esos saberes requeridos y esenciales que les podía permitir a los estudiantes cumplir con las falencias que tenía el énfasis en materia teórica construyendo una asignatura que les permitiera pensar sobre: ¿qué es el arte? ¿qué no es arte? ¿cuáles son los elementos que se requieren para realizar una creación artística? ¿qué es un artista? ¿qué es la estética? Y ¿cuáles son esos saberes distintos al arte que han procurado estudiar este fenómeno? Sobre esto último, aparece la antropología y la psicología del arte, la primera tiene como naturaleza comprender que la noción de arte va a depender, según la historia, de la definición de "ser" que en cierto contexto define el arte como un fenómeno cambiante, como el concepto de ser en la historia. Por el lado de psicología del arte entran aquí otras preguntas que vale la pena que los estudiantes y el docente logren desentrañar. Estas son: ¿cómo se percibe el arte? ¿qué elementos entran en juego cuando se introduce en el terreno de la apreciación artística? ¿puede la psicología dar respuesta a los fenómenos artísticos? Y la lista de preguntas podría continuar.

De esta manera, la materia logró organizarse de la siguiente manera: en el primer periodo se reflexiona sobre el concepto de arte, en el segundo sobre la estética como teoría del arte, es decir, la comprensión del arte desde una mirada filosófica, en el tercer periodo, antropología, y en el cuarto periodo entra en el juego psicología del arte. Cabe aquí anotar, que la experiencia con este experimento curricular es nueva, no cumple siquiera dos años, por lo tanto, son muchas las debilidades que van apareciendo en los procesos.

Morín inspira la asignatura al poner en evidencia esos saberes imprescindibles para el desarrollo de lo crítico. Es un aspecto sin el cual no es posible desarrollar una clase. Los estudiantes se sienten en un juego sofista en donde el docente plantea un concepto de arte, le defiende con los elementos que tiene a su mano y de repente, en la siguiente clase, critica este concepto y presenta uno nuevo como esa verdad revelada, los estudiantes entran en el terreno del caos, notan que existe complejidad cada vez que el curso va

avanzando y poco a poco van comprendiendo que el terreno de la verdad es nocivo. Comienzan entonces ellos a jugar el rol del docente y con la confianza depositada por los textos leídos, comienzan a hacer crítica de sus propias convicciones culturales, del arte que ellos mismos consumen o realizan y a desmitificar a esos grandes artistas de antaño. En esta clase “no hay arte con A mayúscula”⁵, se juega a desmitificar a los grandes y quizás a descubrir el arte en otros escenarios, inclusive los no artísticos, de esa forma se cumple a cabalidad la recomendación de Morín.

La estética, la filosofía moral, la filosofía de la ciencia y cualquier otra disciplina “filosófica” no forman un cuerpo de realidades totalmente autónomas, sino que surgen juntas como fruto de la evolución del pensamiento histórico y experimentan y comparten los mismos recursos y limitaciones cognitivas. No tiene mucho sentido, por más que sea la práctica habitual de los departamentos de filosofía, adjudicar la Crítica de la razón práctica al profesor de ética y la Crítica del juicio al de estética, de modo excluyente. Algunos elementos importantes de la ética kantiana están en esta última obra, por lo que la especialización excesiva acaba conduciendo a una comprensión sesgada, incluso del pensamiento de un mismo filósofo. (Castro Rodríguez, 2012, p. 65)

Todo concepto de estética está bajo una mirada de lo ético permitiendo al estudiante reconocer las distintas miradas que se tienen del arte, del ser y de lo estético y va comprendiendo que la diversidad es uno de los grandes atractivos de la naturaleza humana, rompiendo esquemas y perdiendo la ceguera del “yo” de “la verdad” al asumirse en un mundo complejo por medio de la crítica de las diversas manifestaciones del arte y del campo ético.

Pues bien, es necesario pasar con rapidez al perfil del egresado. En la actualidad, este es el que aparece en el Manual de Convivencia del 2018 donde dice

.....
5 Es la forma cómo Gombrich comienza tu texto Historia del arte, procurando darle énfasis a la producción de los artistas en el desarrollo de la historia del arte y no al concepto del arte idealizado.

que el estudiante posadista, desarrollará la capacidad creativa y expresiva, logrando transformar los imaginarios frente a la concepción del arte, potenciando sus habilidades y destrezas, perfilando a sus participantes como seres sociales más sensibles, con la capacidad de asumir el arte como una opción de realización personal y profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

Se puede observar que se habla sobre la capacidad creativa y expresiva propia de los talleres que los estudiantes ven, sin embargo, se deja a un lado que no sólo los estudiantes desarrollan su creatividad y su expresividad, sino que además comprenden qué es la creatividad y los factores que en ella intervienen: ¿qué es la expresividad? ¿es necesario estudiar arte para expresar? ¿qué diferencias hay entre la expresión cotidiana y la artística?

Por otro lado, se debe reconocer en este perfil, que se le da el poder al arte de transformar los imaginarios frente al concepto mismo del arte, pero en la realidad los talleres no logran cumplir con este objetivo. Es la asignatura Fundamentos del arte la llamada a cumplir con este perfil por los argumentos antes planteados. Del mismo modo, se reconoce en el perfil la potencia del arte en el universo de lo sensible desde lo social.

Teniendo en cuenta lo anterior se entrará en el terreno propuesto desde un inicio, plantear un perfil del egresado del énfasis de expresión artística a partir del PEI y de la asignatura "Fundamentos del arte" teniendo en cuenta, por supuesto, el perfil que aparece en el manual de convivencia.

El egresado del énfasis de expresión artística y el sentido de lo estético se reconocerá por el desarrollo de sus habilidades creativas y expresivas a partir de los lenguajes artísticos. Es un egresado con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre su contexto, logrando así identificar las preguntas esenciales del campo artístico en un campo universal. Es un graduado que ha despertado su capacidad crítica, lo que le permite transformar los imaginarios

frente a la concepción de arte y continuar un proceso universitario en aras de buscar su propio universo estético y expresivo.

Para terminar, no se puede dejar pasar que este perfil consolidado una vez se reflexionó sobre algunos temas, no deja a quien escribe contento, es y será independiente de este texto, una búsqueda constante. Lo importante quizás, es que cuando se vaya a retomar o a debatir este perfil, ya se cuenta con material diverso y sólido para generar futuras reflexiones sobre el mismo. De igual forma, ha de servir para otras instituciones que quieran actualizar el perfil de sus instituciones, quizás la ruta aquí propuesta pueda servir en otros documentos de la misma naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1991). La lógica de la práctica. En *El sentido práctico* (pp. 137-165). Barcelona: Taurus.
- Cabrera Salort, R. (1995), *Educadores Latinoamericanos del Arte*. Apuntes de relación, Curso Precongreso pedagogía 95.
- Castro Rodríguez, S. J. (2012). Ética y estética: Una relación ineludible. *Revista Latinoamericana Bioética*. 12 (1) pp. 62-69
- Colegio Leonardo Posada Pedraza IED. (2015). *PEI*. Bogotá. Colombia.
- Díaz Rojas, P. (2013). Evaluación curricular. *Educación Media Superior* 27 (2).
- Echeverri Sánchez, A. J., y Rodríguez Gómez, H. M. (2004). Práctica y diario pedagógico. La estructura de la memoria. Narrar-se. *Alternativas. Serie espacio pedagógico*, año IX (35-36), pp. 67-74.
- Eisner, E. (2012). Los nuevos paradigmas de la Educación Artística en México y en el mundo. *Primer Simposio Internacional*. Baja California.

Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1995), *Las Inteligencias Múltiples Barcelona*, Ed. Paidós.

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1961), *El desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Ed Kapeluz.

Ministerio de Cultura; Ministerio de Educación. (2007). Definición de educación artística y cultural. *Congreso Regional de Formación Artística para región de América Latina y el Caribe*. Medellín, Colombia.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.



ELECTRÓNICA COMO TRAYECTORIA DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES DEL CDMC

Danny Alexander Calderón Castro

Nodo: Ambientes de aprendizaje en la educación media.

Licenciado en Electrónica Universidad Pedagógica
Nacional.
Docente de Electrónica Colegio Diego Montaña Cuellar
IED.

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL ÉNFASIS DE ELECTRÓNICA: ADAPTABILIDAD DEL CURRÍCULO EN EL COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR

Este escrito esboza de manera clara todo lo referente al currículo que se adelanta en el énfasis de Electrónica del Colegio Diego Montaña Cuellar IED perteneciente al proyecto macro denominado educación media integral (EMI). Por consiguiente, este trabajo hablará sobre la consolidación del énfasis, su pertinencia en la comunidad educativa y de algunas dificultades que se han presentado y los procesos de mejoramiento que se han venido adelantando en la institución.

Primero, partiremos hablando sobre la definición de currículo dada por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2018), el cual plantea lo siguiente:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 3)

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta el Proyecto Educativo institucional (PEI) del Colegio Diego Montaña Cuellar IED "Construyendo Proyectos de Vida", se llegó a la conclusión de que el proyecto hoy llamado educación media integral (EMI) se debía enfocar en áreas afines a la tecnología y a la informática, desde donde surgen los énfasis que se trabajan actualmente en la institución educativa.

