

**CONCEPCIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES EN LOS MAESTROS DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA:
¿ENCUENTROS O DESENCUENTROS?**

ELVINIA VALERO MUÑOZ

Código 2013287676

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS.
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTION EDUCATIVA
GRUPO EVALUANDO_NOS
BOGOTÁ
JUNIO 9 DE 2016**

**CONCEPCIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES EN LOS MAESTROS DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA:
¿ENCUENTROS O DESENCUENTROS?**

ELVINIA VALERO MUÑOZ
Código 2013287676

Trabajo de Investigación presentado como requisito
para optar por el título de Magíster en Educación en la Línea de Evaluación y Gestión Educativa

Directora
Dra. Libia Stella Niño Zafra
Profesora Universidad Pedagógica Nacional

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS.
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ENFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTION EDUCATIVA
GRUPO EVALUANDO_NOS
BOGOTÁ
JUNIO 9 DE 2016**

NOTAS DE ACEPTACIÓN

DIRECTORA:
LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA
Doctora en Pedagogía

JURADO:
LUÍS ALEJANDRO RAMÍREZ ORJUELA
Magister en Educación

JURADO:
YANETH FABIOLA DAZA PAREDES
Magister en educación

BOGOTA, Junio 9 de 2016

DEDICATORIA

A Katherine y Sebastian, porque este logro significa el ejemplo y la demostración de tenacidad y deseo de escalar cada día nuevos y mejores lugares a través del conocimiento y la autoformación.

A Luis Alberto, por comprender y compartir el sentido del compromiso con la familia, la educación y la sociedad.

A Anibal (qpd) y Emelina por simbolizar la constancia, perseverancia y paciencia en la formación de los futuros constructores de sociedad.

A Lila María Rojas (qpd), Reyna Becerra y Pedro Sanabria por la oportunidad brindada en la construcción pedagógica y didáctica en el ejercicio de la práctica.

Y para todos los que han sido, son y serán mis estudiantes porque con ellos comprendí la importancia de la construcción colectiva mediante la discusión, la crítica y la reflexión.

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Libia Stella Niño Zafra, quien dedicó, incondicionalmente, todo su esfuerzo y conocimiento a la consolidación y desarrollo de este trabajo, dejando un legado de compromiso y responsabilidad en la tarea de construcción y transformación de sociedad.

Al maestro con estudios de doctorado Alfonso Tamayo Valencia, quien desde su experiencia y convicción reclama, en la tarea de los maestros, el fortalecimiento de su saber pedagógico, que les permita llenarse de razones para que la práctica docente tenga sentido y significado.

Al maestro candidato a doctor José Emilio Díaz Ballén, quien con su mirada crítica contribuyó continuamente al estudio de la realidad política y contextual de la educación.

Al grupo Evaluando_nos por generar nuevos sentidos a la evaluación de los estudiantes, acudiendo al pensamiento crítico y creativo como herramienta y estrategia en la formación de sujetos autónomos y democráticos desde la perspectiva de las pedagogías críticas.

A todos los maestros-compañeros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño quienes se constituyeron en elementos fundamentales para el debate y la reflexión sobre la práctica pedagógica y la evaluación en la posibilidad de gestar transformaciones en la educación.

A los Jurados, profesores de la Maestría, Yaneth Fabiola Daza Paredes y Luís Alejandro Ramírez Orjuela, quienes con sus observaciones y sugerencias permitieron desentrañar la proyección de esta investigación a lugares más amplios de la escuela en Colombia.

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media: ¿encuentros o desencuentros?
Autor(es)	VALERO MUÑOZ, Elvinia
Director	NIÑO ZAFRA, Libia Stella
Publicación	Bogotá, 2016. 165 páginas
Unidad patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras claves	Políticas educativas de evaluación, evaluación de los estudiantes, modelos pedagógicos

2. Descripción
<p>El documento presenta el estudio sobre la Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D, investigación realizada en la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación se enmarca en los ideales del grupo Evaluando_nos, que propende por generar nuevos sentidos a la evaluación, articulados al pensamiento crítico y creativo como herramienta y estrategia en la formación de sujetos autónomos y democráticos desde la perspectiva de las pedagogías críticas.</p> <p>Es el debate colectivo en un modelo pedagógico, como referente epistemológico, el que guía, orienta y dinamiza, en las instituciones educativas, procesos de aprendizaje y formación efectivos, así mismo, el docente, como sujeto dinamizador del proceso educativo, en un referente pedagógico, es quien está llamado a la transformación de las instituciones para una formación en la democracia y la autonomía, sin embargo, parafraseando a Flórez (1999), son</p>

poco fructíferos los esfuerzos de los maestros por transitar de la pedagogía tradicional hacia enfoques cognitivos y críticos mientras se siga evaluando la memoria, la repetición o el dominio de los estándares de competencia exigidos por las políticas educativas neoliberales en la era de la globalización.

En esta perspectiva, y siguiendo la frase de Santos (2003), “dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”, una coherencia entre la concepción del modelo pedagógico que orienta las prácticas de los maestros y la forma de comprender la evaluación de los estudiantes sería de gran utilidad para la formación del ser humano y de la sociedad en el deseo de vivir en libertad, solidaridad, democracia y justicia social Niño (2007:10), que con tanta urgencia hoy se reclama.

En otra mirada, este interés investigativo surge después de observar en las finalidades sociales de la educación Colombiana, según la política educativa, una orientación hacia la formación en competencias con la excusa de estar al nivel de las exigencias mundiales, cuyo escenario global está determinado por los aspectos políticos, económicos y mercantiles, condición que convierte a la educación Colombiana, además de una mercancía, en una herramienta para lograr metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad más no en el plano social, cultural e intelectual como originalmente debió ser pensado, Rincón (2010:33), y por lo tanto enmarcado en un modelo pedagógico cuyos principios epistemológicos aseguren una evaluación más autónoma y democrática.

En este sentido el objetivo de este trabajo es identificar y caracterizar las concepciones epistemológicas y pedagógicas de modelo pedagógico y de evaluación de estudiantes con la finalidad de establecer encuentros o desencuentros.

Identificar los encuentros o desencuentros entre las concepciones de evaluación de los estudiantes con los modelos pedagógicos, significa tener la posibilidad de sugerir estrategias pedagógicas formativas y críticas que promuevan una mayor coherencia entre ellos.

Este trabajo, inicialmente, hace una reflexión sobre las finalidades sociales de la educación, según la política educativa, con una orientación hacia la formación en competencias con el interés de estar al nivel de las exigencias mundiales, cuyo escenario global está determinado por los aspectos políticos, económicos y mercantiles, condición que convierte a la educación, además de una mercancía, en una herramienta para lograr metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad más no en el plano social, cultural e intelectual como inicialmente debió ser pensado, y por lo tanto enmarcando una evaluación en el ejercicio de la autonomía y la democracia y no en el discurso de la calidad y la rendición de cuentas.

Posteriormente, indaga en los paradigmas que sustentan los modelos pedagógicos en general, la génesis de las posturas epistemológicas que los sustentan los autores Rafael Porlan (1993), Rafael Flórez (1999) y Alfonso Tamayo (2011), responde por los elementos de un modelo pedagógico en los paradigmas tradicional, positivista, constructivista y socio-crítico y en la visión de sugerir una pedagogía crítica que contribuya al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético- político que se centre en la construcción del conocimiento de la realidad social con el propósito de transformarla.

Igualmente, examina la evaluación como una práctica que siempre ha acompañado al proceso educativo y orienta su significación en dos paradigmas esencialmente, el paradigma cuantitativo que entraña la función de verificar, controlar o calificar y el paradigma cualitativo con fines formativos, fundamentalmente.

Finalmente, presenta el análisis de resultados y las recomendaciones en términos de establecer los encuentros o desencuentros entre el modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes con el propósito de sugerir estrategias pedagógicas formativas y críticas que promuevan una mayor coherencia entre estos componentes.

3. Fuentes

La investigación estuvo guiada por los planteamientos teóricos de Rizvi, F., & Lingard, B. (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado, Díaz Borbón (2005) Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal, Díez, E. (2006) Educar Para el mercado, Niño, L. (2006) El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada, Niño, L. (2007) Políticas Educativas Evaluación y Meta evaluación, Díaz Barriga, A. R. (1993). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa, Santos, M. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres, Porlan, R. (1993) Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación, Flórez, R. (1999) Evaluación Pedagogía y Cognición, Tamayo, A. (2011) Cómo identificar formas de enseñanza, Ortega, P. (2009) "Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas", Álvarez, J. M. (2001) Evaluar para conocer o examinar para excluir, Amigúez, & Zerbato. (1999) Prácticas escolares de aprendizaje y evaluación, Guba, E., & Lincoln, Y. (1994) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Magdalena Ortega de Nariño (2016) El Proyecto Educativo Institucional, PEI y Sistema Institucional de Evaluación, SIE.

4. Contenidos

El documento se compone de una introducción, ocho capítulos, referencias y anexos.

El primer capítulo hace un recorrido por el ámbito internacional y nacional mostrando cómo los intereses de las políticas educativas en evaluación se enmarcan en los discursos de la calidad, medible a través de métodos y técnicas estandarizadas, como estrategias de control de la eficacia y la eficiencia, por consiguiente, una política educativa en evaluación para la rendición de cuentas, alejándose cada día más de los ideales pedagógicos y didácticos cuyos presupuestos epistemológicos vislumbren una escuela que brinde posibilidades de superación de las desigualdades, espíritu de justicia, respeto a la diversidad, desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis, es decir una escuela más autónoma y democrática.

El segundo capítulo busca, en los paradigmas que sustentan los modelos pedagógicos en general, la génesis de las posturas epistemológicas que sostienen los autores Rafael Flórez, Rafael Porlan

y Alfonso Tamayo, al reconocer los elementos de un modelo pedagógico en los paradigmas tradicional, positivista, constructivista y socio-crítico y en la visión de sugerir una pedagogía crítica que contribuya al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético-político que se centre en la dignidad de la democracia y la justicia en todos sus órdenes como condición de posibilidad de construcción de humanidad.

El tercer capítulo evidencia la evaluación como una práctica que siempre ha acompañado al proceso educativo y orienta su significación en dos paradigmas esencialmente, el paradigma cuantitativo que entraña la función de verificar, controlar o calificar y el paradigma cualitativo con fines formativos, fundamentalmente.

Los demás capítulos recogen las concepciones de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media, de la institución educativa objeto de estudio, interpretados desde los paradigmas tradicional, conductista, constructivista y socio-crítico en una perspectiva de análisis cualitativo para finalmente plantear las conclusiones y recomendaciones que le atañen al Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

4. Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, en la perspectiva de la teoría crítica en lo que se refiere al carácter ontológico (el ser), epistemológico (el conocimiento) y metodológico (las acciones). En cuanto a la estrategia de corte hermenéutico se optó por el análisis de contenido y el análisis de conversación de las concepciones indagadas a través de la encuesta y el taller de discusión en grupo focal.

Finalmente, en Eisner (1998), una característica del conocimiento es el hecho de ser eminentemente privado, sin mucha utilidad social, por tanto, para que el conocimiento tenga impacto en lo público necesita de la crítica. En este sentido la tarea del crítico en educación consiste en transformar las cualidades de un aula, una escuela o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. En esta perspectiva, el análisis de la información obedeció a Descripción, Interpretación, valoración y tematización.

5. Conclusiones

La investigación permite confirmar la influencia de las políticas educativas internacionales y nacionales en la evaluación de los estudiantes, porque, con el pretexto de la calidad, como dispositivo para la rendición de cuentas, se promueve la medición a través de métodos y técnicas estandarizadas, comprometiendo a la nueva gestión pública en la exigencia de resultados eficientes y eficaces con base en estándares y competencias preestablecidos que se miden en los resultados de clasificación en las pruebas saber.

Este trabajo permite vislumbrar, para el Colegio Magdalena Ortega de Nariño, un modelo pedagógico constructivista con enfoque de aprendizaje significativo y con tendencia socio-crítica en cuanto parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento y la construcción colectiva del conocimiento está encauzada a la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad con miras a la transformación de cada sujeto y de su entorno institucional y social. La evaluación de los estudiantes se concibe como un proceso cualitativo basado en la recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje y donde se privilegia un proceso de reflexión sobre su propia experiencia.

Sin embargo, se evidencia, la presencia de concepciones que indican que las prácticas de aula, aún se caracterizan por estimular a los estudiantes para que cumplan los objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores fijados con precisión y de acuerdo a los lineamientos de la autoridad competente, en términos de estándares de competencia, una metodología basada en explicación de los contenidos, la autoridad del maestro, el orden y la disciplina de la clase y una evaluación de los estudiantes condicionada por las evaluaciones externas, como un obstáculo, que impide a los maestros, estudiantes, padres de familia y directivas alejarse del paradigma cuantitativo en los modelos tradicional y conductista.

En estas circunstancias, se identifica como el principal obstáculo a los resultados en las evaluaciones externas, por lo tanto son los discursos de calidad orientados por la ideología de la

eficacia los que han truncado los ideales pedagógicos y didácticos con presupuestos epistemológicos hacia una escuela pensada para la democracia y cuyo fin último sea superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis que posibilite la construcción del conocimiento de su realidad con el propósito de transformarla.

En este sentido, la conclusión de este trabajo señala **encuentros** entre el modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D, pero sugiere crear espacios solidarios para invitar al diálogo reflexivo de los maestros, que por temor o comodidad conciben métodos de enseñanza y evaluación tradicional y conductista. También es pertinente, aprovechar los brotes de interés en liderar el debate crítico reflexivo en la pedagogía crítica para construir en colectivo y fortalecer el encuentro entre las concepciones sobre modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes para garantizar un trabajo coordinado y coherente en un mismo propósito para enriquecer el proyecto educativo institucional.