Actualmente, las prácticas docentes deben comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como

forma de expresión y de valor educativo de la experiencia virtual (Tourriñán, 2007). Prácticas pedagógicas que deben buscar dos dimensiones:

(...) 1. Adaptación de la comunicación y la información a los alumnos para crear fortalezas que potencien valores humanos y mediáticos que conviertan el proceso comunicativo e informativo en un continuo feed-back, en una interacción beneficiosa con lo virtual. Esto conlleva un esfuerzo por atender a la diversidad de los alumnos para propiciar el desarrollo de las capacidades artísticas personales. Se evidencian las fortalezas de las TIC como agentes generadores de procesos creativos y como activadoras de las secuencias de aprendizaje. 2. Innovar a través de propuestas creativas generando contenidos multimedia imaginativos que produzcan satisfacción y aprendizaje significativo. (Tourriñán y Soto, 2011, p.7)

Por ello, deben tener relevancia en los espacios pedagógicos las TIC como herramientas con un alto potencial cognitivo (Jonassen, 2006) y como instrumentos que permiten diferentes representaciones que facilitan la reflexión, de los estudiantes (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2008), desarrollando estudiantes con altas competencias informacionales. (Aguado Román, 2008)

Visto así, lo que se busca en el proyecto es que los estudiantes de grado décimo y undécimo tengan herramientas para nutrir su proyecto de vida, involucrando no solo los saberes propios de las disciplinas, sino que adicionalmente puedan integrar las competencias socioemocionales pertinentes para avanzar de forma óptima en el camino hacia la consolidación de la proyección de su trayectoria de vida.

El currículo que se trabaja en Electrónica, específicamente tiene incluido en su plan de estudios temáticas enfocadas en materias de nivel universitario, además de un componente socio emocional, para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y a su vez trabajen la resiliencia, el trabajo en equipo, entre otros.

El proyecto educación media integral (EMI), busca el desarrollo integral de estudiantes de los grados décimo y undécimo, mediante una alianza estratégica entre los colegios distritales con las Instituciones de educación superior (IES), mejorando con esto el proceso de transición de los egresados de los colegios hacia la educación superior teniendo en cuenta las habilidades de los estudiantes y su proyecto de vida.

En cuanto al proyecto EMI, en el colegio actualmente existen dos asignaturas que se relacionan entre sí: Proyecto I, que corresponde al anteproyecto y que se trabaja en grado décimo, y Proyecto II, que corresponde como tal al desarrollo de un proyecto similar a un trabajo de grado universitario. Estas dos materias se piensan para que estén inmersas como un proyecto interdisciplinar, por tal razón se integra al Proyecto Interdisciplinar (PI) del colegio que viene avanzando desde el año 2017.

El énfasis de electrónica se desarrolla, como se mencionó anteriormente, con estudiantes de los últimos grados y debe ser visto como un espacio donde ellos pueden desarrollar diferentes habilidades como pensamiento crítico, solución de problemas, lógica, entre otros. Por ello, es que se desarrollan proyectos en ambientes de aprendizaje colaborativo en la institución educativa en los que aprenden a trabajar en equipo.

Trabajar en un proyecto interdisciplinar logra que los estudiantes encuentren relación con lo que han visto en las diversas asignaturas en el desarrollo de cada uno de ellos. Además de lograr que el producto final sea sustancioso en cuanto a que los resultados del currículo general del colegio, no se presenten como islas que requieran de esfuerzos adicionales por asignatura, sino que dichos esfuerzos se suman en la consolidación de un solo producto. Cabe mencionar, que los proyectos que proponen los estudiantes deben tener una característica principal que consiste en identificar una necesidad, ya sea en su comunidad o en un entorno social más amplio, para lograr un impacto y contribuir con sus ideas a dar solución a dichas problemáticas.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) "Construyendo Proyectos de Vida", da cuenta de la importancia de que los estudiantes al culminar su educación media ya tengan definido un proyecto para su vida, contando con las herramientas que se les brinda en el Proyecto EMI y visionándose como seres capaces de afrontar situaciones y retos a partir de un pensamiento crítico. Este proyecto se trabaja en el énfasis de Electrónica con la implementación del aprendizaje basado en planes y en el aprendizaje colaborativo.

ELECTRÓNICA COMO TRAYECTORIA DE VIDA: LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL Y SU RELACIÓN CON EL ÉNFASIS

Los estudiantes del colegio tienden a ser personas de estratos socioeconómicos bajos y con algunas problemáticas en su entorno social, como son la violencia, el consumo de drogas, la pobreza, problemas medio ambientales, entre otros. Por estas razones, los estudiantes ven su panorama a futuro un poco desalentador. Lo que busca el colegio junto con el proyecto EMI, es que los estudiantes logren visibilizar diferentes opciones a nivel académico, laboral, personal, etc., esto con el fin de que no adopten una postura de resignación, sino que se den cuenta que si se lo proponen, pueden ser parte de la solución de muchas de esas problemáticas que los aquejan. Por esto, el colegio brinda, desde los énfasis, herramientas que les permitan ampliar su espectro visible ante las oportunidades y puedan llegar a consolidar una opción de vida pertinente a nivel personal y social.

Uno de los aspectos que se ha logrado evidenciar es cómo los estudiantes con dificultades físicas y cognitivas, por ejemplo, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ven en la electrónica una forma interesante de potenciar sus habilidades y destrezas, encontrando también que estos muestran un alto grado de motivación, incluso en ocasiones mayor que el que muestran sus compañeros que no están incluidos en este grupo. Por esto, el docente se enfrenta al reto de lograr que estos estudiantes puedan comprender los conceptos del énfasis de electrónica, catalogados por muchas personas como complicados, presentando la información de forma clara

y apoyándose en uno de los pilares en la enseñanza de la electrónica que es la Robótica Educativa, lo cual no solo aplica para los estudiantes con NEE sino para los estudiantes del énfasis en general.

El trabajo que viene adelantando el énfasis de electrónica fortalece el pensamiento lógico y crítico, ya que al trabajar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), le brinda al estudiante "(...) herramientas que sin duda son muy importantes en el mundo laboral actual y que les ayudarán a consolidar proyectos que den solución a problemáticas en la vida real" (Aristizábal, 2012, p.14).

En el currículo se reconoce al docente como un colaborador en la construcción de conocimiento del estudiante, más no como el poseedor de conocimiento que trasmite a sus estudiantes. Por este motivo, el estudiante en correspondencia con el docente debe participar de forma activa en la búsqueda del conocimiento, esto lo logra mediante la identificación de problemas, el razonamiento crítico y lógico, la categorización, la interpretación, planteamiento de propuestas y de conclusiones.

El ABP va ligado al trabajo colaborativo en este énfasis ya que los estudiantes, no solo se apoyan en el docente sino que también lo hacen en su equipo de trabajo, debido a que para realizar los diferentes proyectos planteados en las asignaturas usualmente se conforman grupos de trabajo y esto facilita el trabajo socioemocional mejorando los procesos convivenciales en el aula de clase, pues si surge un inconveniente de este tipo, el grupo en sí se verá afectado, llevando a que los mismos estudiantes,, la mayoría de veces, sean los que tomen la iniciativa para resolver sus propios conflictos y así llevar a feliz término la consolidación de su proyecto.

EXPERIENCIA DEL ÉNFASIS EN ELECTRÓNICA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CDMC:

La malla curricular de Electrónica del grado décimo comprende las siguientes asignaturas: Programación Básica de Electrónica, Circuitos DC, Funda-

mentos de Electrónica Análoga (semestralizada) y Proyecto I (anualizada). Para el grado undécimo: Circuitos Digitales I, Circuitos Digitales II, Circuitos AC, Fundamentos de Microcontroladores y Proyecto II. Como se mencionaba anteriormente, las asignaturas Proyecto I y Proyecto II surgen como una necesidad para fortalecer el desarrollo de proyectos en los estudiantes. Las demás asignaturas corresponden en temáticas a algunas asignaturas de los primeros semestres de la UNIMINUTO (que es la universidad que colabora con los procesos del proyecto EMI), para que los estudiantes que quieran seguir el énfasis en su educación superior tengan claros los conceptos básicos de la electrónica.

En la actualidad no hay que desconocer la importancia de la tecnología en los diferentes campos de aprendizaje, por esto los énfasis buscan atender en la medida de lo posible las necesidades a nivel laboral y académico que se puedan presentar relacionadas con los referentes de uso y desarrollo de nuevas tecnologías. Adicionalmente, estos énfasis surgen de un estudio realizado en la comunidad educativa del colegio, donde llegaron a la conclusión de que estos eran los más pertinentes, dándole continuidad al proyecto evitando revertirlo.

Los proyectos se ejecutan durante el transcurso del año y se realizan procesos de acompañamiento, seguimiento y valoración de procesos hasta que se llegue al producto final. Además, realizan muestras en las cuales los estudiantes dan a conocer sus resultados a la comunidad educativa y se hace una evaluación y retroalimentación tanto para los estudiantes como para el proyecto en general.

Una de las fortalezas del énfasis de Electrónica es que cuenta con bastantes insumos para que los estudiantes puedan llevar a cabo los proyectos, sin embargo, en ocasiones si los componentes necesarios para realizar algún proyecto no están en la institución, los estudiantes se ven obligados a trabajar con el material existente o a utilizar recursos propios para lograr las metas planteadas. A pesar de esto, se ve como muchos de los estudiantes están tan

motivados por aprender y lograr que los proyectos funcionen, que solucionan los inconvenientes de infraestructura y recursos que se puedan presentar de la forma óptima.

Es importante mencionar que la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) realiza procesos de acompañamiento en los cuales brindan, tanto para los estudiantes como para los docentes del proyecto, herramientas que ayudan a fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes y maestros. Además, se realizan salidas pedagógicas de inmersión, diplomados, talleres, entre otros. Estas prácticas son importantes ya que los estudiantes con las salidas pueden hacerse a una idea de cómo es el campo académico en un nivel superior y lograr motivarse a continuar con sus estudios. También, los docentes fortalecen su quehacer por medio de los diplomados en los procesos de investigación.

El perfil de un estudiante de electrónica se basa en que este tenga un pensamiento crítico y sea capaz de solucionar problemas de su entorno proponiendo soluciones tecnológicas a partir de sus conocimientos. Además, estará en capacidad de trabajar en equipo, ya que se le potenciará la facultad para una comunicación asertiva, el manejo adecuado de sus emociones y la responsabilidad y conciencia social. El estudiante de electrónica comprende el funcionamiento de las herramientas y dispositivos electrónicos propios del énfasis.

En la aplicación del Metaplan, desarrollado con ayuda de los pares de la UNIMINUTO, se evidenció que, si bien hay parte de la comunidad que ve dificultades en el proyecto EMI, también están quienes día a día se esfuerzan por sacar adelante el proyecto y lo visualizan en un futuro como un proyecto consolidado. La institución educativa sabe que hay procesos por mejorar, pero también hay prácticas que han ido mejorando los métodos de enseñanza y aprendizaje en el colegio.

CONSIDERACIONES FINALES

El colegio pretende continuar con los énfasis abriendo otras modalidades, teniendo en cuenta como se mencionó, la continuidad de los procesos y que

se debe estar seguro de que el trabajo, los esfuerzos y convenios tengan trascendencia e impacten a la comunidad educativa.

Con el proyecto PI - EMI se ha logrado que los estudiantes se apropien más de los procesos de aprendizaje y que indaguen sobre las necesidades que van surgiendo en la elaboración de sus proyectos. Que los estudiantes interactúen con sus compañeros y que apliquen el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje activo. Esto permite a su vez, que los estudiantes se den cuenta de la importancia del aprendizaje constante, además de las habilidades que tienen y que pueden potenciar en el desarrollo de sus proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Román, G. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Editorial Graó.

Ciro Aristizabal, C. (2012). Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media . Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). [on line]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

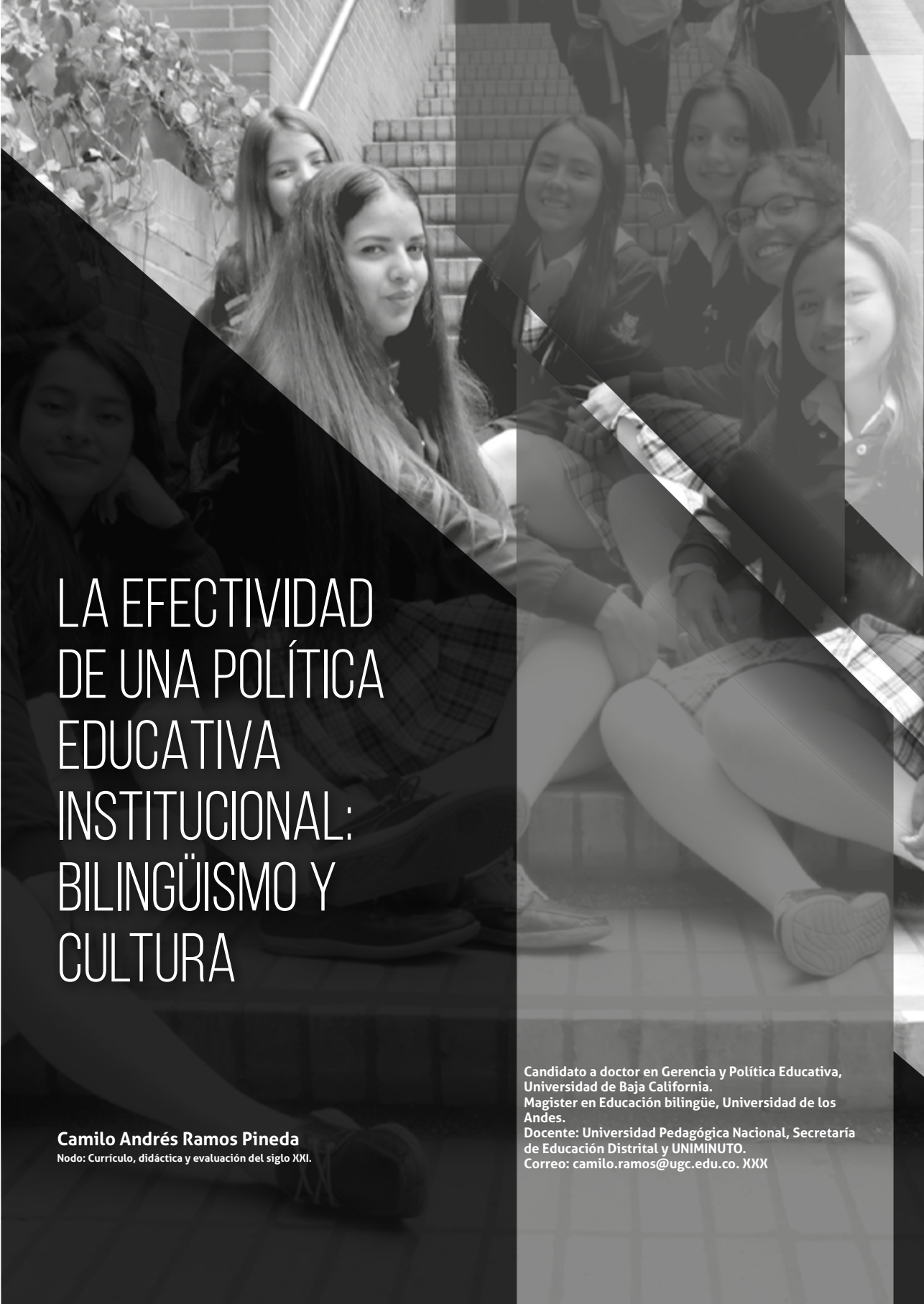
Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mind tools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson-Prentice Hall.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Currículo*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Secretaria de Educación de Bogotá (2016). *Educación Media*. Recuperado de: <https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/calidad-educativa-para-todos/convocatoria-educacion-media>

Touriñán, J. M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 21 (45), pp. 42-69.

Touriñán, J.M (2004). *Educación electrónica*. Recuperado de: <http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/edelectronica.html>



LA EFECTIVIDAD DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL: BILINGÜISMO Y CULTURA

Camilo Andrés Ramos Pineda

Nodo: Currículo, didáctica y evaluación del siglo XXI.

Candidato a doctor en Gerencia y Política Educativa,
Universidad de Baja California.
Magister en Educación bilingüe, Universidad de los
Andes.

Docente: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría
de Educación Distrital y UNIMINUTO.

Correo: camilo.ramos@ugc.edu.co. XXX

CONSIDERACIONES INICIALES

El presente texto se deriva de la tesis doctoral de la Universidad de Baja California denominada Evaluación de una política educativa institucional: indicadores de contexto como aportes al Plan Nacional de Bilingüismo. A partir de este se pudieron evidenciar bastantes aspectos positivos que contiene la política educativa institucional del Colegio Provincia de Quebec.

Las políticas, bien sean nacionales o locales, juegan un papel preponderante, pues de ellas depende el progreso o el retroceso de los colectivos. En el marco de las políticas públicas, las que más tienen que ver con la sociedad son las que están relacionadas con la educación. Además, las recomendaciones de las misiones extranjeras (Currie y Lebret principalmente), orientaron la educación hacia el desarrollo y, por tal razón, el sistema educativo se convirtió en un fenómeno susceptible de ser planeado y objetivado (Herrera y Acevedo, 2002). De allí, la importancia de diseñar, aplicar y evaluar constantemente las políticas, ya que como sostiene Shohamy (2001) las evaluaciones son herramientas de poder, y a través de estas se pueden lograr cambios importantes en la humanidad.

La política colombiana acerca del Plan Nacional de Bilingüismo, está antecedida por otras políticas que buscaban prácticamente lo mismo: afianzar el bilingüismo en Colombia. Sin embargo, solo hasta la llegada del Plan nacional de Bilingüismo 2004-2019, el Estado se pone metas específicas. En la educación básica por ejemplo, que los estudiantes de los colegios egresen con nivel B1 y los docentes de inglés estuviesen certificados en el nivel B2. En cuanto a la educación superior, los estudiantes de licenciaturas en inglés egresen en nivel B2+ o C1, mientras que los estudiantes de otras carreras alcancen el nivel B2. También, se planteó que los institutos de idiomas estuvieran registrados y acreditados. El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables (Ministerio de Educación nacional, 2011).