Elaborado por:	Elvinia Valero Muñoz
Revisado por:	Libia Stella Niño Zafra

Fecha de elaboración del resumen:	9	06	2016
--	---	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	17
1. POLITICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES.....	27
1.1. Políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes: ¿Valoración o medición en la rendición de cuentas?	28
1.2. Las políticas educativas en un mundo globalizado.....	32
1.3. El rol de la OCDE en la cultura evaluativa de la educación.....	34
1.4. De lo internacional a lo nacional. ¿Preacuerdos o exigencias?	36
2. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: Referentes y paradigmas	44
2.1. Referentes epistemológicos	44
2.1.1. Referentes conceptuales.....	45
2.2. Paradigmas en educación y los modelos pedagógicos.....	49
2.2.1. Paradigma tradicional.	50
2.2.2. Paradigma positivista.....	52
2.2.3. Paradigma Constructivista.....	55
2.2.4. Paradigma crítico.....	63
2.3. Modelos pedagógicos.....	69
2.3.1. Antecedentes.....	69
2.3.2. Elementos de un modelo pedagógico.....	72
2.3.3. Modelo pedagógico tradicional.....	72
2.3.4. Modelo pedagógico conductista	73
2.3.5. Modelo constructivista.....	75
2.3.6. Modelo socio-crítico	79

	12
3. CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN	83
3.1. La evaluación en el Paradigma cuantitativo.	84
3.2. La evaluación en el Paradigma cualitativo	87
4. EL MODELO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN EN EL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO.	92
4.1. Contexto.....	92
4.2. El modelo pedagógico y la evaluación en el colegio Magdalena Ortega de Nariño.	94
4.2.1. El modelo pedagógico.....	94
4.2.2. La evaluación	96
5. PROCESO INVESTIGATIVO	98
5.1. Enfoque investigativo	98
5.2. Población Participante de la Investigación	103
5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.	105
5.3.1. Encuesta dirigida a docentes.....	106
5.3.2. Grupo de Discusión.....	107
5.4. Técnicas para procesamiento y análisis de la Información.....	108
6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	111
6.1. Análisis de los resultados del cuestionario de las encuestas.....	112
6.1.1. Políticas en evaluación de los estudiantes.	112
6.1.2. Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en su práctica pedagógica.....	118
6.1.3. Concepción, propósitos y formas de evaluación.....	129
6.1.4. Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación	135
6.2. Análisis de los resultados del Grupo de Discusión.	139

7. LINEAMIENTOS PARA UNA EVALUACIÓN EN UN MODELO PEDAGÓGICO PARA LA AUTONOMÍA Y LA DEMOCRACIA	145
7.1. Referentes Conceptuales	145
7.2. Principios Orientadores.....	147
7.3. Requerimientos Institucionales	148
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	150
8.1. Conclusiones	150
8.1.1. Políticas en evaluación de los estudiantes.	150
8.1.2. Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica.....	151
8.1.3. Concepción, propósitos y formas de evaluación.....	152
8.1.4. Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación	153
8.2. Recomendaciones	158
8.2.1. Políticas en evaluación de los estudiantes.	158
8.2.2. Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica.....	159
8.2.3. Concepción, propósitos y formas de evaluación.....	159
8.2.4. Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación	160
9. REFERENCIAS	161
10. ANEXOS	166

GRÁFICOS

Gráfica 1: Porcentaje de docentes regidos por los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.....	103
Gráfica 2: Escalafón de los docentes de la muestra.....	104
Gráfica 3: Formación académica de los docentes de la muestra de estudio.....	104
Gráfica 4: Intencionalidad de las Políticas Educativas en Evaluación.....	113
Gráfica 5: Finalidad de las políticas en evaluación de los estudiantes.....	114
Gráfica 6: Características del Modelo pedagógico predominante en su práctica pedagógica.	119
Gráfica 7: Propósitos del Modelo pedagógico predominante en su práctica pedagógica.	120
Gráfica 8: Estrategias pedagógicas predominantes en su práctica pedagógica.....	122
Gráfica 9: La decisión por los contenidos en su práctica pedagógica.....	124
Gráfica: 10 Relación maestro-estudiante en su práctica pedagógica.....	125
Gráfica: 11 Propósitos de la evaluación en la práctica pedagógica.....	130
Gráfica: 12 Formas de evaluación en su práctica pedagógica.....	132
Gráfica 13: Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación.....	136

TABLAS

Tabla 1. <i>Clasificación de modelos pedagógicos propuestos por autores</i>	50
Tabla 2. <i>Generaciones de los modelos de evaluación tradicionales</i>	87
Tabla 3 <i>Categorías de análisis, técnicas e instrumentos</i>	105
Tabla 4 <i>Categorías y subcategorías de análisis</i>	106
Tabla 5 <i>Categorías y subcategorías de la encuesta a profesores</i>	111
Tabla 6 <i>Caracterización del modelo pedagógico</i>	118
Tabla 7 <i>Propósitos del modelo pedagógico</i>	120
Tabla 8 <i>Estrategias pedagógicas predominantes en su práctica pedagógica son:</i>	121
Tabla 9 <i>La decisión por los contenidos</i>	123
Tabla 10 <i>Aspectos que sobresalen en la relación maestro- estudiante</i>	125
Tabla 11 <i>Definición de la evaluación de los estudiantes</i>	130
Tabla 12 <i>Formas de evaluación predominante</i>	131
Tabla 13 <i>Características del aprendizaje y la evaluación</i>	136
Tabla 14 <i>Caracterización de la muestra</i>	175

Diagramas

Diagrama 1. Currículo para la excelencia y la formación integral: aspectos esenciales, pilares y ejes transversales para el buen vivir. (Petro, 2014).....	40
Diagrama 2: Contextualización del PEI. Del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.	94
<i>Diagrama 3. Diseño metodológico de la investigación. Elaboración propia</i>	102
Diagrama 4. Concepción epistemológica de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Encuentros.....	154
Diagrama 5. Concepción pedagógica de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Encuentros.....	155
Diagrama 6. Concepción pedagógica de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Desencuentros.	156

Diagrama 7. Concepción de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes.

Desencuentros. 157

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolló en la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de identificar y caracterizar las concepciones epistemológicas y pedagógicas de evaluación de estudiantes y de modelo pedagógico, que tienen los maestros de básica secundaria y media, con el fin de establecer las relaciones de coherencia en sus prácticas.

Es el debate colectivo en un modelo pedagógico, como referente epistemológico, el que guía, orienta y dinamiza, en las instituciones educativas, procesos de aprendizaje y formación efectivos, así mismo, el docente, como sujeto dinamizador del proceso educativo, en un referente pedagógico, es quien está llamado a la transformación de las instituciones para una formación en la democracia y la autonomía, sin embargo, parafraseando a Flórez (1999), son poco fructíferos los esfuerzos de los maestros por transitar de la pedagogía tradicional hacia enfoques cognitivos y críticos mientras se siga evaluando la memoria, la repetición o el dominio de los estándares de competencia exigidos por las políticas educativas neoliberales en la era de la globalización.

En esta perspectiva, y siguiendo la frase de Santos (2003), “dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”, una coherencia entre la concepción del modelo pedagógico que orienta las prácticas de los maestros y la forma de comprender la evaluación de los estudiantes sería de gran utilidad para la formación del ser humano y de la sociedad en el deseo de vivir en libertad, solidaridad, democracia y justicia social Niño (2007:10), que con tanta urgencia hoy se reclama.

En otra mirada, este interés investigativo surge después de observar en las finalidades sociales de la educación Colombiana, según la política educativa, una orientación hacia la formación en competencias con la excusa de estar al nivel de las exigencias mundiales, cuyo escenario global está determinado por los aspectos políticos, económicos y

mercantiles, condición que convierte a la educación Colombiana, además de una mercancía, en una herramienta para lograr metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad más no en el plano social, cultural e intelectual como originalmente debió ser pensado, Rincón (2010:33), y por lo tanto enmarcado en un modelo pedagógico cuyos principios epistemológicos aseguren una evaluación más autónoma y democrática.

En esta perspectiva, y con el fin de sugerir estrategias pedagógicas formativas y críticas que promuevan procesos evaluativos más democráticos y no para la eficiencia y la eficacia, esta investigación se enmarca en los ideales del grupo Evaluando_nos de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, que propende por generar nuevos sentidos a la evaluación, articulados al pensamiento crítico y creativo como herramienta y estrategia en la formación de sujetos autónomos y democráticos desde la perspectiva de las pedagogías críticas.

A propósito, esta investigación se desarrolló en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. y busca identificar y caracterizar las concepciones epistemológicas y pedagógicas de evaluación de estudiantes y el modelo pedagógico que tienen los docentes de básica secundaria y media con el fin de establecer las relaciones de coherencia en sus prácticas.

En su desarrollo se generó la siguiente pregunta ***¿Qué relaciones existen de las concepciones que los maestros de básica secundaria y media tienen de modelo pedagógico con la evaluación de los estudiantes?***

De la pregunta general también surgen preguntas orientadoras así:

1. ¿Cuáles son los referentes epistemológicos y pedagógicos de las concepciones de los modelos pedagógicos y la evaluación presentes en las directrices del

Ministerio de Educación Nacional de Colombia y de la secretaria de educación de Bogotá D.C.?

2. ¿Cuál es el modelo pedagógico y cuál es la concepción de evaluación que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.?
3. ¿Cuáles son los encuentros y cuáles los desencuentros en la relación del modelo pedagógico con la evaluación de los estudiantes que desarrollan en sus prácticas los maestros de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.?

En busca de dar respuesta a las preguntas planteadas se propone como objetivo general de la investigación *Identificar y caracterizar las concepciones epistemológicas y pedagógicas de modelo pedagógico y de evaluación de estudiantes que tienen los maestros de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., con el fin de establecer las relaciones de coherencia en sus prácticas.*

En esta perspectiva se formulan los siguientes objetivos específicos

1. Identificar referentes epistemológicos y pedagógicos de las concepciones de los modelos pedagógicos y de la evaluación y construir el marco de referencia que oriente el sentido de la investigación.
2. Describir y caracterizar las concepciones epistemológicas y pedagógicas de los modelos pedagógicos y de la evaluación de los estudiantes que tienen los docentes de básica y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., en dirección a conocer sus posturas pedagógicas.
3. Analizar e interpretar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación de los estudiantes y su correspondencia con los modelos pedagógicos con la finalidad de identificar encuentros o desencuentros.
4. Sistematizar y elaborar un informe que dé cuenta de los encuentros o desencuentros en las concepciones de evaluación de los estudiantes con los

modelos pedagógicos, con el propósito de sugerir estrategias pedagógicas formativas y críticas que promuevan una mayor coherencia entre estos componentes.

Esta investigación se llevó a cabo en el colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. ubicado en la ciudad de Bogotá, carrera 69 B número 78 A- 34 y contó con la participación de 30 docentes de básica secundaria y media de las jornadas mañana y tarde.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se elaboró un marco conceptual caracterizado por la postura crítico- reflexiva frente a Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes, concepciones de Evaluación y posturas epistemológicas que sustentan los modelos pedagógicos.

El seguimiento teórico a las políticas educativas internacionales y locales estuvo guiado por los planteamientos de Rizvi & Lingard (2013), Díaz (1993), Díez, (2006), Niño (2006), Santos (2010), Libreros (2002), Estrada (2003), Díaz Ballén (2010) y Gómez (2004), donde se enfatiza en la incursión de los discursos desde otras perspectivas de calidad en el campo educativo, aspecto que cambió el rumbo de los ideales pedagógicos y didácticos de una educación democrática con presupuestos epistemológicos basados en el desarrollo de la comprensión analítica y crítica, el respeto a la diversidad y la superación de las desigualdades por una educación de calidad orientada por la ideología del pensamiento neoliberal en la eficiencia y la eficacia, influenciando negativamente el sentido de la evaluación de los estudiantes pasando de la valoración a la medición en la rendición de cuentas¹ para la mundialización capitalista.

¹ De acuerdo con Niño (2005), la rendición de cuentas o accountability corresponde a la entrega de los resultados de la productividad en el rendimiento escolar, se trata de una evaluación externa y vertical, de docentes y estudiantes, donde se evidencia un interés económico y un deseo de control para una mayor productividad.

Los modelos pedagógicos y los paradigmas epistemológicos y pedagógicos que los sustentan, se miraron desde los planteamientos teóricos de Ausubel (1983), Flórez (1999), Díaz Villa (1986), De Zubiría (2006), Freire (2005), Ortega (2009), Ortiz (2012), Porlan (1993) y Tamayo (2011) en el interés de identificar los elementos que los caracterizan en la dirección de confrontarlos con las concepciones de evaluación de los estudiantes en los paradigmas que los subyacen.

Los postulados teóricos frente a las concepciones de evaluación, se asumieron desde los planteamientos de Álvarez (2001), Moreno (2000), Díaz Barriga (1993), Niño (2013), Salcedo (2010) y Gama (2013) donde se incluyen los modelos tradicionales enmarcados en el paradigma cuantitativo y los modelos alternativos en el paradigma cualitativo en la mira de sugerir una evaluación que ayude a comprender y explicar mejor las prácticas pedagógicas y la relación de estas con el propósito de transformación de la sociedad.

En cuanto al proceso investigativo, este trabajo se enmarcó en el paradigma cualitativo, centrado en los tres grandes interrogantes citados por Guba & Lincoln (1994) que son la cuestión ontológica, la cuestión epistemológica y la cuestión instrumental.

Lo ontológico se pregunta por lo que es posible conocer, es decir cuál es la concepción de la realidad, y en este trabajo de investigación, siguiendo a Vasilachis (2006:44), se asume que la realidad es construida por las personas de la situación que se analiza por lo tanto se piensa que existen múltiples realidades. Lo epistemológico se pregunta por la relación del investigador con lo que está siendo estudiado, en Vasilachis (2006:45), el investigador trata de minimizar la distancia entre él y quienes forman parte de su investigación, por consiguiente, la postura epistemológica que respaldó este trabajo de investigación corresponde a la teoría crítica por cuanto se consideró que el investigador y el objeto investigado formaron una cadena interactiva, con los valores del investigador influenciando inevitablemente la investigación y, finalmente, lo metodológico respecto a entender la realidad social no como una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, sino, como una

realidad que se materializa a través de esos tres medios. La metodología a seguir en este trabajo es de corte dialógico y dialéctico², es decir se establece un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación, ese diálogo ha de ser de naturaleza dialéctica cuyo fin último es la transformación de la realidad donde el investigador será el líder de esa transformación.

En cuanto a la definición de los medios de recolección de datos: técnicas e instrumentos se decidió por la encuesta individual y taller en grupo focal.

Finalmente en el tratamiento de la información se recurrió al análisis estadístico y al análisis de contenido. La primera técnica utilizó el programa Microsoft Office Excel, para promediar y graficar los resultados del cuestionario aplicado e identificar los aspectos relevantes en las respuestas y el análisis siguió el sentido que imprime la crítica del arte que Eisner (1998) aporta a los procesos investigativos, así como a la investigación evaluativa desarrolladas en la fases de Descripción, Interpretación, valoración y tematización.

En la descripción se identificaron las regularidades que surgían en las respuestas de los entrevistados, en la interpretación se identificaron las tendencias prevalentes en cada categoría, a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta investigación y su relación con la práctica de los encuestados. La valoración corroboró juicios que el investigador puso a consideración con relación a los resultados, pues, como afirma Giroux (1988) citado por Guba y Lincoln (1994) la voz del investigador es la del “intelectual que

² El proceso se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.

transforma”³, y, finalmente, la tematización correspondió a conclusiones y avances en el conocimiento, es decir en esta etapa se consigue acercarse a la abstracción y producción de conocimiento global en relación a las categorías de estudio y al contexto.

Para garantizar criterios de calidad se acudió a la validación de los instrumentos de recolección de datos y la triangulación de los resultados obtenidos a través de dichos métodos.

A partir de esta revisión, se estructuró el informe de investigación desarrollado en ocho (8) capítulos que, en primera instancia, muestran una construcción teórica en torno al tema de investigación y, en segundo lugar, dan cuenta del proceso investigativo desarrollado.