Visto así, se va a demostrar cómo la política educativa institucional del Colegio Provincia de Quebec ha tenido un impacto positivo, no solo acercándose a las metas del PNB sino formando integralmente a los estudiantes de la educación media.

PROPÓSITOS O INTENCIONALIDADES DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DE BILINGÜISMO EN COLOMBIA

El MEN puso en marcha diferentes acciones con miras a alcanzar los objetivos planteados en el Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Hasta junio de 2010, más de 80 secretarías de educación certificadas del país han llevado a cabo la prueba diagnóstica del nivel de lengua de sus docentes de inglés (Ministerio de Educación nacional, 2011). También, las estrategias tecnológicas han sido parte de la implementación del plan, una de ellas es el montaje del programa audiovisual Aprendemos inglés con las aventuras de Bunny Bonita cuyo fin es apoyar el desarrollo de competencias comunicativas en la educación básica primaria del sector público (MEN, 2012). De otro lado, la Ley 1651 de 1023 de bilingüismo fue creada con el fin de tener un sustento legal frente a la continua y progresiva implementación del bilingüismo en Colombia: Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera (Congreso de Colombia, 2013).

Además, en el 2015 se reportó que más de \$26.200 millones fueran invertidos en el 2016 para el desarrollo del programa de Formadores Extranjeros (Ministerio de educación, 2016). De esta manera, los colegios públicos de toda la nación se beneficiaron con este proyecto, los nuevos formadores se unen al grupo de 400 nativos que llegaron al país en enero. En junio, otros 40 arribarán para completar el grupo de 600 extranjeros voluntarios que fortalecerán la enseñanza del idioma inglés en 350 colegios oficiales del país (Ministerio de Educación, 2016).

Consecuentemente, el ministerio ha puesto en marcha convenios y asociaciones con diferentes entidades con miras a robustecer el plan y así alcanzar los

objetivos planteados. En 2011 por ejemplo, la ministra Campos y el director del British Council Colombia, Robert Ness, firmaron un programa detallado de consultorías en enseñanza de inglés para ser desarrollado por el British Council en apoyo al ambicioso programa Nacional de Bilingüismo de Colombia (Ministerio de Educación, 2016). De otro lado, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ha sido otra de las instituciones en convenio como parte vital del Programa Nacional de Bilingüismo, ofreciendo cursos virtuales en idiomas, con el propósito de facilitar a las personas que estén interesadas en adquirir conocimientos en una segunda lengua (Periódico SENA, 2010).

Por último, el MEN lanzó el programa Colombia la más educada en 2025, que es básicamente la consecución de los programas Bogotá bilingüe en 10 años que venció en 2015 o el Programa Nacional de Bilingüismo que vence el próximo año. Éste nuevo proyecto busca que Colombia sea la mejor educada de Latinoamérica en 2025 y por su puesto, la más competente en inglés.

Es innegable que el MEN ha llevado a cabo muchas estrategias con el fin de volver a la nación bilingüe, la inversión ha sido millonaria, se cuenta con convenios nacionales e internacionales, así como docentes extranjeros y capacitaciones a docentes, becas, cursos de inmersión, tecnología, material didáctico y modelos pedagógicos estructurados con un sustento teórico sólido.

No obstante, ad portas de terminarse el PNB el alcance de los objetivos se ha visto rezagado. El Tiempo (2013; citado por Mejía, 2016), sostiene que, estudios recientes han reflejado que el nivel de inglés es muy bajo en Colombia, ubicándose en el último lugar en América Latina. Es decir, Colombia, aunque ha hecho múltiples estrategias, inversiones e investigaciones en torno a la mejora de las competencias en inglés, aún se encuentra atrasada. En los informes más recientes develan que un buen nivel de inglés es fundamental para tener un mejor desarrollo tanto personal como profesional. Sin embargo, esta sigue siendo un área en la que los colombianos todavía no logran despegar en su manejo (Portafolio, 2017).

De otro lado, uno de los informes que más se acerca al análisis de la Colombia bilingüe que el MEN espera, es un estudio llevado a cabo por el British Council en el que se entrevistaron a mil colombianos con lo que se concluyó que: While progress has been made, the goal of an English-speaking population by 2019 is large lyfe it to be unattainable (Si bien se ha avanzado, el objetivo de una población de habla inglesa para el año 2019 se considera, en gran medida, inalcanzable) (British Council, 2015). Así pues, se hace necesaria la intervención en este tipo de planes que maneja el Estado por su gran inversión económica y el impacto social que puedan causar para, de esta manera, hallar qué incide en el éxito de los aprendices.

ADECUACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE BILINGÜISMO: UN ESTUDIO DE CASO EN LA PROVINCIA DE QUEBEC IED

Existen diferentes colegios en Bogotá con variados resultados, entre estos está el Colegio Provincia de Quebec, que al igual que la mayoría de los distritales de Bogotá o públicos de Colombia, se encontraba en un nivel muy bajo de inglés. La Cumbre Líderes por la Educación, Rosa María Cely, directora del programa de bilingüismo, aseguró que solo el 1 % de los estudiantes de colegios oficiales tiene un nivel intermedio de B1 en inglés cuando se gradúa (El Tiempo, 2015). A pesar de que el PNB se había lanzado 11 años atrás, el progreso no emergía. En efecto en las Pruebas Saber del Provincia de Quebec, El área de inglés se mantenía en el nivel deficiente.

De otro lado, el Colegio Provincia de Quebec, como muchos otros en el país, tenía bastantes problemas convivenciales: porte de armas blancas, discriminación, riñas, robos, agresiones verbales y físicas, matoneo y embarazo adolescente, entre otras cosas. Estas son las dramáticas cifras de inseguridad en los colegios presentados en la encuesta Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá 2006 (El Espectador, 2008).

Hoy, Colombia cuenta con una institución que, a pesar de los limitados recursos y las dificultades cotidianas de los colegios públicos en Colombia, ha tenido avances significativos en el alcance de los objetivos del plan Nacional de

Bilingüismo. Lo ideal sería conocer estas políticas para obtener información que pueda ser de utilidad para que el PNB consiga sus metas. Por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo funciona la política?

El Colegio Provincia de Quebec, en vista de los malos resultados no solo académicos sino convivenciales, decidió en cabeza de las directivas iniciar un plan de acción. Durante los años 2013 y 2014 se realizaron encuestas a los docentes, padres de familia y estudiantes en relación a la inclusión de la media fortalecida en el colegio, por mayoría de votos se decidió apuntarle al inglés y las artes, denominado los dos programas de intensificación como: Arte y diseño, y el segundo como Bilingüismo y comunicación.

Solicitaron docentes certificados en nivel C1 internacional e implementaron el inglés desde preescolar hasta grado 11, por tanto, aumentaron la intensidad horaria en inglés y en español, considerando que para el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental el buen desempeño en la lengua materna.

También, se dotó la sala especializada de bilingüismo y la de artes, la primera con fotocopiadora, una nodriza con 40 computadores nuevos, un video beam, sillas y escritorios nuevos, libros de texto y material didáctico. La sala de artes también destinó un espacio especial para los estudiantes con 40 computadores de escritorio nuevos, un compresor, pinturas, pinceles, caballetes y un presupuesto exclusivo para las necesidades anuales que requieran atención en estas dos salas. Los docentes que impartirán las asignaturas serían docentes especializados en estas áreas.

Se inició un fuerte trabajo desde la orientación escolar que incluía escuela de padres y atención permanente a los estudiantes por situaciones convivenciales y académicas. Además, se destinó un rubro para educación sexual. Desde la coordinación del colegio también se inició una labor de seguimiento constante a los casos de especial atención y se incluyó a los padres de familia en

todo el proceso de los menores: semanalmente se citaban más de 20 padres de familia para hacerles saber los avances y retrocesos de sus hijos. Asimismo, se solicitaba el compromiso de los acudientes en todo el proceso de cada menor. De hecho, el acompañamiento de la familia es evaluado periódicamente y aparece en el boletín como una asignatura más.

De otro lado, los planes de estudio fueron modificados. Se hilaron desde el preescolar hasta grado once y se incluyeron simulacros de pruebas internacionales (Starters, Movers, Flyers, KET y PET). También se tuvo en cuenta el currículo sugerido de inglés y los DBA –Derechos básico de aprendizaje-. Asimismo, se incluyó el English Day como un evento importante para el colegio y desde el POA –Plan Operativo Anual- se designó un rubro para este evento que se realiza cada año.

La media fortalecida construyó su currículo en colaboración con la Universidad de San Buenaventura. Este documento no solo se centraba en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que estaba diseñado por cursos, en los cuales se trabaja lenguaje y cultura, artes y sociedad, historia, sociedad moderna y las cuatro habilidades del inglés: *Reading, writing, speaking y listening*. Por su parte, el syllabus de artes no es simplemente trabajo artístico, sino que incluye asignaturas como: oralidad y escritura, diseño básico, fundamentación artística, teoría del color, percepción espacial, Photoshop básico, historia del arte y dibujo artístico.

El hecho de que los estudiantes aborden esta variedad de asignaturas permite que ellos no solo aprendan artes e inglés, sino que desarrollen diferentes habilidades y competencias ya que, de acuerdo con el plan de estudios y a las asignaturas nombradas anteriormente, ellos trabajan el pensamiento crítico, la comprensión de lectura, la inferencia, la lógica, las competencias argumentativas, deductivas y propositivas.