En el Primer Capítulo se muestran las Políticas Educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes, no sin antes, contextualizar y hacer manifiesto el conjunto de decisiones que emprende el Estado para controlar y hacer eficiente los mecanismos por los cuales se puede conducir a la sociedad por vías del mercado hacia la globalización. Éste capítulo hace un recorrido por el ámbito internacional y nacional mostrando cómo los intereses de las políticas educativas en evaluación se enmarcan en los discursos de la calidad orientados por la ideología de la eficacia; y la calidad como indicadora de la evaluación de la eficacia, medible a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala, propias del pensamiento neoliberal, alejándose cada día de los ideales pedagógicos y didácticos cuyos presupuestos epistemológicos asumen una escuela que brinde posibilidades de superación de las desigualdades, espíritu de justicia, respeto a la

³ El lugar de la ética, indudablemente, la inclinación moral exige que el investigador se manifieste como transformador y no como pacificador.

diversidad, desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis, es decir una escuela pensada para la democracia (Santos, 2010).

El segundo capítulo indaga, en los paradigmas que sustentan los modelos pedagógicos en general, la génesis de las posturas epistemológicas que los sustentan en autores como Rafael Flórez, Mario Díaz, Miguel y Julián De Zubiría, Rafael Porlan y Alfonso Tamayo, al responder por los elementos de un modelo pedagógico en los paradigmas tradicional, positivista, constructivista y socio-crítico y en la visión de sugerir una pedagogía crítica que contribuya al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético- político que se centre en la dignidad de la democracia y la justicia en todos sus órdenes como condición de posibilidad de construcción de humanidad (Ortega, 2009).

El tercer capítulo, evidencia la evaluación como una práctica que siempre ha acompañado al proceso educativo y orienta su significación en dos paradigmas esencialmente, el paradigma cuantitativo que entraña la función de verificar, controlar o calificar y el paradigma cualitativo con fines formativos, fundamentalmente.

En el capítulo cuarto, se contextualiza el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. haciendo referencia a los elementos fundamentales que componen su Proyecto Educativo Institucional, PEI, el Sistema Institucional de Evaluación, SIE, el modelo Pedagógico y las características de la evaluación de los estudiantes.

En el quinto capítulo, se desarrolla el diseño metodológico de la investigación en el paradigma cualitativo, la decisión por la encuesta individual estructurada y la discusión en grupo focal como medios de recolección de datos, el tratamiento de los resultados mediante el programa Microsoft Office Excel y como criterios de calidad la validación de los instrumentos de recolección de datos y la triangulación de los resultados obtenidos a través de los mismos.

El Sexto Capítulo, presenta el análisis de la información obtenida en la investigación. Su propósito, dar a conocer la concepción de los maestros de básica secundaria y media vinculados al proceso investigativo frente al modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes. Para ello, se utilizaron como fuentes de información una encuesta a profesores y un taller en grupos de discusión; para el análisis se hizo la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización propuesta por Eisner (1998). En la descripción se identifican las regularidades que surjan en las respuestas de los entrevistados, en la interpretación se identificarán las tendencias prevalentes en cada categoría a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta investigación y su relación con la práctica de los encuestados, la valoración probará juicios que el investigador pondrá a consideración con relación a los resultados y la tematización identifica los rasgos dominantes o recurrentes en los resultados de la investigación, que además proporcionarán claves o señales para las percepciones de otras situaciones en otros espacios escolares.

En el Séptimo Capítulo, tiene como propósito sugerir estrategias de evaluación en un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia Niño (2013) y Tamayo (2013) , tomando como referencia elementos de las pedagogías críticas para apostarle a la formación de seres humanos capaces de cuestionar regímenes hegemónicos en aras de un ideal de transformación social (Maldonado, 2011).

Finalmente, en el Octavo Capítulo, se presentan unas conclusiones en torno a la concepción de la evaluación de los estudiantes y de modelo pedagógico que se identificaron en los maestros de básica secundaria y media y sus respectivas relaciones de coherencia. Finalmente se plantean algunas recomendaciones para la aplicación en el contexto del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. que hizo parte del proceso de investigación y, que a la vez, pueden resultar útiles y pertinentes para otras instituciones escolares.

Dando comienzo a la estructuración de este documento, a continuación se desarrollan los contenidos de los capítulos enunciados y se inicia con una revisión y reflexión sobre las Políticas Educativas asociadas a la Evaluación de los estudiantes en las miradas de valoración o rendición de cuentas, bajo el supuesto de que la cultura evaluativa en educación subyace a las políticas educativas del mundo globalizado cuyo control internacional lo lidera la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, generando en vez de preacuerdos una explícita exigencia en la rendición de cuentas.

1. POLITICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES

Las políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes, en las dos últimas décadas, en vez de incorporar ideales pedagógicos y didácticos para una educación democrática con presupuestos epistemológicos basados en el desarrollo de la comprensión analítica y crítica, el respeto a la diversidad y la superación de las desigualdades; han optado por una educación de calidad orientada por la ideología del pensamiento neoliberal en la eficiencia y la eficacia, influenciando negativamente el sentido de la evaluación de los estudiantes pasando de la valoración a la medición en la rendición de cuentas para la mundialización capitalista Álvarez (2007), Díaz Barriga (1993), Díez (2006), Niño (2011), Estrada (2003), Díaz Borbón (2004), Díaz Ballén (2010), Santos (2003) y Libreros (2002).

En este sentido la calidad, como dispositivo para la rendición de cuentas, se mide a través de métodos y técnicas estandarizadas que se puedan representar a gran escala y con este propósito se han implementado acciones de evaluación masiva y estandarizada como medios de medición y control de la calidad, dejando de lado el sentido pedagógico que subyace al sistema educativo en su función de aportar al destino del ser humano y de la sociedad en el deseo de vivir en libertad, solidaridad, democracia y justicia social. (Niño, 2013).

En consecuencia, para comprender el origen de las exigencias de control en la rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia de la sociedad de mercado del mundo globalizado en el campo de la evaluación de los estudiantes, en este capítulo se hace una revisión de la política educativa a nivel mundial, regional y local con el propósito de rastrear los referentes teóricos que servirán de insumo para la interpretación de las políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes en los últimos años y desde allí buscar la posibilidad de sugerir una evaluación enmarcada en los postulados epistemológicos de un modelo pedagógico, que a su vez subyace al tipo de sujeto que se

desea formar en las exigencias de la sociedad del momento, Tamayo (2011), y particularmente sugerir estrategias de evaluación en un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia (Niño, 2013).

1.1. Políticas educativas asociadas a la evaluación de los estudiantes: ¿Valoración o medición en la rendición de cuentas?

La pregunta por la valoración o la medición en la rendición de cuentas en relación a la evaluación de los estudiantes en un modelo pedagógico surge a raíz del panorama educativo que se vislumbra desde alrededores de la década del 90, cuando irrumpen las políticas por una educación de calidad desde lo internacional, lo regional y lo local, afectando las políticas públicas en materia de educación, y en consecuencia por el afán de buscar una mejora en la calidad. Las acciones no se han enfocado al seno de las comunidades educativas, como entidades posibilitadoras de formación en respuesta a las necesidades de los estudiantes y maestros, amparadas en lo pedagógico y lo humano aportando a la autorrealización de los sujetos Niño (2013), sino, que han encauzado todos sus esfuerzos, en aras de la calidad, hacia la búsqueda y aplicación de estrategias e instrumentos de evaluación masiva, en pruebas estandarizadas, que les permitan medirla y controlarla (P.166).

De otro lado, como la política educativa hace parte de la política pública, la educación ha logrado un espacio importante en los debates políticos y gubernamentales con el supuesto de buscar la formación de mejores ciudadanos aportantes al desarrollo de las economías de los diferentes países y del mundo en general Gómez (2004), en consecuencia, la educación y los sistemas escolares son incluidos “dentro de proyectos

industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano⁴, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles”, Apple (1998:39), citado por Díez (2006), y finalmente la educación es vista como insumo para generar “capital humano” y su evaluación es enfocada hacia la eficacia que se mide en la relación costo/beneficio (p.23).

En esta perspectiva, Díez (2006) nos indica que ya desde la década del 60, instituciones internacionales, como el Banco Mundial, BM, venían desarrollando políticas educativas que empezaban a vislumbrar la formación en capital humano, pues desde ya se proyectaba que este sería el ingrediente indispensable en los procesos productivos y en la economía de mercado, entonces, a partir de ese momento, el Banco Mundial, B.M, como entidad que financia la educación la condiciona y planifica; traslada el formato de sus análisis económicos al campo de la educación, es decir, se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación, también de la formación profesional, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” para el sistema productivo (p. 23).

En consecuencia, la política educativa desatiende los conocimientos filosóficos, la cultura, el arte, las humanidades y ahora se preocupa por los saberes instrumentales en otras palabras por las competencias flexibles, cada vez más dependientes de los intereses y de los recursos del gran capital, entonces se sustituye la palabra conocimiento por la de competencia.

⁴ Se denomina capital humano al valor económico potencial de la mayor capacidad productiva de un individuo, o del conjunto de la población activa de un país, que es fruto de unos mayores conocimientos adquiridos en la escuela, la universidad o por experiencia.

En este sentido, Laval (2004) citado por Díez (2006), refiere que con la aparición del término competencia, a medirse a través de pruebas estandarizadas, también, apareció el concepto de estándares mínimos de competencia como una de las herramientas de control, evaluación y vigilancia; lo mismo que la exigencia de eficacia y de flexibilidad como indicadores de calidad como lo revelan los grandes programas de evaluación dirigidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, mediante el Programa Internacional para el Control de los Rendimientos de los Alumnos (PISA), cuyos resultados son utilizados por los gobiernos para juzgar y corregir los sistemas educativos (P. 12).

Entre tanto, en Colombia, en materia de política educativa, también, las finalidades sociales de la educación ajustan todo su interés hacia la formación en competencias con la excusa de estar al nivel de las exigencias mundiales, pero como el escenario global está determinado por los aspectos políticos, económicos y mercantiles, entonces se convierte a la educación Colombiana, además de una mercancía, en una herramienta para lograr metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad más no en el plano social, cultural e intelectual como originalmente debió ser considerado (Rincón, 2010).

Paralelamente, autores como Álvarez (2001), Díaz (1993), Niño (2005), Díaz Borbón (2005), Díaz Ballén (2010), y Santos (2010); se han preocupado por proponer al sistema educativo en general y a los docentes en particular, empezar a pensar la evaluación de los estudiantes en términos de fortalecer apropiadamente los procesos formativos, a poner especial interés en dejar de lado los exámenes propios del paradigma positivista en los modelos pedagógicos tradicional y conductista, que estaban centrados en contenidos, y propender por una evaluación con nuevos enfoques hacia nuevas formas de ver y de interpretar el conocimiento y por lo tanto nuevas formas de interpretar la enseñanza y la evaluación que respondan a los principios pedagógicos y a los beneficios formativos propios de los paradigmas constructivista y crítico. Esto significa contraponerse a los

intereses que subyacen en las políticas educativas de globalización en la sociedad capitalista donde se han introducido criterios de mercado para valorar los procesos educativos con miras a buscar resultados en términos de eficacia y de rentabilidad económica aspectos totalmente ajenos a los intereses propios de la educación.

Finalmente, de nada serviría buscar las bases epistemológicas que sustentan la evaluación de los estudiantes en los diferentes modelos pedagógicos si el maestro no está presto para hacer uso de su autonomía antes de cumplir acríticamente con los planteamientos e intenciones de la política educativa neo-liberal que basa la definición de democracia en el individualismo posesivo y donde la ciudadanía es reducida simplemente a prácticas consumistas, en una modernidad donde todo es objeto de evaluación para contribuir a la eficiencia y la eficacia que la sociedad de mercado reclama. Tampoco, servirá la intención de cambio de paradigma frente a la evaluación cuando en la realidad se opta por cumplir con las políticas educativas sobre evaluación de los estudiantes que llevan a las instituciones educativas a preocuparse más por la preparación para las pruebas estandarizadas que por desarrollar unas prácticas evaluativas coherentes con un modelo pedagógico (Tamayo, 2013).

Por consiguiente, la pregunta por la valoración o la medición en relación con la evaluación de los estudiantes en un modelo pedagógico nos hace pensar con preocupación que lo que está sucediendo *requiere de una mirada transnacional, que contemple el contexto mundial contemporáneo en el cual se movilizan los gobiernos sin tener en cuenta sus condiciones socioeconómicas y culturales, y que puede estar imponiendo límites en la autonomía referida a la formulación de las políticas internas en cada una de las regiones.*

1.2. Las políticas educativas en un mundo globalizado

Para interpretar la política educativa en un mundo globalizado se toma como referente las ideas expuestas por Rizvi & Lingard (2013), quienes afirman inicialmente que los procesos de globalización conllevan procesos de rearticulación a nivel regional, nacional, provincial y local lo que Paul (2005), citado por estos autores (p.7), ha denominado redimensión de la política, aspecto que ha permitido la aparición de nuevas comunidades de política educativa que están globalmente interconectadas, razón por la cuál es importante comprender cómo funcionan en realidad los efectos de la globalización.

En este sentido, partiendo del presupuesto, que las políticas educativas se han constituido con base en los resultados de una investigación política comisionada cuyo énfasis son la evidencia y los cálculos de rendimiento que exigen una gestión política asociada a la reestructuración del estado frente a la globalización, se infiere la constitución de unas políticas en relación a resultados en la rendición de cuentas, lo que Rose (1999) citado por Rizvi & Lingard (2013), ha denominado “política como números”, sintetizado en indicadores de faciliten la auditoria del estado (p.75).

En esta dirección, y en la misma línea de estos autores, también, es importante identificar la posicionalidad global, es decir la posición de la nación respecto a las políticas globales incluyendo su ubicación en la posición norte-sur global con respecto a los organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Por ejemplo, los países de sur global son mucho más limitados, pues el único análisis de política educativa vigente corresponde a la investigación comisionada por entidades donantes tales como el BM, o el Departamento del Desarrollo Internacional del Reino Unido (Department for International Development, DFID).

Por consiguiente, la política educativa en el contexto de la globalización se ha convertido en el núcleo de la política económica, lo que Rizvi & Lingard (2013) han denominado la economización de la política educativa incluyendo aspectos como la economía del conocimiento y al sujeto neoliberal como el responsable de su educación continuada, interpretada como una inversión en sí mismo a lo largo de toda la vida. Ya en los años setenta se vislumbraban ideas de educación para toda la vida como una forma de reducir los gastos de educación y, aun así, expandir el acceso educativo para satisfacer las crecientes y cambiantes necesidades de recursos humanos en una economía afectada por presiones fiscales como la inflación y la disminución en la productividad. Es decir, las políticas educativas se guían más por los valores del mercado y la eficiencia del sistema que por valores culturales y comunitarios como la justicia y la democracia (P.110).

En consecuencia, con el fin de hacer más efectivos y eficientes los sistemas educativos, en el enfoque para la formación de capital humano con altos índices de competitividad, los gobiernos se han visto abocados a la utilización de sistemas de evaluación más consistentes que les permitan el rendimiento comparativo y pruebas como el Programa Internacional para el Control de los Rendimientos de los Alumnos, PISA, se han convertido en una medida para determinar la calidad y la efectividad de los sistemas educativos nacionales (Rizvi & Lingard, 2013:150).

Finalmente, se constituye la eficiencia como la meta-valor de los propósitos educativos, entendida como el logro de mejores resultados con un mínimo de fondos, “cómo hacer más con menos”, por tanto, se requiere, también, evaluar la efectividad en términos de la consecución de unos resultados en un tiempo determinado, aspecto que conlleva la

asignación de responsabilidades a los gobernantes globales y locales, en palabras de los anteriores autores, a pensar sobre la gobernanza⁵ educativa.

1.3. El rol de la OCDE en la cultura evaluativa de la educación.

Las políticas educativas globales en cuanto a currículo, pedagogía y evaluación se refiere, han incorporado nuevos discursos y con ellos han transformado los asuntos relacionados con la gobernanza educativa. Entendiendo la gobernanza como una nueva forma de gobernar, que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía.

En este sentido, el imaginario neoliberal de la globalización ha dado lugar a una nueva forma de pensar respecto a cómo se deberían gobernar las escuelas, las facultades técnicas, las universidades y los sistemas educativos, este cambio implica una evolución de gobierno a gobernanza, lo que indica que los gobiernos nacionales han dejado de ser la única fuente de autoridad política y que los intereses de toda una variedad de actores políticos , tanto nacionales como internacionales, también se han involucrado en los procesos políticos, además, el estado administrativo burocrático también ha sido reemplazado por organizaciones policéntricas que entrañan tanto intereses públicos como privados. Estos cambios también están ligados a la “liberalización” del mercado frente al

⁵ El término gobernanza viene utilizándose desde la década de 1990 para designar la eficacia, calidad y buena orientación de la intervención del Estado, que proporciona a éste buena parte de su legitimidad en lo que a veces se define como una "nueva forma de gobernar" en la globalización del mundo posterior a la caída del muro de Berlín (1989). Tomado de Instituto de Gobernanza Empresarial y Pública. Argentina. (2015)

estado, por ejemplo, el mercado de enseñanza superior global Marginson (2007), citado por Rizvi & Lingard (2013); y uno de los aspectos del estado directivo asociado a la transición de gobierno a gobernanza es la nueva gestión pública (p 154).

En este sentido, a la nueva gestión pública se le exige más por los resultados que por los procesos y además, estos deben lograrse de manera eficiente, es decir con el mínimo gasto posible y asociado a la efectividad porque el logro de las metas y objetivos se les condiciona temporalmente. Esto implica una dirección más distante mediante medidas de rendimiento como una nueva forma de rendir cuentas de los resultados y una forma de destacar dichos resultados en lugar de los procedimientos, por ejemplo, la aplicación de pruebas masivas y estandarizadas como indicadores para medir la eficiencia y la efectividad, en consecuencia emerge una cultura de rendimiento basado en pruebas, tablas de clasificación, criterios de evaluación, indicadores de rendimiento, entre otros, en últimas, una cultura de escasa confianza y de vigilancia constante.

Lo anterior conlleva a que la nueva gestión pública opte por la propiedad privada, las contrataciones externas, la descentralización de los sistemas de dirección educativa y la competencia o competitividad para la provisión de servicios públicos. Sin embargo, para adquirir mejor eficiencia social, el gobierno central ya no reúne y distribuye los fondos, sino que permite que las instituciones locales generen sus propios recursos financieros, pero sin renunciar al control de dichos fondos, no sólo para garantizar la transparencia sino para garantizar que dichos fondos se destinen a los propósitos especificados por las autoridades centrales y no se desvíen del cumplimiento de los objetivos de rendimiento.

De cualquier modo, en palabras de Rizvi & Lingard (2013), es la OCDE (1995:8) la que considera a la nueva gestión pública, primordial para desarrollar una cultura orientada hacia el rendimiento, por lo tanto un elemento importante en la nueva forma de

gobernanza⁶ es la construcción y el uso del rendimiento comparativo y las medidas de resultados. (P. 159). Aspecto, que finalmente determina que los países tanto del norte como del sur global, estén condicionados por las tablas de clasificación con base en los resultados obtenidos en pruebas masivas y estandarizadas, como las PISA, por ejemplo, que se han convertido en obligatorias para los países pertenecientes a la OCDE, además que se maneja como un status local el hecho de pertenecer a dicho organismo global.

1.4. De lo internacional a lo nacional. ¿Preacuerdos o exigencias?

Las políticas educativas locales no responden a un proceso democrático de construcción colectiva desde el interior de las comunidades sino que están viciadas por los intereses del neoliberalismo global, tomando las ideas expuestas por Libreros (2002), las políticas educativas internacionales se constituyen en preacuerdos que permean la política educativa nacional.

En este sentido, para este autor, una exigencia global hacia los países de América Latina, y dentro de ellos, Colombia, para lograr la superación de la crisis económica fue el cambio de la Constitución de 1991 con el fin de incluir esquemas de apertura, democracia participativa, descentralización y autonomía como requisitos para entrar en la

⁶ La gobernanza estudia todos los mecanismos, procesos y reglas a través de los cuales se ejerce la autoridad económica, política y administrativa de una organización, tanto empresarial como estatal o del tercer sector (ONGs). Además, busca comprender cómo queda determinada la conducta de las instituciones por todo el variado conjunto de agentes y reglas que influyen sobre ella. Tomado de Instituto de Gobernanza Empresarial y Pública. Argentina. (2015)

fase de la regulación, justicia y seguridad, pues se consideran requisitos que garantizarán el mantenimiento del sistema económico mundial (p.20-22).

En este contexto, se constituyen en exigencias para nuestro país la flexibilización de las relaciones laborales que incluyan una disminución de los salarios en aras de rebajar costos, proteger los derechos de propiedad y la ganancia privada, así como, demostrar una voluntad política de mantener las condiciones de estabilidad macroeconómica y seguridad jurídica, es decir, se pretende ubicar la función educativa en una lógica funcional al proceso global antes mencionado.

En consecuencia, y siguiendo a Libreros (2002), las políticas educativas nacionales no corresponden a iniciativas de los gobiernos de turno, sino que son expresiones del capitalismo enmarcadas en el compromiso político que los poderes globales establecen de acuerdo a los requerimientos macroeconómicos, ideológico, culturales y sociales (p.23).

En virtud de lo anterior, a los gobiernos nacionales, de antemano a sus programas de gobierno, se les ha impuesto como prerrequisito las necesidades de reducir el gasto público, la descentralización, la privatización y el ajuste fiscal en general. El banco Mundial (BM) a finales de los 80, por ejemplo, fija directrices para las políticas educativas en los países endeudados.

Aquellas directrices se materializan en el contexto nacional Colombiano con la expedición de la Ley 60 de 1993 sobre descentralización pero con transparencia y rendición de cuentas, la Ley General de Educación de 1994 que señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación y la Ley 715 de 2001 sobre el Sistema General de Participaciones y la asignación de los recursos por resultados, de igual manera, con la reglamentación en los Decretos 1860 de 1994 para favorecer la calidad, el decreto 230 de 2002 sobre la organización curricular, la evaluación y la promoción de los educandos, como determinantes de la calidad de la educación, de la

equidad y de la cobertura, el decreto 1290 de 2009 sobre la evaluación internacional, nacional e institucional en la rendición de cuentas y la resolución 2346 de 1996 que establece los logros e indicadores de logro para facilitar la transferencia de los estudiantes y hacer viable la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

En este sentido, la Ley 115 de 1994, ordena la creación del gobierno escolar y el Proyecto Educativo Institucional, PEI, como una figura de autonomía, sin embargo, esta autonomía conlleva a la descentralización de la responsabilidad económica por parte del Estado e induce al desarrollo del capital social para auto gestionarse, es decir, que la autonomía que se le confiere a las instituciones educativas termina en una descentralización financiera pero con una centralización pedagógica en cuanto a la exigencia del currículo único, con unos estándares básicos y una evaluación por competencias como paradigma de la calidad.

En esta dirección, en el gobierno de Andrés Pastrana Arango se firma el acto legislativo 01 de 2001 y la reforma a la Ley 60 de 1993, materializados en la Ley 715 de 2001, y se consolida de esta manera la reforma aperturista donde las instituciones educativas se convierten en empresas de producción en la dinámica de la oferta y la demanda, instituyendo, entonces, a la educación en una mercantilización, privatización y competitividad. En palabras de Libreros (2002), los muros de contención que sostienen la privatización y la desregularización educativa se encuentran en las entrañas de la Ley 60 de 1993, la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001 bajo el slogan de eficiencia, calidad y equidad cuyas intenciones reales son la autofinanciación y la privatización.

Con la Ley 715 de 2001 se reestructura el modelo de asignación de recursos, se hace un replanteamiento de lo público de las políticas educativas y se acepta el nuevo sistema escolar BID-MEN, se da vía libre al sistema general de participación, SGP, exigiendo la autofinanciación de los municipios haciendo uso de recursos propios, sin embargo esta

autonomía financiera es monitoreada con un sistema de inspección y vigilancia para los profesores que se reglamenta a través del decreto 1278 de 2002⁷ para justificar jurídicamente, también, la evaluación por competencias para los docentes como paradigma de la calidad.

En esta perspectiva, para Libreros (2002), como excusa por la calidad se reglamentan las necesidades básicas de aprendizaje, pero al intentar por la calidad se cambia el derecho por un servicio transable en el mercado, lo que en el gobierno Pastrana Arango significó el programa de cobertura, pero, que en el orden económico se constituye en mercancía susceptible de ser medida a través de la calidad (p.24).

Sumado a lo anterior, están los planes de desarrollo de los gobiernos desde 1990 hasta 2014, que utilizan elementos discursivos que legitiman las orientaciones de la política educativa global. En este sentido, Estrada (2003), expresa que en el primer periodo de gobierno de Uribe Vélez, el discurso que se legitimó fue el de la seguridad democrática y la seguridad económica con el slogan de la “Revolución Educativa”, sin embargo lo que sucedió fue una contrarrevolución educativa por cuanto se profundizó en la transformación de la educación pública en dirección a la mercantilización y privatización, más concretamente se profundizó en aspectos re-organizativos como la fusión de instituciones, el cierre de otras, la creación de parámetros en cuanto a número de estudiantes por docente, unificación de jornadas, supresión de asignaturas y eliminación de plazas y la educación contratada (colegios de concesión), entre otros y cuyo fin último

⁷ Decreto 1278 de 2002 cuyo objeto es establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes

era el ajuste fiscal y la calidad, que se mide a través de los resultados en las pruebas saber 3, 5, 7, 9 y 11 y a partir del 2015 a través del Índice Sintético de Calidad⁸ (p.31).

Finalmente, para la Ciudad de Bogotá, con el plan de desarrollo 2012-2016 de la Bogotá Humana, en la propuesta del currículo para la excelencia y la formación integral 40x40 se aprecia un discurso que le apuesta a la formación humana en la construcción de ciudadanía como se aprecia en el diagrama 1.

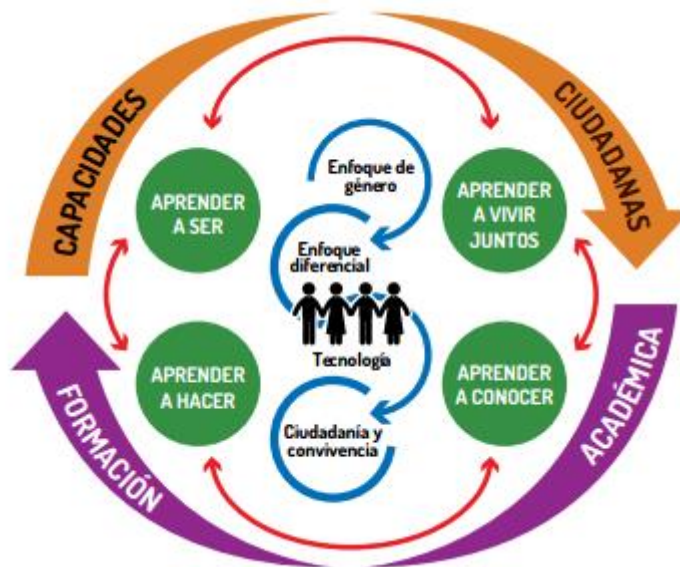


Diagrama 1. Currículo para la excelencia y la formación integral: aspectos esenciales, pilares y ejes transversales para el buen vivir. (Petro, 2014)

⁸ El Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE es la herramienta que nos apoya en el seguimiento del progreso de nuestro colegio en términos de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349835.html>. Noviembre 16 de 2015.

En este documento se puede apreciar que el currículo para la excelencia académica y la formación integral busca enriquecer los ambientes de aprendizaje para generar condiciones en las que los niños, niñas y jóvenes puedan lograr comprensiones más profundas del saber y de ellos mismos para empoderarse y transformar sus entornos, es decir, se observa una aproximación a la pedagogía crítica en cuanto el objeto es conocer críticamente su realidad en aras de transformarla, incluso propone y desarrolla las pruebas Ser a la par con las pruebas Saber, como un indicador de una escuela que brinda posibilidades de superación de las desigualdades, espíritu de justicia, respeto a la diversidad, desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis, es decir una escuela pensada para la democracia (Santos, 2010).

Aún, al realizar la valoración de los aprendizajes en la dimensión del ser y el saber se proyecta tener en cuenta:

- La capacidad de los niños, niñas y jóvenes para darle sentido a su vida, la de los maestros y las maestras para darle significado a su saber pedagógico y la del colegio para comprender la pertinencia de sus apuestas formativas.
- Las capacidades ciudadanas que se desarrollan mediante los procesos de Reflexión, Acción, Participación en el marco de los aprendizajes de las áreas integradoras y centros de interés.
- El proceso de evaluación en cada Centro de interés se fundamenta sobre el consenso de voluntades, que en todo caso evoca la práctica de los derechos de los evaluados en el establecimiento de contextos democráticos.

- Los aprendizajes propuestos para el centro de interés y su coherencia con las apuestas curriculares establecidas en el PEI, las improntas de ciclo, los aprendizajes esenciales propuestos para cada ciclo y los ejes propios de las áreas integradoras.

Sin embargo, esta propuesta del currículo para la excelencia es la materialización de la política de la eficiencia y la eficacia en cuanto forja el camino hacia la jornada única, utiliza la modalidad de contratación por tercerización y concibe el logro de la calidad acercando las condiciones escolares de las instituciones públicas a las privadas y exige calidad en términos de resultados en pruebas estandarizadas.

A manera de conclusión de este capítulo, se considera que si la nueva gestión pública exige más por los resultados que por los procesos y además, estos deben lograrse de manera eficiente y efectiva, es decir rendir cuentas de los resultados con base en estándares y competencias preestablecidos y a través de pruebas masivas y estandarizadas como indicadores para medir la eficiencia y la eficacia, entonces, la evaluación de los estudiantes no apunta a la valoración sino a la rendición de cuentas.

También, se podría pensar que la evaluación para la rendición de cuentas no sólo sucede para los sujetos participantes del proceso educativo, sino también, para los gobernantes de turno, pues, en los últimos planes de desarrollo en cuanto a política educativa se puede inferir que en vez de preacuerdos con los organismos multilaterales lo que reflejan es el cumplimiento de unas exigencias unilaterales.

Sin embargo, en manos de los intelectuales de la educación y en nosotros los docentes en ejercicio, está el cumplimiento de los lineamientos de la política educativa,

especialmente en cuanto a evaluación y calidad se refiere, o el pensar y proponer otros caminos que conduzcan a la construcción de una sociedad que pueda vivir en libertad, solidaridad, democracia y justicia social (Niño, 2007).

2. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: REFERENTES Y PARADIGMAS

2.1.Referentes epistemológicos

Con el propósito de construir los referentes teóricos que sirvan de insumo para caracterizar, interpretar y analizar las concepciones epistemológicas y pedagógicas de la evaluación de los estudiantes y de los modelos pedagógicos que tienen los docentes de básica y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño, este capítulo presenta la fundamentación epistemológica y los paradigmas educativos que orientan los modelos pedagógicos tradicional, conductista, constructivista y socio-crítico como una alternativa metodológica para comprender la concepción de aprendizaje, los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas, la decisión por los contenidos, la relación maestro- estudiante y la concepción y propósito de la evaluación que subyacen a cada uno de los modelos pedagógicos para finalmente identificar los encuentros o desencuentros entre aquellos y la evaluación.

Sin embargo, antes de abordar epistemológicamente los paradigmas pertinentes a los modelos pedagógicos se hace necesario la diferenciación conceptual de los términos epistemología, paradigma, enfoque, modelo, corrientes y tendencias con la intención de esquematizar la ruta metodológica en la decisión de la autora de este trabajo por agrupar los paradigmas correspondientes a los modelos pedagógicos: 1) tradicional, 2) conductista, 3) constructivista y 4) socio-crítico sustentados en los planteamientos de Flórez (1999), Porlan en Tamayo (2011) y Tamayo (2013).

Finalmente el diálogo conceptual entre los modelos pedagógicos y la evaluación de los estudiantes servirá de referencia para identificar los encuentros o desencuentros.

2.1.1. Referentes conceptuales

La epistemología tiene un gran interés para la educación, ya que el tema de cómo se forman los conocimientos está profundamente conectado con el de la enseñanza. Los métodos de enseñanza dependen siempre de concepciones epistemológicas que en unos casos están explícitas y en otros no, pero que siempre están presentes.

a) Epistemología

En Jaramillo (2016), la palabra epistemología se encuentra relacionada como aquella ciencia, o parte de la ciencia encargada de la teoría del conocimiento; este autor se refiere a Aristóteles, quien reconocía a la epistemología como la ciencia que tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas.

Para Piaget, citado por Cortes y Gil (1997) en Jaramillo (2016), la epistemología "es el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de un conocimiento más avanzado, preguntándose Piaget, por el cómo conoce el sujeto, como se pasa de un nivel de conocimiento a otro, la pregunta es más por el proceso y no por lo "qué es" el conocimiento en sí"

Para Ceberio y Watzlawick (1998), citado por Jaramillo (2016), "el término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo".

Para Azócar (2016), cuando se habla de epistemología de la educación se refiere al conocimiento que se produce en la tarea educativa, tratando sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos desde la educación, en otras palabras la epistemología

de la educación es la que trata sobre el conocimiento dentro del proceso educativo, la epistemología como disciplina estudia la manera cómo se construye el saber y de los factores implicados en su constitución.

De otro lado, si se reconoce que la educación es una forma de modificar el hombre, para adaptarlo y posibilitarle un desenvolvimiento de las posibilidades del ser, esta modificación no tendría sentido si no implicara una mejora, por ello, el término ha de entenderse como el perfeccionamiento intencional de las funciones superiores del hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano. Es un perfeccionamiento intencional porque a través de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, se buscan los métodos, las técnicas y estrategias necesarias para aprender de manera significativa, es aquí donde entra la epistemología de la educación, que busca dar la orientación eficaz para enseñar de una manera significativa. De allí, que a través de la historia muchas posturas pedagógicas han explicado la manera cómo se produce el conocimiento.

En epistemología de la pedagogía Morales (2013), para su mayor comprensión, se definen y aclaran los siguientes términos: paradigmas, enfoques, corrientes, tendencias y modelos pedagógicos.

b) Paradigma

Paradigma es un término de origen griego, "parádeigma", que significa modelo, patrón, ejemplo. En un sentido amplio se corresponde con algo que va a servir como modelo o ejemplo a seguir en una situación dada. Son las directrices de un grupo que establecen límites y que determinan cómo una persona debe actuar dentro de los límites.

El estadounidense Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), físico y filósofo de la ciencia, en su libro "La estructura de las revoluciones científicas" definió paradigma como los "logros científicos que generan modelos que, durante un período más o menos largo, y de

modo más o menos explícito, orientan el desarrollo posterior de las investigaciones exclusivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas planteados por estas".

Un paradigma es el conjunto de herramientas conceptuales que asumimos de antemano y ya están enfocadas a resolver los problemas de cierta manera y no de otra.

c) Enfoque

Un enfoque es una manera de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje, que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques provienen normalmente de las teorías construidas por psicólogos, sociólogos o investigadores educativos de gran nombre, Un ejemplo es el enfoque cognitivo o cognitivista basado en la psicología genética de Piaget (Morales, 2013).

d) Corrientes

Una corriente es una línea de pensamiento pedagógico, con carácter innovador, que se encuentra en proceso de investigación, sistematización y validación. Las corrientes son tendencias fuertes de la educación, que no tienen todavía la estructuración de un modelo, ni la fundamentación de un enfoque ni la amplitud de un paradigma, pero van ganado adeptos entre los educadores y creando escuela propia (Morales, 2013).

e) Tendencias

Una tendencia es un impulso, una aspiración, un deseo, una inclinación hacia algo. En educación, la tendencia es una nueva perspectiva educativa que complementa, refuerza o modifica un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente pedagógica (Morales, 2013).

f) Modelos

Un modelo es un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa. Los modelos educativos son entonces formas histórico-culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma.

Esto los hace más cerrados, limitadores y encasillados que los enfoques.

Los modelos educativos se centran más en la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar (Morales, 2013).

De otro lado y desde el punto de vista semántico, un modelo es una representación de un objeto, sistema o idea, de forma diferente al de la entidad misma. El propósito de los modelos es ayudarnos a explicar, entender o mejorar un sistema. Un modelo de un objeto puede ser una réplica exacta de éste o una abstracción de las propiedades dominantes del objeto.

En el ámbito pedagógico para Flórez (1999) , “un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno” y un modelo pedagógico “es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (P.32).

En este sentido, integrando el concepto modelo con pedagogía en Ortiz (2012), el origen de modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos, es decir el problema a solucionar a través de un modelo pedagógico está orientado a entender desde diferentes campos cual es el asunto intrínseco que debe experimentar un ser humano en el acto de conocer y por lo tanto mediado por el acto de enseñar.

En esta misma línea, Tamayo (2013), define un modelo pedagógico “como un constructo individual o colectivo, que a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado”, para Tamayo, un mapa no es el territorio pero permite orientarse en él, así que el modelo pedagógico se constituye en la

carta de navegación cuyos elementos estructurados permiten comprender e interpretar la complejidad de la práctica docente. Una comunidad educativa construye sentidos y significados en la medida que su modelo pedagógico es producto de una construcción colectiva (p.121).

Para concluir, en este apartado, modelo pedagógico se entiende como un constructo social que evidencia la representación y su nivel de ejecución de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, donde enseñar incluye los valores, la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los estudiantes y el saber disciplinar, entre otros, en un contexto institucional dado y cuyas relaciones representan de forma abstracta su complejidad. (Adaptación de la autora).

2.2. Paradigmas en educación y los modelos pedagógicos

Paradigma es un conjunto de compromisos compartidos dentro de los cuales reposan supuestos que permiten crear un marco conceptual a partir del cual se le da cierto sentido y significado al mundo. Dentro del paradigma se adquieren generalizaciones simbólicas, criterios metodológicos, compromisos ontológicos y ejemplares de solución los cuales serán integrados para guiar la forma en que se resuelven los problemas científicos y modelan nuestros marcos epistémicos, es decir, delimitan nuestros horizontes de conocimiento.

En educación los paradigmas que organizan nuestros marcos epistémicos correspondientes a los modelos pedagógicos propuestos por los autores Flórez (1999), Porlan en Tamayo (2011), y Tamayo (2013), se presentan en la tabla número 1.

Tabla 1. *Clasificación de modelos pedagógicos propuestos por autores*

Modelo Paradigma	Rafael Flórez	Rafael Porlan	Alfonso Tamayo
Tradicional	Tradicional	Tradicional o Académicista	Tradicional (obsesión por los contenidos)
Positivista	Conductista	Conductista o De Procesos Tecnológicos	Tecnológico (obsesión por los objetivos),
Constructivista	Cognitivo (constructivista)	Desarrollista o Cognitivo	Constructivista (¿Cómo se adquiere el conocimiento?)
Crítico	Social cognitivo	Socialista o de Reconstrucción Social	Crítico social. (Conocer y transformar la realidad)

Fuente: Flórez (1999), *Porlan* en Tamayo (2011), y Tamayo (2013). *Elaboración propia.*

Aunque, estos autores también se refieren al modelo Activista, Espontaneista o Romántico cuya obsesión es por los estudiantes, no se ha considerado este modelo en este trabajo de investigación.

2.2.1. Paradigma tradicional.

El pensamiento pedagógico puede decirse que comenzó su desarrollo desde los inicios de la humanidad, él mismo no es más que una consecuencia del avance histórico, debido a la necesidad del ser humano de transmitir con eficiencia a sus descendientes las experiencias adquiridas y la información obtenida en sus experiencias diarias, tanto en el medio natural como en el social. Según Flórez (1999), una constante reconocida por los pedagogos, desde Comenio, consiste en esperar de la educación de niños y jóvenes la formación de los hombres, como un proceso de humanización de los niños hasta proporcionarles la “mayoría de edad”, niveles superiores de autonomía y de racionalidad como proponía Kant (p.43).

En el paradigma tradicional, se concibe la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellos que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, por tanto su objetivo es suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

En Palacios (1988), se pueden inferir los requisitos para lograr aquel grado de madurez al que se refiere el paradigma tradicional cuando concibe una educación con las siguientes características: (p.16-21)

El profesor tiene un papel autoritario, coercitivo, sus principios educativos son bastante inflexibles, impositivos, que deben ser respetados por el alumno.

El docente da todo el conocimiento en la enseñanza, distante del alumno, por lo que existe poco espacio para éste, el cual tiene un papel pasivo, receptivo de los conocimientos, con poca independencia cognoscitiva; se anula toda comunicación entre los alumnos durante la clase, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula.

- a) Existe la desconfianza entre los alumnos y el profesor.
- b) Los estudiantes no participan en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo, los cuales les son impuestos.
- c) Los métodos: se basan en la exposición verbal de la materia y/o la demostración.
- d) Se exige la memorización de los conocimientos narrados por el profesor, ajenos a las experiencias vivenciales de los estudiantes.
- e) El énfasis es puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos expuestos o fórmulas, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos.
- f) El conocimiento se selecciona de modo empírico, por lo que hay un desarrollo del pensamiento teórico del estudiante.
- g) La evaluación tiene un carácter reproductivo, apunta a los resultados dados por verificaciones a corto y largo plazo.

- h) El refuerzo de aprendizaje es en general negativo, ya sea en forma de castigos, notas bajas, llamado a los padres, algunas veces positivo representado por las notas de las evaluaciones.

Para concluir, el pensamiento pedagógico en el paradigma tradicional, se acude al sentido etimológico, “tradición”, es el acto de pasar de uno a otro y llevarlo a cabo a través de la repetición. Con la aplicación de este paradigma se acude al pensamiento lineal, donde causa y efecto están íntimamente relacionados. El profesor asume la posición de la verdad, pero al lograr la obediencia en sus estudiantes les está entrenando para incorporarse a la sociedad como obreros, empleados o ejecutivos, obedientes y respetuosos de la autoridad y desde allí contribuir y desarrollarse haciendo un buen trabajo.

2.2.2. Paradigma positivista.

Siguiendo a Moulines (1977), el positivismo es una corriente de pensamiento cuyos inicios se le atribuyen a Auguste Comte (1830-1854), con la publicación de su obra “Curso de Filosofía positiva”, al filósofo británico David Hume y al filósofo francés Saint-Simon. El objetivo del positivismo apunta hacia la investigación científica, la formulación de leyes y el establecimiento de las causas y efectos de los fenómenos.

En consecuencia, el paradigma positivista se basa en el empirismo y la generalización de los resultados a través de las leyes objetivas de las ciencias naturales, de hecho, el conocimiento científico es considerado como el único conocimiento verdadero en razón a que es comprobable mediante la experimentación y la aplicación del método científico.

En este sentido Flórez (1999), afirma:

“Para la teoría positivista, lo que permite el progreso del conocimiento de la sociedad, de la civilización y de la historia, es la experiencia observable, son los hechos, son los hechos positivos, son los experimentos replicables, que desde Kant parten de la percepción sensible espacio-temporal como materia y contenido imprescindible de los juicios científicos que constituyen la verdadera ciencia (p. 27).

Siguiendo a este autor, en el positivismo el sujeto se doblega ante el objeto y a sus condiciones, se busca la objetividad máxima, el fin es hallar un lugar de observación universal, absoluto y a-histórico donde no intervengan factores subjetivos ni contextuales y desde allí demostrar que la ciencia progresa de forma continua, lineal y homogénea por lo tanto tiene la verdad única y está asegurando el progreso de la civilización. En otras palabras, se considera a la razón como la única fuente de conocimiento de la realidad.

En este mismo sentido, y siguiendo a Amiguéz & Zerbato (1999) se considera al conductismo como una corriente teórica de investigación que se fundamenta en los postulados positivista y asociacionista⁹, en cuanto su reflexión está orientada sobre el estudio de la conducta, pues el objeto de estudio es el comportamiento humano, donde se pretende identificar las relaciones existentes entre los estímulos del medio y las respuestas del organismo para adaptarse al cambio, los cuales son descritos mediante mediciones físicas o fisiológicas, es decir, las leyes que se intentan poner en evidencia se pueden fundamentar en criterios objetivos, observables y medibles como lo plantea el positivismo (p.19)

Por otra parte, en Ramos (2007), se atribuye el origen del conductismo hacia (1910-1920), como reacción frente a la psicología de la introspección y se consolida en 1930

⁹ Concepción psicológica que afirma. al igual que el empirismo, que la mente humana se desarrolla a partir de un estado inicial por el simple efecto de la experiencia, gracias al proceso de asociación de las ideas. Amiguéz & Zerbato (1999) p.20.

con su fundador J. B. Watson. De acuerdo con J. B. Watson, el paradigma conductista tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales y, nombrar a la conducta observable como su objeto de estudio, de allí la necesidad de utilizar métodos objetivos, como la observación y la experimentación, aspectos propios del positivismo.

Así mismo, E. L. Skinner (1970), citado por Ramos (2007), expresa “enseñar es expandir conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”. El trabajo del profesor, entonces, consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos).

Inclusive, para E. L. Thorndike (1921), en Ramos (2007), el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error a partir del cual formula su ley del efecto; afirma que cuando un acto va seguido de una recompensa tiende a repetirse, mientras que si lo acompaña un castigo disminuye la probabilidad de su repetición, la repetición o entrenamiento en una tarea facilita el que se pueda realizar con menos esfuerzo.