ALCANCES Y METAS: LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE BILINGÜISMO EN EL COLEGIO PROVINCIA DE QUEBEC

En el año 2015 inició la media fortalecida con los grados décimo y once, casi de inmediato se empezaron a ver los buenos resultados. Aunque, la política estaba centrada en el aprendizaje de estas dos áreas, se obtuvieron cambios significativos de manera integral:

En primer lugar, los docentes reconocieron que los estudiantes se estaban volviendo cada vez más competentes, no solamente en el área de inglés, sino que también la media fortalecida estaba impactando en las otras asignaturas. Los resultados en la Prueba Saber se dispararon ascendentemente, especialmente en inglés. Tanto así que los docentes recibieron un reconocimiento económico en el 2017 por los resultados obtenidos en 2016.

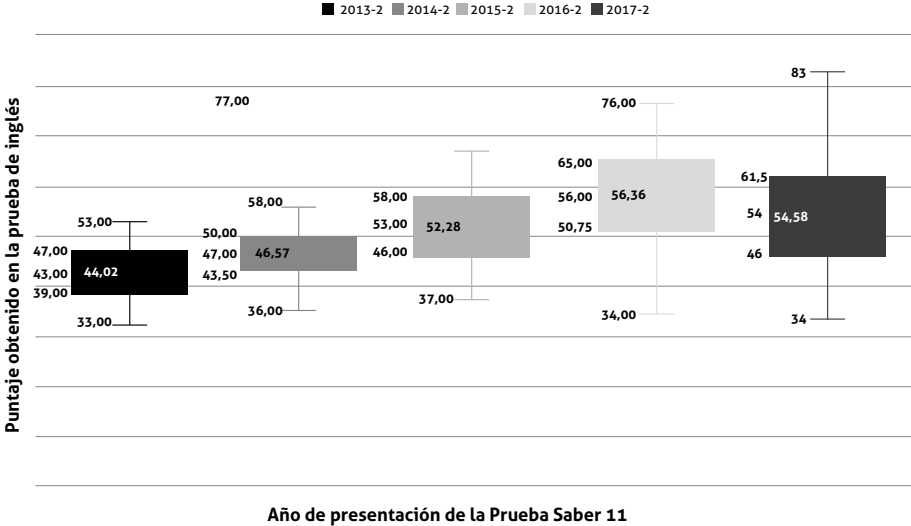
Como se puede observar en el gráfico I, los estudiantes del Colegio Provincia de Quebec de grado 11 han venido mostrando resultados mejores desde la implementación de la nueva política, acercándose cada vez más a los objetivos planteados por el Plan Nacional de Bilingüismo. Vale la pena aclarar, que en el periodo 2016 a 2017 hay una mínima disminución en los resultados. Se espera que para el 2018 los resultados estén por encima de estos promedios.

De otro lado, los estudiantes hicieron parte de las primeras promociones distritales en certificarse internacionalmente en inglés a través de la prueba TOEFL. Este tipo de actividades los motiva a ellos hacia el aprendizaje y hacia un futuro mejor, ya que ven posibilidades de continuar sus estudios o de vincularse laboralmente. De hecho, varios egresados de la institución siguieron estudios en educación superior en la misma línea que venía trabajando en el colegio, otros por su parte, iniciaron la vida laboral también con base a lo aprendido en la media fortalecida.

Los resultados en la prueba internacional TOEFL fueron muy satisfactorios, aunque ningún estudiante logró certificarse en B1, como se espera en el Plan

Gráfica 1. Puntaje obtenido en la prueba Saber 11 en inglés del colegio Provincia de Quebec en los años 2013 a 2017.

Comparación estudiantes de la Provincia de Quebec. Periodos 2013-2 al 2017-2



Fuente: Elaboración del autor con información base de datos ICFES

Nacional de Bilingüismo, sí se obtuvo un resultado muy bueno al no tener ningún estudiante fuera de clasificación A1. Además, se logró un resultado homogéneo al conseguir que todos los participantes obtuvieran un nivel A2, lo anterior es un gran logro, si se tiene en cuenta que es la primera vez que los estudiantes presentan una prueba internacional, además es un plus que un bachiller de colegio público egrese con una prueba de conocimiento en inglés de la reputación TOEFL. De otro lado, algunos estudiantes estuvieron cerca al nivel B1, lo que genera gran expectativa para el futuro.

Por otra parte, en relación con los resultados integrales: las riñas dejaron de ser una problemática latente dentro de la institución y no se volvieron a presentar porte de armas blancas dentro de la misma. Asimismo, la orientación reportó que el embarazo adolescente se redujo a un 0%, lo cual es un gran

avance para la institución, ya que esto perjudicaba el proyecto de vida de los estudiantes, en especial de las niñas.

Asimismo, disminuyeron drásticamente los casos de consumo y venta de estupefacientes, apoya esto, en el hecho de que los estudiantes que permanecen en el colegio tienen un fuerte acompañamiento familiar y escolar, lo que impide que los menores presenten problemas de drogadicción.

Ilustración 4.
Resultados prueba Internacional TOEFL estudiantes de grado 11 del colegio Provincia de Quebec.

TOEFL ITP
QUALITY CONTROL ROSTER

Date: 26/07/2018 Admin Number: 513 Página 1 de 2

COLEGIO PROVINCIA DE QUEBEC (IED)

Result ID	Student Name	Student	Test Date	Raw Scores				Scaled Scores				CEFR	Native Country	Native Language	DOB	Sex
				L	LI	RI	TW	IR	RI	TR	WR					
2464	ALVAREZ ANGEL	007190864	06/15/2018	31	8	18	37	38	37	43	377	A2	Colombia	Spanish	87/01/1990	M
2465	ANZOATEGUI JORDAN	000010460	06/15/2018	31	8	18	37	40	32	41	377	A2	Colombia	Spanish	04/10/2001	F
2467	ARIZA ESCOBAR JUAN	100062570	06/15/2018	31	12	15	42	42	39	40	400	A2	Colombia	Spanish	08/14/2001	F
2467	ARISTARIBI DAVID	100057820	06/15/2018	31	16	16	43	38	43	41	407	A2	Colombia	Spanish	07/08/2001	F
2467	BENITEZ PAOLA	100057308	06/15/2018	31	13	13	41	31	37	37	340	A2	Colombia	Spanish	06/26/2001	F
2467	CARRE MONROY	000117262	06/15/2018	31	14	13	43	31	48	40	407	A2	Colombia	Spanish	10/23/2001	F
2467	COELLO PAOLA	100057496	06/15/2018	31	10	12	36	41	36	39	371	A2	Colombia	Spanish	05/14/2001	F
2467	GARCIA JORDAN DAN	100060497	06/15/2018	31	4	7	35	46	33	47	407	A2	Colombia	Spanish	05/16/2000	M
2467	GOMEZ ANGEL A	100060497	06/15/2018	31	14	16	43	38	41	41	400	A2	Colombia	Spanish	02/10/2000	F
2467	GOMEZ ANGEL LORENA	102142751	06/15/2018	37	10	11	38	43	36	38	377	A2	Colombia	Spanish	02/10/2000	F
2467	GUTHRIEZ ARIELI	000061294	06/15/2018	8	9	14	21	33	34	38	250	A2	Colombia	Spanish	01/02/1990	F
2480	HERNAN PAOLA	000015435	06/15/2018	33	13	25	53	47	40	46	411	A2	Colombia	Spanish	04/08/2001	F
2481	MARIN KATALINA	000106501	06/15/2018	34	13	17	42	41	39	42	400	A2	Colombia	Spanish	01/02/1990	F
2482	MARTINEZ JULIANA	000092847	06/15/2018	32	7	16	35	39	34	41	376	A2	Colombia	Spanish	06/19/2001	F
2483	MARTINEZ JATISSA	000078004	06/15/2018	30	6	12	28	36	31	35	340	A2	Colombia	Spanish	11/27/2001	M
2484	MENENDES TANJA	000144667	06/15/2018	7	8	11	25	11	37	31	327	A2	Colombia	Spanish	07/18/2001	F
2485	ONILIA NISIVY	000148674	06/15/2018	18	15	24	47	48	47	51	407	A2	Colombia	Spanish	03/13/2001	F
2486	PONZO EDWIN	000060251	06/15/2018	12	15	17	44	39	47	42	400	A2	Colombia	Spanish	05/04/2001	M
2487	PRADA SEBASTIAN	000010608	06/15/2018	31	12	11	34	38	39	34	370	A2	Colombia	Spanish	12/04/2001	M
2488	QUINTERO ENRIQUE	000076705	06/15/2018	34	9	8	35	48	34	31	363	A2	Colombia	Spanish	01/02/1990	F
2489	REYES LAUREN	100050200	06/15/2018	31	18	13	47	38	45	41	470	A2	Other	Spanish	08/06/2001	F
2490	RIVERA NAVIELY	100023000	06/15/2018	34	6	11	31	41	31	34	353	A2	Other	Other	11/01/2002	F
2491	RODRIGUEZ CAMILO	100047288	06/15/2018	30	17	24	49	36	45	47	407	A2	Colombia	Spanish	01/01/1990	M
2492	ROPERO JENNY A	100022207	06/15/2018	9	8	10	33	34	32	41	357	A2	Other	Other	05/16/2000	F
2493	SARMIENTO HIGOR LEON	100079579	06/15/2018	31	8	21	42	47	41	47	457	A2	Colombia	Spanish	12/17/2002	F
2494	TORRES CARLOS ANDRES F	100067046	06/15/2018	30	11	12	33	36	37	35	360	A2	Colombia	Spanish	12/02/2001	M
2495	TORRES ANGELIVY	100001882	06/15/2018	30	36	41	43	36	43	34	390	A2	Colombia	Spanish	03/10/2001	F
				Sect I	Sect	Sect III					Total					
				Scaled Scores Mean	38.96	37.56	40.15				388.90					
				Scaled Scores Std Dev	3.77	4.47	5.25				32.92					

Total number of students enrolled: 29

Report Summary

	Sect I	Sect	Sect	Total
Scaled Scores Mean	38.96	37.56	40.15	388.90
Scaled Scores Std Dev	3.77	4.47	5.25	32.92

Fuente: TOEFL en convenio con la Secretaría de Educación Distrital.
Secretaría de Educación del Distrito

CONSIDERACIONES FINALES

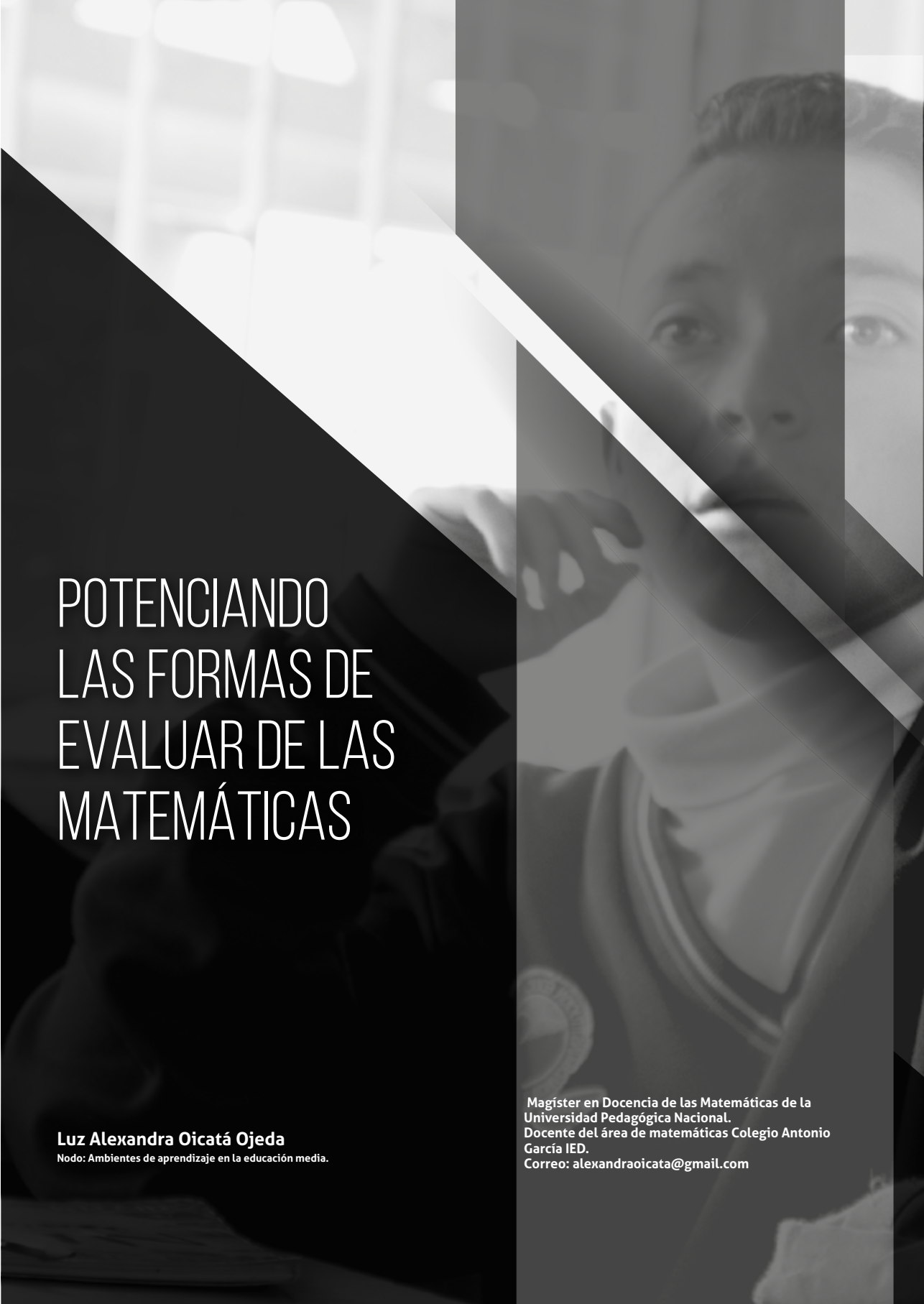
La inversión en mobiliario, elementos pedagógicos, material didáctico y uso de las tecnologías son fundamentales a la hora de pretender mejorar los resultados de los aprendices. Esto causa que los estudiantes se sientan más atendidos y eso los motiva a aprender y ser más competentes. Las políticas institucionales o políticas internas son fundamentales en el alcance de los logros que se proponga el sistema educativo.

La familia es el factor de mayor incidencia en el aprendizaje, no solo de una lengua extranjera sino en general para cualquier formación escolar. Es decir, del acompañamiento que haga la familia depende el avance en el aprendizaje. El familiar o acudiente no necesariamente debe tener un alto nivel de competencia en inglés, lo que sí debe tener es una función de guía frente al proceso del menor. Vale la pena aclarar que también puede darse alto rendimiento escolar en niños que no cuentan con un familiar de manera permanente, sin embargo, estos son casos aislados.

La motivación juega un papel preponderante en el aprendizaje, se puede afirmar que después de la incidencia familiar, lo que más tiene efecto es el estímulo que tenga el aprendizaje. Cuando un estudiante se siente motivado hacia el aprendizaje, hace su mayor esfuerzo por obtener los logros que se le plantean, asimismo un estudiante que no tiene motivación, lo expresará en unos resultados rezagados. La media fortalecida en inglés ha sido un detonante en la motivación de los estudiantes, ya que han visto en ella la posibilidad de continuar una carrera universitaria y también, como una forma de educación para el trabajo, es decir, que a partir de esta intensificación ellos puedan vincularse laboralmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- British Council (2015) *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Colombia: British Council.
- Congreso de Colombia (2013). *Ley 1651 de 1023 de bilingüismo*. República de Colombia.
- Herrera, M. y Acevedo, R. (2002). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*.
- Instituto Nacional de Evaluación -ICFES- (2017) *Informe nacional de resultados Saber 11*. 2013 II, 2014 II, 2015 II, 2016 II, 2017 II. Recuperado de www.icfes.gov.co/.../saber-11/...informe-nacional-de-resultados-sab
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Docentes de primaria del país fortalecerán su enseñanza del inglés con Bunny Bonita*. Centro Virtual de Noticias de la Educación.
- Mejía, S. (2016). *¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés*. Bogotá: Universidad de la Sabana. *Educ. Educ.*, 19(2), 223-237. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.3.
- Portafolio (04/08/2017). *Colombianos continúan 'corchados' en el inglés*. Recuperado de: <http://www.portafolio.co/economia/colombianos-siguen-con-nivel-de-ingles-muy-bajo-508444>
- Shohamy, E. (2001). *The power of test: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- TOEFL (2018). *Resultados de las pruebas TOEFL 2018 del colegio Provincia de Quebec*.



POTENCIANDO LAS FORMAS DE EVALUAR DE LAS MATEMÁTICAS

Luz Alexandra Oicatá Ojeda

Nodo: Ambientes de aprendizaje en la educación media.

Magíster en Docencia de las Matemáticas de la
Universidad Pedagógica Nacional.
Docente del área de matemáticas Colegio Antonio
García IED.

Correo: alexandraoicata@gmail.com

CONSIDERACIONES INICIALES: APROXIMACIONES Y ALCANCES DESDE EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

La evaluación en las aulas de clase es uno de los procesos más complejos dentro de la práctica porque activan diversos métodos de enseñanza y aprendizaje en cualquier objeto de conocimiento. Las acciones del docente entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación están encaminadas a cumplir con los propósitos establecidos por sus pares y determinados por los agentes de la noósfera (Chevallard, 1998) que regula el currículo. El presente artículo es una reflexión en torno a la evaluación de las matemáticas en el Colegio Antonio García IED a partir de la construcción y aplicación de instrumentos que permitan generar un espacio de responsabilidad de los estudiantes dentro del aprendizaje. Para ello, se establece una mirada sobre la evaluación, construcción de instrumentos y la comprensión del progreso del aprendizaje.