De otro lado, en E. R. Guthrie (1938), citado por la misma autora, es necesario desarrollar una instrucción específica en lugar de una instrucción general, es decir, se requiere especificar los objetivos, fragmentar la tarea en sus componentes más pequeños y hacer correcciones precisas y puntuales.

Aparte de ello, Bandura (1969, 1977) citado por Ramos (2007), habla del aprendizaje por modelado, considera que si se va a aprender algo, se necesita estar prestando atención, pero aún con todo esto, todavía no se hace nada a menos que se esté motivados a imitar, es decir, a menos que se tengan buenas razones para hacerlo.

Finalmente, siguiendo a Pozo (1989), el punto de vista conductista defiende que cualquier conducta puede ser aprendida, porque la influencia del nivel psicológico y las diferencias

individuales son mínimas; lo básico es identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean enseñar, la utilización eficaz de las técnicas y los programas que posibiliten llegar a las metas trazadas.

En consecuencia, se puede inferir a cerca de las características del conductismo en relación a la educación así:

El desarrollo es cuantitativo, dependiendo de los estímulos externos; el individuo es un ser pasivo, reactivo, reproductivo, que no elabora significativamente, no transforma lo que aprende sino simplemente que lo expresa en la modelación.

Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearrreglados desde el exterior.

El docente es visto como un ingeniero conductual que realiza arreglos circunstanciales para aumentar conductas deseables y disminuir las indeseables.

La evaluación se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, lo que interesa saber es que ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado sin ir más allá en busca de los procesos cognitivos, afectivos, etc. que intervienen durante el aprendizaje.

2.2.3. Paradigma Constructivista.

En Briones (2006), el constructivismo no es una sola teoría sino un conjunto de teorías, que surgen desde la psicología cognoscitiva, sin embargo cada una de ellas se refiere a diversos aspectos de la construcción del conocimiento (p.147).

El término constructivismo proviene del latín *struere* ‘arreglar’ ‘dar estructura’, y como paradigma educativo sostiene que el aprendizaje humano se construye; la mente de las personas elabora nuevos significados o arregla con nuevas estructuras a partir de la base de enseñanzas anteriores. Aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista se sostiene con aportaciones de diferentes postulados filosóficos, psicológicos y pedagógicos, estos coinciden en dar total importancia a la actividad mental constructivista del estudiante.

Un lugar destacado dentro de esta perspectiva lo tienen el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1930), el psicólogo suizo Jean Piaget (1952), Jerome Bruner (1960) y David Ausubel (1963) con algunos de sus colaboradores.

Antes que nada, de acuerdo a Amiguéz & Zerbato (1999), los postulados de **Jean Piaget (1952)** corresponden al constructivismo psicológico, pues a través del estudio del desarrollo del pensamiento en el niño se pretendía seguir el funcionamiento del proceso cognoscitivo en el adulto, es decir, el objeto de la psicología genética¹⁰ era estudiar la transformación de los conocimientos desde la niñez hasta la edad adulta (p.21).

Por otra parte, para el constructivismo, el conocimiento no es una copia del mundo exterior, por eso, para Piaget, las operaciones mentales se sitúan entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas adaptativas dadas por los individuos, de ahí que su posición sea al mismo tiempo constructivista e interaccionista. Constructivista en el sentido de que la actividad del individuo es el origen de la construcción progresiva de sus conocimientos e interaccionista en el sentido que las estructuras del pensamiento se

¹⁰ El término psicología genética se refiere a la génesis del conocimiento más no a la herencia, como podría pensarse.

construyen a partir de la interacción entre el individuo y el medio en el que se desarrolla, de la misma manera, la estructuración progresiva del pensamiento se apoya en los conocimientos anteriores que preparan la integración de los nuevos.

Incluso, para Piaget, el conocimiento no es un estado sino un proceso activo, en el cual tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer cambian en el proceso de interacción, en el proceso de conocimiento, es decir no se incorpora conocimiento a partir de la percepción sino que se construye a partir de la interacción permanente entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer (proceso dialectico).

De acuerdo con Briones (2006), Piaget aborda el estudio de la construcción de las estructuras cognoscitivas valiéndose de los conceptos estructura, génesis y teoría de la equilibración en las que basa su enfoque estructuralista¹¹ genético (p.149).

En este sentido, Piaget, en Briones (2006), plantea que el aprendizaje es evolutivo, es una reestructuración de estructuras cognitivas, donde los sujetos asimilan lo que están aprendiendo. Con influencia darwinista, Piaget elabora un modelo que constituye a su vez una de las partes más conocidas y controvertidas de su teoría. Entre las ideas expuestas por este autor, se cree que los organismos humanos comparten dos "funciones invariantes": organización y adaptación. La mente humana, de acuerdo con Piaget, también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos sistemas están

¹¹ Estructuralismo: Corriente de pensamiento que se desarrolló en Francia, a mediados del siglo XX, en el ámbito filosófico, científico y crítico-literario. El estructuralismo considera la realidad como el resultado de un conjunto de relaciones sistemáticas y constantes (o estructuras). La realidad no es más que el resultado causal de la interacción de tales estructuras que, como tales, la constituyen y determinan.

preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes del entorno. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación se va reestructurando cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Para Piaget, en Briones (2006), asimilación y acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración. El equilibrio puede considerarse cómo un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación, de esta manera se consigue mantener, ampliar y modificar la estructura cognitiva, sin embargo la motivación del alumno es inherente a este tipo de aprendizaje, y no del ambiente de motivación creado por el maestro, pues, este sabe que la persona está aprendiendo si es capaz de explicar el nuevo conocimiento adquirido.

De otro lado, en Amigúez & Zerbato (1999), se reconoce que el enfoque de Piaget se fundamenta al mismo tiempo en presuposiciones biológicas y epistemológicas, pues en su proyecto epistemológico aspiraba tender un puente entre el desarrollo biológico y el de los conocimientos científicos, pues él intentaba tomar el desarrollo del niño como un medio para estudiar la formación de los conocimientos científicos, de allí, que haya insistido en que la organización cognoscitiva se construye en forma progresiva, por fases y que cada fase corresponde a una estructura particular en la organización de los conocimientos, y esta, a su vez volviéndose más compleja a lo largo de esta evolución (p.55).

Paralelamente, los postulados de **Lev Vygotsky (1930)** corresponden al constructivismo social, por cuanto considera que el aprendizaje está condicionado por la sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos y que la cultura juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia, de ahí que en cada cultura las maneras de aprender sean diferentes. Los postulados de Vygotsky tienen que ver, también, con el cognitivismo¹², él consideraba que en la comunicación con el entorno (Zona de Desarrollo Próximo) moldea su conocimiento y comportamiento, el aprendizaje es guiado y la posibilidad de aprender se da con la ayuda de personas más hábiles (nivel de desarrollo potencial).

Para Vygotsky, en Briones (2006), la actividad mental entendida como percepciones, memoria y pensamiento, es la característica fundamental que distingue exclusivamente al hombre como ser humano, esta actividad es el resultado de un aprendizaje socio cultural que implica la internalización de elementos culturales, entre los cuales ocupan un lugar central los signos o símbolos tales como el lenguaje, los símbolos matemáticos y los signos de la Escritura (p.154).

En este sentido, el desarrollo del pensamiento es un proceso socio-genético, es decir las funciones mentales tienen su origen en la vida social a partir de procesos biológicos simples que el niño posee al nacer (Capacidad de percibir, poner atención, responder a estímulos externos). El hombre no se enfrenta al mundo con su sola naturaleza genética sino que su conducta está mediada por las herramientas materiales y simbólicas o signos y la llamada Zona de Desarrollo Próximo.

¹² El paradigma cognoscitivo sustenta al aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo.

En el paradigma Constructivista, el alumno es quien aprende involucrándose con otros aprendices durante el proceso de construcción del conocimiento (construcción social), tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos Arenas (2014).

La Zona de Desarrollo Próximo, entendida como la zona de aprendizaje que el estudiante puede lograr con la ayuda de otras personas (por ejemplo el profesor, después de haber logrado el dominio de la zona de desarrollo efectivo), da la posibilidad a los individuos de aprender en el ambiente social a partir de la interacción con los demás.

En concordancia con lo anterior, la Zona de Desarrollo Próximo, ZDP, se justifica en cuanto el mundo en el cual se vive es un mundo simbólico y organizado por sistemas de creencias, convenciones, reglas de conducta y valores y que para vivir en él necesitamos ser socializados por otras personas que ya conocen esos signos y sus significados.

Sin embargo, los procesos de la actividad mental no son universales, estáticos e inmutables, estos cambian con el modo de producción y la estructura social en la cual se socializan las personas (concepto básico del Marxismo) de allí que Vygotsky, también, se refiera a ley de la doble formación de la siguiente manera: En un principio las funciones mentales y significados existen ligados directamente a las interacciones del niño con los adultos y consigo mismo, las llamadas relaciones interpersonales e intrapersonales donde el niño desarrolla, primero, los elementos psicológicos de su estructura mental y de su estructura cognitiva y luego internamente elabora y reorganiza los contenidos de la actividad pedagógica. Finalmente el desarrollo cognoscitivo del niño es provocado por el aprendizaje, es decir, sigue al aprendizaje (Briones, 2006:155).

De otro lado, y continuando en la perspectiva de Vygotsky, los procesos implicados en la constitución del sujeto humano tienen como rasgo común el ser procesos culturales, enfatizando que el intercambio del hombre con su entorno está mediado semióticamente por la cultura, cuyo vinculo intermedio es el signo, el cual cumple la función de crear una nueva relación entre el individuo y su entorno, Sánchez (1997) , en otras palabras las funciones psicológicas superiores son complejas operaciones con signos que se posibilitan gracias al desarrollo cultural (p.20).

Finalmente, la psicología cognitiva, dentro de sus desarrollos recientes, al tomar en consideración los elementos ligados al contexto cultural y sus procesos semióticos mediadores, el sujeto y el objeto ya no son entidades que se enfrentan sino que se correlacionan en el planteamiento de una causalidad recíproca entre procesos cognitivos y procesos sociales, en palabras de Sánchez (1997), esto ha hecho surgir lo que se denomina socio interaccionismo o socio constructivismo (p.28).

En esta misma perspectiva, el constructivismo se explica en enfoques desde otros autores y para ello, se toman las ideas del aprendizaje significativo de Jerome Bruner (1960) y David Ausubel (1963) con algunos de sus colaboradores. El punto de partida del aprendizaje significativo son los conocimientos y experiencias previas, “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel). El nuevo conocimiento adquiere significado cuando se relaciona con el conocimiento previo. El alumno debe relacionar conscientemente las nuevas ideas con las estructuras cognitivas previas. Cuando el alumno no tiene desarrolladas esas estructuras previas, solo puede incorporar el nuevo material de manera memorística y le resulta imposible aplicarlo a la práctica porque lo olvida con facilidad. En otras palabras se entiende por aprendizaje significativo a la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo, esto crea una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información y facilita el aprendizaje.

Para Ausubel & Novak (1983), el conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso ya que en la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

Ausubel (1983), propone tres tipos de aprendizaje significativo, según su contenido así: aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones

En el aprendizaje de representaciones, el individuo atribuye significado a símbolos (verbales o escritos) mediante la asociación de éstos con sus referentes objetivos. Esta es la forma más elemental de aprendizaje y de ella van a depender los otros dos tipos.

El aprendizaje de conceptos es, en cierto modo, también un aprendizaje de representaciones, con la diferencia fundamental que ya no se trata de la simple asociación símbolo – objeto, sino símbolo – atributos genéricos. Es decir, en este tipo de aprendizaje el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase. Ausubel define los “conceptos” como “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado”.

Por último, en el aprendizaje de proposiciones no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica de términos en una sentencia. Por supuesto que no podrá tener lugar el aprendizaje de una proposición, a menos que los conceptos que en ella están incluidos, no hayan sido aprendidos previamente; de allí que los aprendizajes de representaciones y de conceptos sean básicos para un aprendizaje de proposiciones.

En síntesis, las principales características del aprendizaje significativo son: primero existe una interacción entre la nueva información con aquellos que se encuentran en la estructura cognitiva, después el aprendizaje nuevo adquiere significado cuando interactúa con la noción de la estructura cognitiva y finalmente la nueva información contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente.

Para cerrar los principales aspectos en torno al constructivismo se pueden enunciar así:

El sujeto construye el conocimiento de manera activa, interactuando con el objeto de estudio.

El contexto social y cultural de la persona influye en la construcción del significado.

El aprendizaje es un proceso activo en el cual el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos anteriores. Lo importante es el proceso no el resultado.

- a) Aprender implica participar de forma activa y reflexiva.
- b) El aprendiz selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones basándose en una estructura cognitiva.
- c) El sujeto posee estructuras mentales previas que se modifican a través del proceso de adaptación.
- d) El sujeto que conoce es el que construye su propia representación de la realidad.
- e) El estudiante construye sus propios esquemas de conocimiento.
- f) Se construye a través de acciones sobre la realidad.
- g) El aprendiz aprende "cómo" aprende (no solamente "qué" aprende).
- h) El aprendiz debe tener un rol activo.

Otras tendencias del constructivismo son el Cambio Conceptual de Joseph Novak, el Aprendizaje por descubrimiento Guiado de Bruner, Pedagogía Conceptual de De Zubiría, Modificabilidad Cognitiva según Feuerstein entre otros.

2.2.4. Paradigma crítico.

Para iniciar, en Osorio (2007), el paradigma crítico se fundamenta en la Teoría Crítica.

En cuanto a la Teoría Crítica, esta asume como propia la distinción entre razón y entendimiento, y entiende que la razón lleva las determinaciones conceptuales finitas del entendimiento hacia su auténtica verdad en una unidad superior, que para la Teoría

Crítica es la reflexión filosófica o racional. Con la razón pensamos, con el entendimiento conocemos.

La teoría crítica, bajo el anterior presupuesto, se precisa entonces como un conjunto de propuestas referentes a un determinado dominio del conocimiento, y como el aspecto intelectual del proceso histórico de emancipación, en otras palabras, la Teoría Crítica se constituye como el aspecto intelectual del proceso histórico de emancipación por cuanto se propuso interpretar y actualizar la teoría marxista originaria según su propio espíritu; por ello, entiende que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino su auténtica formación y constitución. En palabras de Osorio (2007), la Teoría Crítica se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra teóricos que se mueven dentro de ellas.

En Maldonado (2011), este proceso de emancipación surge de las escuelas de Budapest y Frankfurt en Europa, primero en la posibilidad de comprender y transformar la sociedad y segundo, en afectar la relación positivista entre sujeto y objeto de investigación (p.17). También se propone que fueron los filósofos¹³ de estas escuelas los que sentaron las bases en uno de los principios del marxismo que reclaman a la filosofía y a la educación la tarea no sólo de comprender la realidad sino también de transformarla.