La evaluación de matemáticas tiene sus especificidades en torno a los propósitos que persigue. Su organización curricular planteada desde diferentes pensamientos, sistemas, procesos y competencias, hace que su organización dentro de la práctica docente se particularice según las condiciones institucionales. En el Colegio Antonio García IED bajo la apuesta de campos de pensamiento (Castaño, Oicatá, Forero y Díaz, 2007) se considera a las matemáticas como un campo de conocimiento de naturaleza humana y conocimientos culturales (Bishop, 1988), cuya formación se encuentra a una educación de las matemáticas para la vida acorde a las condiciones particulares de los estudiantes. Paralelo a ello, está el enfoque de generar ciudadanos con habilidades de cambio social a través de las competencias de las ciencias y la tecnología. Asimismo, las competencias fundamentales son el razonamiento, la modelación y la solución de problemas según los grados y los ciclos. Por lo tanto, el currículo de matemáticas se complejiza con conexiones desde otros campos haciendo apropiaciones tecnológicas que fundamentan el quehacer de la clase y que se relacionan con los enfoques curriculares que manifiesta el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, 2006).

A la par, las prácticas evaluativas están en una sincronía con el control de lo esperado y del progreso de la comprensión. En la primera mirada de la evaluación se pretende reconocer los propósitos de cada uno de los pensamientos, así como los procesos matemáticos que se están llevando a cabo a través de instrumentos elaborados por cada uno de los docentes. Es decir, este enfoque está bajo el modelo de evaluación por objetivos cuyos resultados permiten discernir el alcance que se lleva de los propósitos establecidos (Pérez, Donald y Sacristán, 1985). Por lo tanto, definir lo esperado y lo necesario es una de las acciones que cumplen los instrumentos evaluativos para permitir tomar decisiones sobre la calidad y la evidencia del aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda mirada de la evaluación se busca comprender la configuración de las matemáticas que se están aprendiendo. En ese sentido, el proceso es algo que se observa para determinar si los estudiantes están asumiendo las matemáticas como una herramienta intelectual que le permite actuar en el mundo (Perkins, Nickerson y Smith, 1994). Luego, las acciones no se limitan a la verificación sino a la capacidad de transferir y generalizar lo que se construye o potencia desde las clases de matemáticas (Mayer y Wittrock, 1996). En ese proceso se reconoce el saber qué y el saber por qué, el saber para qué y el saber cuándo; elementos fundamentales de las competencias y de la comprensión vista como la capacidad de tomar decisiones de forma flexible. Es decir, el interés de promover en los estudiantes sus propias herramientas intelectuales. Visto así, la evaluación está encaminada a indagar sobre la apropiación hecha por los estudiantes desde el área de matemáticas. Estas dos miradas de la evaluación están involucradas en las prácticas evaluativas que se entrelazan de una forma complementaria para comprender las formas de aprender las matemáticas de los estudiantes.

ADECUACIÓN: PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS EN EL COLEGIO ANTONIO GARCÍA IED

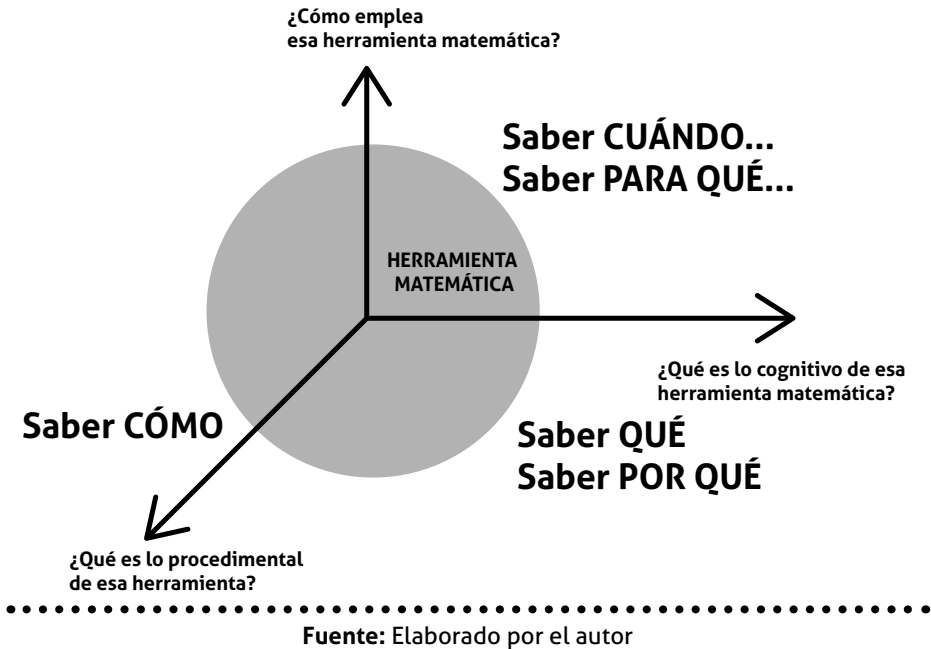
Las miradas de la evaluación como control y comprensión se evidencian a través de los instrumentos que los diferentes docentes construyen para iden-

tificar la calidad del aprendizaje. En el Colegio Antonio García IED, los docentes han elaborado diversos instrumentos para poder identificar el alcance y la calidad del aprendizaje en matemáticas. Sin embargo, existen diferencias sobre lo que es evaluar el aprendizaje. A pesar de que el sistema institucional de evaluación del colegio está orientado a reconocer los aprendizajes desde tres aspectos que son cognitivo, procedimental y actitudinal (Coll y Valls, 1992), así como valorar el aprendizaje de forma íntegra, aún aparece sesgada su verificación de entrega.

Entre el 2009 al 2017 el área de matemáticas daba la evaluación de los aspectos del aprendizaje así como la clasificación de instrumentos, como se describe a continuación. En el aspecto de lo cognitivo, se determinaba todas las pruebas escritas y orales que se realizaban en torno a los conceptos matemáticos. En el aspecto de lo procedimental se determinaba todo lo relacionado a tareas y talleres. Y finalmente, en el aspecto actitudinal, todo lo relacionado a las normas establecidas en el colegio como participación (traer los materiales y la puntualidad a la clase, entre otros).

Sin embargo, en el año 2017 al analizar lo relacionado con lo que se entendía por esos aspectos en el aprendizaje y la revisión de lo que era el aprendizaje de los objetos matemáticos como herramientas intelectuales para la comprensión, llevó a los docentes del campo matemático a tomar otra decisión (Biggs, 2005). Al comprender que todos los conceptos matemáticos requerían de los tres aspectos, los docentes analizaron qué era lo que estaban enseñando con relacional área de matemáticas ya que se necesitaba una profundidad desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal como se le muestra al lector en la Ilustración 5. Esta mirada del objeto o conocimiento matemático como herramienta permite una comprensión de la competencia y del pensamiento matemático distinta. Más allá de habilidades que pueda generar, debe entenderse como una configuración con esquemas de conocimiento y procedimientos que se activan según las comprensiones y profundidades que tengan cada uno de los estudiantes.

Ilustración 5.
Visión construida del campo matemático sobre los aspectos del aprendizaje



Al continuar con este enfoque de la construcción del conocimiento matemático escolar, en el año 2018 se comienzan a elaborar instrumentos con preguntas que otorgan información de los tres aspectos. Los instrumentos construidos presentaban las tres valoraciones con referencia a cada uno de los objetos de aprendizaje planeados. Por ejemplo, en una evaluación sobre los números naturales se realizan preguntas con relación a su representación y propiedades como parte de lo cognitivo, preguntas sobre las operaciones y las relaciones; y preguntas sobre la resolución de problemas y modelado en la parte actitudinal.

Paralelo a esta mirada, desde el Consejo Académico se indica la construcción de rúbricas como instrumentos que orienten la forma de clasificar los aprendizajes desde dos variables: los desempeños y los aspectos de aprendizaje. Dicho ejercicio formativo en los docentes, contribuyó a retomar la política vigente la que orienta el quehacer pedagógico de las matemáticas sobre lo que

debe aprender un estudiante en cada grado y qué calidad o nivel de aprendizaje está adquiriendo el estudiante de ese aprendizaje. Esto hace que se realice un ejercicio de construcción de enunciados coherentes con la episteme de los objetos matemáticos, las competencias y calidades de aprendizaje coherentes a las necesidades particulares de los estudiantes y a nuestro propio currículo (Biggs, 2005). Pero este ejercicio requiere de reflexiones continuas con los docentes y los estudiantes sobre la forma como aprenden.

Por lo tanto, las rúbricas son una episteme del aprendizaje de los objetos matemáticos como herramientas intelectuales. Esto es lo que hace que sea un ejercicio complejo ya que la mayoría de los docentes tiene construcciones generales en algunos aspectos de las matemáticas o están interesados en potenciar el empleo de herramientas tecnológicas con un sentido distinto al que en este artículo se está declarando. Por ello, el acto de autorregulación (Bandura, 1977) de las rúbricas debe realizarse de forma grupal para que exista un ejercicio de empoderamiento y de formación entre los docentes y reelaboración de las comprensiones propias sobre los objetos matemáticos.

A pesar de que la teoría sobre las rúbricas las clasifica en holística y analítica (Capote y Sosa, 2006), existen intereses en disfrazar cada una de las columnas en una lista de chequeo, lo que invalida su misma naturaleza de jerarquizar en cada uno de los aspectos que trata. Igualmente, lo holístico se sesga a actitudes generales de la dimensión emocional y participativa, quedando los aspectos negativos de primer nivel. Asimismo, se observa en la analítica asociada aspectos particulares de la ciencia, pero orientados a comprender más aspectos del aprendizaje sin jerarquización incluyendo verbos que demandan más acciones cognitivas, pero no en la profundización del concepto o del aprendizaje.

Al comprender estas relaciones, el campo matemático toma decisiones sobre la organización de las rúbricas de la siguiente forma: se declara la búsqueda de los objetos matemáticos que se tienen que abordar en cada uno de los gra-

dos según los referentes curriculares actuales. Se establece en dicha búsqueda la naturaleza y lo que los estudiantes deben aprender en los tres aspectos: cognitivo, procedimental y actitudinal. Luego, se organiza una jerarquía de enunciados en términos de aprendizajes positivos que se ordenan de bajo a superior en desempeño, especificando que las afirmaciones de nivel básico son coherentes con los enunciados de los estándares básicos de competencias del área organizados en los tres aspectos. Esto ha hecho que se reflexione sobre lo que se enseña y la calidad de lo que se aprende.

Por otro lado, la rúbrica orienta los momentos de la evaluación en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, cuyo ejercicio de valorar de todos los agentes del aula hace posible un compromiso distinto con el aprendizaje de los estudiantes y un ambiente de corresponsabilidades con el saber.

SOBRE EL PROGRESO DEL APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS

En las dinámicas de las rúbricas y los instrumentos de evaluación clasificados en los tres aspectos del aprendizaje, se hace posible que se explicita lo que se aprende en las aulas de clase de matemáticas del Antonio García IED. Para desarrollar más esta afirmación se requiere ampliar la comprensión sobre la enseñanza de las matemáticas.

La enseñanza ha estado estigmatizada en torno a un objetivo de reproducción de información o de construcción de conceptos matemáticos. En dicha dicotomía, se asocia, por un lado, un aprendizaje que corresponde a reproducir modelos asociados a aplicar fórmulas o técnicas que se realizan con las representaciones matemáticas. Y, por otro lado, la de generar acciones pedagógicas globales para que los estudiantes aprendan a establecer relaciones con los objetos y cuya reflexión de las acciones son las construcciones matemáticas que se quieren constituir como herramientas intelectuales (Vergnaud, 1997). Por ende, la manera como se concibe la enseñanza hace posible la reflexión sobre el progreso del aprendizaje.

En el primer apartado de este texto, se había nombrado que la evaluación en el campo comparte la mirada de control y de comprensión del proceso. Luego, las rúbricas como las evaluaciones están dando respuesta. Lo que se indica que el control que se establece con la rúbrica en lo que se enseña y el progreso que se debe lograr con esa herramienta matemática tanto en los diferentes aspectos como en los diferentes desempeños, hace que el aprendizaje sea regulado por la complejidad del mismo objeto que trata. Paralelo a ello, el ejercicio de diálogo que se construye con los momentos de evaluación, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, hace posible la comprensión del proceso y de validación de la misma jerarquía que se establece. Luego, los aprendizajes se jerarquizan y se organizan de tal manera que el estudiante como el docente son los que reflexionan sobre la naturaleza del aprendizaje de las matemáticas.

Es decir, los aprendizajes están encasillados en intervalos, -los enunciados de las rúbricas-, para determinar el progreso. Aunque el acto de enseñanza está determinado por la cantidad de objetos matemáticos que se deben comprender de los cinco pensamientos matemáticos y del desarrollo de los cinco procesos que orientan la actividad matemática; se ha llegado a ser conscientes que los estudiantes son los responsables de la calidad del aprendizaje y que se personaliza cuando él lo conoce explícitamente. Pero, las dinámicas institucionales y la gestión del tiempo en el aula efectiva de clase son, fragmentadas por situaciones externas a la misma que hacen que ciertos desarrollos se frustren. En el caso del pensamiento espacial como del pensamiento aleatorio se desarrollan más en los grados noveno, décimo y once; debido a que se construyen más objetos matemáticos de lo numérico, métrico y variacional en los otros grados. Así mismo, se han potenciado más los procesos de formulación, ejecución de procedimientos y resolución de problemas que los otros. Luego, los progresos de todos los pensamientos no están en la misma intensidad como en la misma profundidad y similarmente pasa con los procesos. Lo que hace que se revise el plan de estudios para dar equilibrio entre los pensamientos y los procesos y lograr un aprendizaje profundo, jerárquico y flexible

de los mismos. Si bien, el hecho de elaborar las rúbricas como elemento guía del progreso del aprendizaje también es un referente de lo que hace falta en la construcción del conocimiento matemático escolar de la básica y media.

CONSIDERACIONES FINALES

En las prácticas evaluativas de cualquier institución se entreteteje un control y un proceso de comprensión. Aunque la mayoría de ellas enfatizan más el control que la comprensión de los aprendizajes. El colegio Antonio García IED no se excluye a ello, pero ha hecho que los docentes del campo matemático busquen más la comprensión. Esto se debe a la calidad de aprendizajes que se logran con los estudiantes que cada vez, se observa menos transferencia y menos apropiación de los procesos y conceptos matemáticos. Se requiere cambio, que se inicia con los docentes para potenciar los efectos y la forma de comprender los aprendizajes.

El hecho de realizar un ejercicio de revisión sobre las formas de entender los aspectos de aprendizaje hizo a los docentes del campo, comprender que las acciones evaluativas y las acciones de las actividades de enseñanza deberían cambiar. La creación de instrumentos como evaluaciones y las rúbricas generan una concientización del alcance de lo que se enseña y da un marco observacional de lo que se evalúa sobre los diferentes pensamientos. Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje se empodera de una pedagogía de la evidencia que se categoriza con los enunciados de la rúbrica que regulan la calidad de los aprendizajes que se están logrando.

En una forma complementaria, la rúbrica permite que los estudiantes como los padres de familia reconozcan lo que se evalúa y cuál es su nivel. Esto hace que el estudiante como el padre de familia identifique su nivel de comprensión por cada uno de los aspectos de un objeto o conocimiento matemático y sean conscientes de la calidad de lo que se aprende. Esto ha hecho que algunos estudiantes manifiesten interés de mejorar su aprendizaje a través

de otras interacciones con el saber cuyo ejercicio ha logrado que ellos reconozcan qué si saben, cómo lo saben y cuándo emplearlo.

Para concluir, las prácticas evaluativas del área de matemáticas en el Colegio Antonio García IED son un ejercicio continuo de reflexión sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje cuyos insumos, -instrumentos y rúbricas-, que diferencian y explicitan los aspectos de aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal de las herramientas matemáticas, hacen que se perfilen niveles de aprendizaje organizado en los diferentes desempeños: superior, alto, básico y bajo. Además de reorganizar el plan de estudio coherente a las necesidades de los pensamientos y de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capote, S., y Sosa, A. (2006). *evaluación: Rúbricas y listas de control*.

Castaño, J., Oicatá, A., Forero, A., & Díaz, F. C. (noviembre de 2007). *Orientaciones Curriculares para el Campo de Pensamiento Matemático*. Bogotá D.C., Colombia: Secretaria de Educación de Bogotá.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Coll, C., y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En C. Coll, J. Pozo, & B. y. Sarabia, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, (84), pp.191-215.

Biggs, J. (2005). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bishop, A. (1988). *Aproximaciones socioculturales a la Educación Matemática*. Cali, Colombia: Universidad del valle.

Mayer, R., & Wittrock, M. (1996). *Problem-solving transfer*. En D. & Berliner, *Handbook of educational psychology* (pp. 47-62). New York: Macmillan Pub. USA.

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares. Matemáticas*. Bogotá: Magisterio.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡un reto escolar!*. En MEN, *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. (pp.ww 46-96). Bogotá: MEN.

Pérez, A., Donald, B., y Sacristán, G. (1985). *Cuadernos de Educación N°129. La investigación didáctica, modelos y perspectivas*. Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Perkins, D., Nickerson, R., & Smith, E. (1994). *Enseñar a Pensar*. Barcelona, España: Paidós.

Vergnaud, G. (1997). The nature of mathematical concepts. En T. Nunes, & P. Bryant, *Learnign and teachind mathematics, an international perspective*. Psychology Press.



COROLARIO

El currículo debe ser considerado por los actores educativos como un instrumento dinámico debido a las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales del contexto de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, este libro buscó visibilizar los medios, los recursos y los procedimientos de ciertos actores educativos y cómo estos permitieron alcanzar las metas y objetivos planteados por cada IED en la Educación Media, constituyéndose la evaluación en una estrategia válida para el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos.

Cada experiencia socializada en este libro utilizó diversas técnicas cualitativas y cuantitativas por medio del análisis documental del currículo diseñado y enseñado, desde entrevistas a grupos focales y con encuestas a los diferentes estamentos de la comunidad educativa de la media, entre otras prácticas de investigación y análisis, lo que permitió recolectar la información necesaria para la identificación de las fortalezas y los puntos críticos del currículo de las Instituciones Educativas Distritales IED acompañadas en el marco del Convenio de Asociación No. 481978 suscrito entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Secretaría de Educación del Distrito.

Esta publicación se elaboró en el marco del Convenio de Asociación No. 481978 entre la Secretaría de Educación del Distrito - SED y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.