En este interés, la Teoría Crítica representó el intenso carácter revolucionario y radicalmente transformador del Marxismo, pero con una relectura, renombrando y renovando el análisis e interpretación de fenómenos que afectaron la sociedad contemporánea (el ascenso del nazi-fascismo hitleriano, las consecuencias de la post-industrialización capitalista, los efectos de la ideología autoritaria y la enajenación

¹³ Max Horkeimer, Theodor Adorno, Jurgen Habermas, Herbert Marcuse y Walter Benjamin

cultural del sujeto histórico de la transformación social y política de la Europa), sus representantes Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse y Walter Benjamin, cada uno desde un ámbito de análisis teórico-filosófico distinto, habrían promovido lo que se puede considerar como una verdadera “ruptura epistemológica” con la ciencia tradicional (Maldonado, 2011: 22).

Los hechos anteriormente narrados repercuten en las pedagogías críticas para apostarle a la formación de seres humanos capaces de cuestionar regímenes hegemónicos en aras de un ideal de transformación social. (Maldonado, 2011: 23).

Por otra parte, Habermas, desde la teoría de la acción comunicativa¹⁴ propone que el saber o entendimiento es el resultado de las acciones que los sujetos emprenden en cuyo proceso opera una fusión racional del mundo objetivo e intersubjetivo y que es a partir de la racionalidad comunicativa como los sujetos logran consensos y construyen argumentos, mediados por el lenguaje, sin embargo las decisiones se toman más por las pretensiones de validez argumental que por el poder que ejercen los hablantes, y así la repercusión de la teoría crítica hacia las pedagogías críticas por esta ruta consistiría en apelar al lenguaje para comprender la sociedad y con ello la educación y el conocimiento (Maldonado, 2011: 29).

En este sentido, sería la idea de “sabiduría emancipadora” la que se constituiría como referente de la acción social, pues Habermas analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, apoyado en el

¹⁴ La Teoría de la acción comunicativa es una obra del filósofo y sociólogo alemán J. Habermas, que aborda la teoría de la acción y su fundamento racional, a partir de tres pretensiones fundamentales: desarrollar un concepto de racionalidad más allá de los postulados subjetivistas e individualistas de la filosofía y teoría social moderna, elaborar una nueva concepción de la sociedad en dos niveles integrando los paradigmas de sistemas y mundo de la vida, y por último, desarrollar una teoría crítica de la modernidad buscando las respuestas necesarias para retomar su proyecto original. Garrido (1975)

principio de que la razón que es subyacente en la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación, más no de los individuos por sí solos.

Análogamente, en Norteamérica, Maldonado (2011), quienes continúan con los ideales de las escuelas de Budapest y Farnkfurt, son Michael Apple, Henry Giroux y Peter MacLaren quienes enuncian posturas de resistencia a través de la exploración de horizontes como globalización y neoliberalismo, cultura, género, razas, religiones, opinión pública, culturas juveniles e identidad y exclusión(p.53).

En su parte de producción, MacLaren, se enmarca en el análisis estructuralista, postestructuralista y marxista a problemáticas como la globalización y el capitalismo, la lucha de clases en donde lo recurrente es la educación.

Para Apple lo importante son las resistencias y la acción política, y, para Henry Giroux lo importante es la mediatización de la cultura estadounidense y su relación con el mercado en tanto que estos son productores de mitos y definen lo público y lo privado.

Para Giroux la educación representa un escenario de posibilidades para que los sujetos ocupen espacios de poder en la sociedad en vez de subordinarlos ideológica y económicamente.

En América Latina la génesis de la pedagogía crítica corresponde a continuidades Europeas destacándose el trabajo de Paulo Freire y Orlando Fals Borda con la emergencia de la pedagogía para la liberación, la educación popular, la investigación acción y, en el caso de Colombia, el movimiento pedagógico.

En Ortega (2009), la Pedagogía crítica en América Latina nace como una expresión de resistencia, indignación, afirmación y compromiso de maestros, educadores e investigadores que posibilite la construcción del vínculo social desde las diferencias y desigualdades; que movilice sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social; que se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el

conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, los saberes y prácticas que configuran las actuaciones de los maestros y educadores en espacios escolares y comunitarios. (P.1)

En este sentido, si se asume a la Pedagogía crítica como una expresión de resistencia, indignación, afirmación y compromiso de maestros, educadores e investigadores que posibilite la construcción del vínculo social desde las diferencias y desigualdades esta será esperanzadora en cuanto significará pensar que se movilicen sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social, que se construya y se movilice desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, los saberes y prácticas que configuran las actuaciones de los maestros y educadores en espacios escolares y comunitarios (Ortega, 2009:15).

Además, guiados por las exposiciones teórico- prácticas de Freire, McLaren y Giroux se equipara la pedagogía crítica como aquella que contribuye al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético- político que se centre en la dignidad de la democracia y la justicia en todos sus órdenes como condición de posibilidad de construcción de humanidad (Ortega, 2009:7).

Finalmente, apoyados en el trabajo de Paulo Freire, los principios de la pedagogía crítica más destacados son:

- a) Una educación dialogal o conversacional y menos curricular basado en contenidos culturales preseleccionados.
- b) Una actividad educativa centrada en la praxis. (La praxis es la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo pero entendida esta praxis, como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica).
- c) Concienciación del oprimido a través de la educación.

De igual manera, las pedagogías críticas se pueden ubicar en el modelo socio-crítico ya que este reconoce la importancia de las relaciones horizontales maestro-estudiante, privilegia las condiciones de equidad de los sujetos que intervienen en el proceso y asume

el conocimiento como una construcción cuya finalidad es la concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares (Ortega, López, & Tamayo, 2013).

2.3. Modelos pedagógicos

2.3.1. Antecedentes.

A nivel internacional las líneas de investigación sobre Modelos Pedagógicos coinciden con la reforma educativa de los años ochenta en España, inicialmente, se destaca la línea de investigación del Francés Louis Not, con su libro “Pedagogías del conocimiento” (1983) en donde argumenta que los métodos pedagógicos definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas, desde esta perspectiva propone dos métodos, los heteroestructurantes y los autoestructurantes. En el primero el estudiante es visto como un objeto, la educación se basa en la repetición y la copia y se le asigna a la escuela el papel de transmitir la cultura humana, al contrario, en el segundo concibe el conocimiento como una construcción del ser humano, el niño es el centro del proceso educativo, es él quien aprende y se auto educa dejando al docente sólo como un guía o acompañante en el proceso. (De Zubiría Zamper, 2006).

También, a nivel internacional, se destaca, en Barcelona, a César Coll, quien ha promovido y dirigido numerosos proyectos de investigación y estudios relacionados con la implementación e implicaciones pedagógicas de la teoría genética, con su libro “Psicología y Currículo”. Coll cuestionó el constructivismo ontogénico¹⁵ de corte piagetiano por su reduccionismo y su imbricación a la teoría psicogenética, y en su lugar utilizó el constructivismo como una categoría con mayor poder de inclusión en donde pueden integrarse diferentes corrientes psicológicas que ponen el acento en la actividad del sujeto, en especial, las teorías de corte cognoscitivo (Coll, 1989) en (De Zubiría Zamper, 2006).

¹⁵ La ontogenia reconoce diferentes etapas en el desarrollo.

Continuando con las líneas de investigación a nivel internacional, está en Sevilla, España, Rafael Porlan (1993), con su libro “Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza -aprendizaje basado en la investigación” y de su departamento de didáctica encuentra que dentro de un contexto teórico y de investigaciones prácticas es que surgen los modelos y tendencias en las que se pueden clasificar los modelos de enseñanza cuyas características se pueden identificar a través de las mismas preguntas utilizadas por César Coll sobre ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Para Porlan, responder a estas preguntas conlleva a la clasificación de los modelos pedagógicos en -Tradicional: obsesión por los contenidos -Tecnológico: obsesión por los objetivos -Espontaneista: obsesión por los alumnos y constructivismo: que pregunta sobre ¿Cómo se adquiere el conocimiento?, y finalmente, propone una síntesis integradora que recoja lo mejor de los modelos anteriores y las bases del constructivismo apoyándose en Kant, Piaget, Vygotsky y Ausubel (Tamayo, 2013).

Igualmente, en Colombia son tres los autores que han enfocado sus investigaciones hacia la identificación y clasificación de los modelos pedagógicos, por un lado el profesor Rafael Flórez de la Universidad de Antioquia (1999), por otro lado el profesor Mario Díaz Villa en la Universidad del Valle (1986) y los hermanos Miguel y Julián De Zubiría en el Instituto Alberto Merani en Bogotá (2006).

Flórez (1999), afirma que la tarea de la pedagogía es identificar y proponer aquellas experiencias y caminos alternos que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos, así mismo, considera que es el modelo pedagógico el que sitúa al docente como sujeto dinamizador del proceso educativo y por lo tanto le exige ubicar el tipo de enseñanza que desarrolla con sus estudiantes en algún referente pedagógico, pues es de esta manera que le es posible explicitar su identidad y señalar la necesidad de identificar posibles problemas a fin de generar estrategias de solución.

De otro lado, para Mario Díaz un modelo pedagógico es la materialización del discurso pedagógico que a su vez reproduce los principios culturales dominantes, por lo tanto

considera el modelo pedagógico como la manifestación de un código educativo. Díaz, apoyado en Bernstein, utiliza las categorías oposición y transformación en distribución del poder como dispositivo de control en la vida escolar. La oposición entre, y la transformación de los modelos pedagógico y sus códigos subyacentes expresa la oposición, diferencia o transformación en la distribución del poder y/o en los principios de control que regulan las estructuras (clasificaciones) e interacciones (enmarcaciones) de los agentes, discursos y contextos comunicativos de la escuela (Díaz Villa, 1986).

Entre tanto, De Zubiría (2006), citando a Coll y a Not, propone clasificar los modelos pedagógicos como heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes, este último lo lleva al denominado modelo pedagógico dialogante sustentado por el Grupo de Investigación “Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos, de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual "Alberto Merani" (FIPC).

Finalmente, está la línea de investigación del profesor Alfonso Tamayo (2011), quien en su libro “¿Cómo identificar formas de enseñanza?”, citando a Rafael Porlán propone los modelos de enseñanza Tradicional (obsesión por los contenidos, Tecnológico (obsesión por los objetivos), Constructivista (¿Cómo se adquiere el conocimiento?) y Crítico social.

En conclusión, tomando las palabras de Tamayo (2005) y Tamayo (2013), aunque, se reconocen avances significativos en Colombia en cuanto al campo intelectual de la educación y la pedagogía desde los años 80, con los aportes del movimiento pedagógico, de las cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia¹⁶, la nueva legislación sobre educación y el auge de los programas de maestría y doctorado, es importante preguntarse por el impacto que los avances de la pedagogía han tenido en las transformaciones de los currículos de las instituciones y su potencia para una formación en la democracia y la autonomía, pues ante la crisis social y educativa que se afronta, es importante

¹⁶ (Colectivos de trabajo liderados por Olga Lucía Zuluaga, Mario Díaz, Carlos Federici y Rómulo Gallego). (Tamayo, 2005)

preguntarse, no sólo por el modelo pedagógico, sino, también por la potencia de los enfoques pedagógicos para la formación de un sujeto autónomo capaz de vivir en democracia.

2.3.2. Elementos de un modelo pedagógico.

En este trabajo, después de revisar los paradigmas que esculpen nuestros marcos epistémicos correspondientes a los modelos pedagógicos propuestos por los autores Flórez (1999), Porlan (1993) y Tamayo (2011), se tienen en cuenta los aspectos más relevantes en la práctica pedagógica actual y se opta por considerar como elementos de un modelo pedagógico los siguientes elementos:

- a) Concepción de aprendizaje
- b) Propósitos de formación
- c) Estrategias pedagógicas
- d) Decisión por los Contenidos
- e) Relación maestro-estudiante
- f) Concepción y propósito de la evaluación

2.3.3. Modelo pedagógico tradicional

Partiendo de los planteamientos de Flórez (1999), en el modelo pedagógico tradicional se concibe el aprendizaje como una actividad de carácter enciclopédico, la información se adquiere por recepción a prueba de memoria. El aprendizaje se complementa con la formación del carácter de los estudiantes a través del rigor y la disciplina, pues el objetivo es preparar al niño y al joven para la vida adulta (p.33).

De esta manera, la función de la escuela es la formación del carácter de los alumnos, a través la transmisión de la herencia cultural de una manera sistemática y acumulativa, se enfatiza la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético, que recoge la tradición metafísico- religiosa medieval, prima el cultivo de las facultades del alma.

En este modelo, el rol del docente se limita a la enseñanza de los contenidos de forma verbal y /o expositiva, la autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.

Evaluación es cuantitativa, centrada en la medición, se utilizan escalas numéricas para indicar lo que los estudiantes han aprendido, el propósito es medir la capacidad de memorización.

En cuanto a los contenidos se privilegian los conocimientos disciplinares ya que se asumen los conceptos de las disciplinas como verdaderos e inmodificables, por lo tanto los conceptos disciplinares ya están establecidos en los textos, además son independientes de la realidad de sus estudiantes.

Finalmente, Flórez (1999), reconoce la riqueza sorprendente de la obra pedagógica del Padre de la Pedagogía Tradicional, Comenio, quien en su Didáctica Magna o “Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos”, sentó las bases de esta pedagogía comúnmente llamada tradicional, muchos de cuyos elementos se mantienen vigentes en la actualidad (p.34).

2.3.4. Modelo pedagógico conductista

El modelo pedagógico conductista, se desarrolló según Flórez (1999), paralelamente con los acontecimientos económicos de la fase superior del capitalismo, con la intención del moldeamiento minucioso de la conducta productiva de los individuos, por tanto el propósito de formación en este modelo pedagógico es predecir y controlar la conducta humana, por consiguiente, se basa en el estudio de la conducta observable, dejando a un lado todo estudio relacionado con la formación de la conciencia (p.38).

Al mismo tiempo, en este modelo se concibe la enseñanza como el acto de moldear la conducta que se considere adecuada y técnicamente productiva de acuerdo con los parámetros sociales establecidos.

De acuerdo con J. B. Watson, en Ramos (2007), el paradigma conductista tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, nombrar a la conducta (los procesos observables) como su objeto de estudio, utilizando métodos objetivos, como la observación y la experimentación.

La anterior autora nos refiere a E. L. Skinner (1970), donde expresa “enseñar es expandir conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”, el trabajo del profesor, entonces, consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos, los castigos, por ejemplo.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, prima la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental, el fin es adquirir conocimientos bajo la forma de conductas observables, entre tanto, el profesor anima permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.

En cuanto a la decisión por los contenidos, estos se caracterizan por la parcelación de saberes técnicos, los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión y aceptados como socialmente útiles.

En la relación maestro estudiante se hace uso de los premios y los estímulos a través de buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones. El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.

En el modelo conductista, la evaluación coincide con la propuesta de Tyler, es decir de enfoque cuantitativo o experimental, caracterizado por la búsqueda de la objetividad, como resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación; y, la

búsqueda de información cuantitativa mediante instrumentos objetivos. Emplea métodos cuantitativos que conllevan a una medición exacta del cumplimiento de unos objetivos trazados, se privilegia la memorización, los resultados obtenidos permiten medir el grado en que se ha alcanzado una meta propuesta y a partir de ello se genera una toma de decisiones, algunas veces sancionatoria, esto significa que la evaluación es utilizada como un indicador de permanente exclusión.

A través de la evaluación, se identifica la distancia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos, aspecto que se equipara con el proceso de industrialización y administración científica del trabajo.

En la formulación de los objetivos, también, se incluye lo psicomotor, lo intelectual y lo afectivo, como elementos fundamentales en el aprendizaje.

Finalmente, según Pozo (1989), el punto de vista conductista defiende que cualquier conducta puede ser aprendida, porque la influencia del nivel psicológico y las diferencias individuales son mínimas; lo básico es identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean enseñar, la utilización eficaz de las técnicas y los programas que posibiliten llegar a las metas trazadas.

2.3.5. Modelo constructivista

El constructivismo plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto” (Delval, 1987)

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad.

En esta perspectiva, el propósito de formación en este modelo pedagógico es la construcción del conocimiento a través de reacomodación de estructuras mentales, internalización de significados o reestructuración de conocimiento a causa de la interacción con las estructuras ya existentes.

Como ya se mencionó en Briones (2006), el constructivismo no es una sola teoría sino un conjunto de teorías, que surgen desde la psicología cognoscitiva, sin embargo cada una de ellas se refiere a diversos aspectos de la construcción del conocimiento, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista se sostiene con aportaciones de diferentes postulados filosóficos, psicológicos y pedagógicos que en definitiva, coinciden en dar total importancia a la actividad mental constructivista del estudiante (p.147).

Un lugar destacado dentro de esta perspectiva lo tienen el psicólogo suizo Jean Piaget (1952), el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1930), Jerome Bruner (1960) y David Ausubel (1963).

- a) Piaget: Con sus aportes desde la psicología genética. El sujeto interactúa con los objetos
- b) Vygotsky: Con sus aportes desde la antropología social. El sujeto interactúa con otros.
- c) Bruner: Aprendizaje por descubrimiento
- d) Ausubel: Conocimiento significativo para el sujeto.

En consonancia con los planteamientos del modelo, en el desarrollo de la actividad educativa el papel del maestro será el de un facilitador de experiencias y ambientes que permitan el surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de estribo para la apropiación de conocimientos y procesos mentales cada vez más complejos.

El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que materializan este modelo pedagógico se parte de la premisa que todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento, en consecuencia:

- a) Se promueve el uso del lenguaje (oral y escrito), el pensamiento crítico, los conflictos cognitivos y la interacción.
- b) Se favorece la adquisición de destrezas sociales.
- c) Se validan los conocimientos previos de los estudiantes.
- d) Se valoran las experiencias previas de los alumnos.
- e) Se privilegia la participación activamente en las actividades propuestas.
- f) Se proponen y defienden ideas.
- g) Se aceptan e integran las ideas de otros.
- h) Se pregunta a otros para comprender y clarificar.
- i) Se proponen soluciones.
- j) Se generan insatisfacciones con los prejuicios y preconceptos, facilitando que los estudiantes caigan en cuenta de sus equivocaciones.

A causa de lo anterior, el currículum se organiza en forma de espiral para que el estudiante construya nuevos conocimientos con base en los que ya adquirió anteriormente, además los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los estudiantes, es decir los contenidos que se enseñan se ajustan a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.

En este mismo sentido, el maestro es un mediador que motiva al estudiante a descubrir principios por sí mismo.

En cuanto a la evaluación, su propósito es identificar la modificación de estructuras de pensamiento.

Por otra parte, la evaluación en el modelo Pedagógico constructivista se corresponde con el enfoque cualitativo o iluminativo. Este surge como un enfoque alternativo en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado,

generando un nuevo concepto de formación e investigación. La evaluación, también, tiene un carácter formativo, siendo entendida como un proceso que tiene en cuenta los sucesos de forma progresiva y se centra en su observación, descripción e interpretación. Estas características, propias de este enfoque, hacen posible una evaluación más reflexiva y acorde a un proceso contextualizado en el que se evidencian los avances, las fortalezas, las dificultades y las posibilidades de cambio que puedan surgir del mismo, para hacerlo más trascendente para cada uno de los implicados en el proceso educativo.

Finalmente, Iafrancesco (1977), desde su afirmación referida a la epistemología constructivista y la Psicología Cognitiva como ciencias que generaron las bases teóricas para el paradigma constructivista del aprendizaje y aportaron a la Didáctica algunos postulados para mejorar el trabajo en el aula, son (p.41):

- a) Lo que hay en la mente de quien aprende tiene importancia para facilitar nuevos aprendizajes.
- b) La mente no es una tabla rasa sobre la que se puede ir grabando información.
- c) El comportamiento inteligente de una persona no depende de unos procesos abstractos, sino que está íntimamente ligado a la clase de conocimientos e ideas que dicha persona posee sobre la situación particular planteada.
- d) Las preconcepciones de los estudiantes no solo influyen en sus interpretaciones sino que también determinan incluso qué datos sensoriales han de ser seleccionados y a cuáles hay que prestarles mayor atención.
- e) El aprendizaje previo y los esquemas conceptuales preexistentes son importantes para el aprendizaje significativo ya que los conceptos son estructuras evolutivas.
- f) Es necesario definir la influencia del contexto sociocultural sobre los aprendizajes y contextualizar estos últimos en los primeros.
- g) El que aprende es porque construye activamente significado.
- h) Las personas cuando aprenden tienden a generar significados consistentes y consecuentes con sus propios aprendizajes anteriores.

- i) Los aprendizajes implican procesos dinámicos y no estáticos, pues se producen cuando las estructuras de conocimiento ya existentes se pueden modificar y reorganizar en mayor o menor medida.
- j) Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje; solo ellos pueden dirigir su atención hacia la tarea del aprendizaje y realizar un esfuerzo para generar relaciones entre los estímulos y la información acumulada, y poder construir por sí mismos los significados.
- k) El maestro debe ser creador, inventor y diseñador de situaciones de aprendizaje adecuadas. No debe enseñar, debe facilitar el aprendizaje.
- l) En un ambiente generalizado de actitudes negativas de rechazo al aprendizaje no es posible la construcción de conocimientos.
- m) Los maestros no deben esperar recetas infalibles para mejorar las condiciones didácticas; deben estar atentos y en disposición de aplicar la imaginación y la creatividad sin caer en reduccionismos.
- n) Es necesario acercar la investigación didáctica a la práctica escolar de tal manera que la información disponible, pueda convertirse en una herramienta útil para diseñar actividades de aprendizaje eficaces.

2.3.6. Modelo socio-crítico

La Pedagogía social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad, por lo tanto, el propósito del modelo socio-crítico es comprender y transformar la sociedad (Ortega, 2009).

De otro lado, en este modelo se asume el conocimiento como una construcción; sin embargo, no ha de considerarse una corriente dentro del modelo constructivista porque

sus finalidades tienen que ver más con las formas de concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares.

En consecuencia su interés es por ejercitar la crítica para transformar la práctica, ilumina y dinamiza la acción, permite las reflexiones colectivas sobre la realidad del mundo para transformarlo a partir de las relaciones de solidaridad que allí se establecen.

En este modelo la intención es concienciar y emancipar en el plano social e individual, así mismo, los propósitos de formación son:

- Enfrentar a los problemas reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada
- Identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación.

En este sentido, el modelo socio-crítico se caracteriza por unas estrategias pedagógicas encaminadas a valorar el aprendizaje grupal, el aula es considerada como un espacio de interacción de significados a través de la reflexión, el debate y la negociación, el docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión, las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos, el profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.

En cuanto a la desición por los contenidos se permite la validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento, entre tanto, el conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.

Los contenidos y conocimientos no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.

En consecuencia, la autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace en relación con los problemas de su realidad y su entorno, las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor, en el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.

Finalmente, el modelo socio-crítico simpatiza por una evaluación cualitativa e interpretativa, buscando tener en cuenta las opiniones, valores, costumbres y aptitudes de los participantes del proceso evaluativo, que buscan contraponer la masificación. Sus productos buscan superar lo numérico y lo estadístico, ubicándose en un plano descriptivo contextual y significativo para los diferentes actores del proceso educativo (quien evalúa y quien es evaluado). Se promueven entonces modelos dentro de los cuales se muestran como representativos los modelos de la evaluación iluminativa, la evaluación artística y la evaluación formativa y crítica.

La evaluación formativa se realiza teniendo en cuenta momentos del proceso y particularidades del objeto o sujeto evaluado, advierte sobre dificultades que se detecten y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente. Su propósito es la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se presentan conforme se avanza en los procesos educativos.

Para concluir, guiados por las exposiciones teórico- prácticas de Freire, McLaren y Giroux se equipara la pedagogía crítica como aquella que contribuye al agenciamiento de sujetos y colectivos con un claro proyecto ético- político que se centre en la dignidad de la democracia y la justicia en todos sus órdenes como condición de posibilidad de construcción de humanidad. (Ortega, 2009)

De igual manera, y siguiendo a la autora anterior, las pedagogías críticas se pueden ubicar en el modelo socio-crítico ya que este reconoce la importancia de las relaciones

horizontales maestro-estudiante, privilegia las condiciones de equidad de los sujetos que intervienen en el proceso y asume el conocimiento como una construcción cuya finalidad es la concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares.

Quedaría incompleta la caracterización del modelo pedagógico socio-crítico sin recordar los siguientes principios aportados por Freire a la pedagogía crítica:

- a) Una educación dialogal o conversacional y menos curricular basado en contenidos culturales preseleccionados.
- b) Una actividad educativa centrada en la praxis. (La praxis es la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo pero entendida esta praxis, como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica).
- c) Concienciación del oprimido a través de la educación.
- d) El maestro debe ser un buen aprendiz, y estar abierto a las realidades de sus educandos.
- e) No hay docencia sin discencia, ya que el que enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender. Este pensamiento de Paulo Freire, nos hace reflexionar que nunca dejamos de aprender, que constantemente aprendemos algo nuevo en todo momento. Como maestro tanto como aprendiz.
- f) El conocimiento es inacabado, por tal razón los educadores son eternos aprendices y siempre será aquel hombre que siempre estará en busca de nuevos conocimientos
- g) El ser pedagogo exige una buena preparación y calificación del profesor, estar seguro de su profesión.
- h) Convertirse en un profesor crítico y para ello es necesario ser un agente de cambio en su medio.
- i) Concebir la disciplina con el resultado de la armonía o equilibrio entre autoridad y libertad

3. CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN

La evaluación es una práctica que siempre ha acompañado al proceso educativo y su significación se mueve en dos paradigmas esencialmente, el paradigma cuantitativo que entraña la función de verificar, controlar o calificar y el paradigma cualitativo con fines formativos, fundamentalmente.

El primer paradigma representa la génesis de los modelos de evaluación tradicional, con exámenes tradicionales centrados en contenidos específicos y su correspondiente técnica mientras que, el segundo corresponde a los modelos alternativos, orientados por principios éticos que miran a la formación integral de los sujetos que aprenden, sin embargo, es pertinente reflexionar sobre el desarrollo de las prácticas que hoy denominados de evaluación, pues, se generaron a lo largo del siglo XX, en el marco de la noción de eficiencia que acompañó la conformación del sistema educativo estadounidense, mientras que formalmente la noción evaluación referida exclusivamente al aprendizaje fue utilizada por Ralph Tyler en 1943. (Díaz Barriga, 2010).

De otro lado, habita la presión que ejercen las políticas educativas en los contextos escolares en relación a considerar la evaluación estandarizada como una medida de la calidad en términos de eficiencia y eficacia, por consiguiente, en la práctica social sobresale el sentido punitivo y judicativo de la evaluación, que se expresa en el uso de sus resultados para establecer clasificaciones, más que una perspectiva en la que se reconozca el papel que tiene en el mejoramiento del trabajo educativo. Si bien, en los discursos educativos se hace referencia a su papel de retroalimentación y a su sentido formativo, en la realidad de las instituciones esta configuración es anulada por las intenciones de vigilar la calidad para la rendición de cuentas. (Díez, 2006).

En este capítulo, además, de caracterizar los principales paradigmas en evaluación de los aprendizajes, tiene como propósito aportar elementos críticos para identificar las

concepciones de evaluación de los profesores a los estudiantes en un modelo pedagógico.

3.1. La evaluación en el Paradigma cuantitativo.

En Gama (2013), el paradigma cuantitativo se fundamenta en los postulados epistemológicos y metodológicos positivistas en los que la evaluación se concibe como un ejercicio de control a través de la medición del logro de los objetivos de aprendizaje (p.38). La evaluación vista desde este paradigma reduce los procesos cognitivos complejos a meras técnicas de cuantificación en una concepción estática, cerrada y limitada del conocimiento. .

Análogamente, el concepto de evaluación desde la perspectiva del paradigma tradicional, se fundamenta en el modelo experimental, en el cual las pruebas se basan en criterios que privilegian los conocimientos de tipo mecánico y memorístico, y en los resultados que se obtienen los cuales solamente son utilizados con fines de medición. En esta dirección la evaluación se realiza en forma vertical y sin tener en cuenta necesidades ni realidades; los sujetos evaluados no participan en su planeación; por el contrario, se convierten en entes pasivos que deben limitarse a dar respuesta a lo que se les pregunta. En palabras de Álvarez (2001), prima más la preocupación por los valores del mercado impuestos por el modelo economicista, que los valores morales tan necesarios en la educación, que nos permiten y justifican una convivencia compartida y comunitaria más equilibrada.

Siguiendo a Salcedo (2010), la primera generación de la evaluación enmarcada en el paradigma positivista se desarrolla históricamente en Estados Unidos, y a su vez, se pueden distinguir varios periodos así:

El primero es el período del Auge de la Revolución Industrial (1845-1900), que se caracteriza por la aplicación de pruebas o test y las pruebas psicológicas con énfasis en

aritmética y ortografía. J. M. Rice es el precursor de este diseño experimental en evaluación, método que fue luego desarrollado por Campbell & Stanley (1966), Suchman (1967) y otros, de los años cincuenta a setenta.

El segundo es el período de la Evaluación como Sinónimo de Medición (1900-1930), con predominio del Positivismo Conductista. Período de pleno desarrollo industrial capitalista y producción en masa. Dentro de este marco, tuvo lugar la confluencia de Frederick Taylor (1967), Edward Thorndike (1914) y John Watson (1961).

El tercero es el período de Ralph Tyler y la Evaluación Basada en Objetivos (1930-1965). Con Tyler, surge en la educación la evaluación científica bajo un modelo cuantitativo y tecnocrático. Tyler proponía que para medir el aprendizaje de los alumnos se debía determinar con anterioridad los objetivos de forma cuantificable para al final comparar los objetivos propuestos con los alcanzados, definiéndose la evaluación, en ese entonces, como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos”, es de aclarar, que la exigencia de la evaluación en Estados Unidos surge de la mano con el proceso de industrialización y por lo tanto dominando las exigencias de la industrialización sobre las de la educación.

En Gama (2013), citando a Mora (2004), se distingue una segunda y tercera generación de la evaluación. En la segunda generación, desde los modelos tradicionales en el paradigma cuantitativo y es la denominada “evaluación descriptiva”, surge después de la Primera Guerra Mundial; como consecuencia de considerar como insuficiente una evaluación centrada en el rendimiento del estudiante por lo que optan por una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos. En este sentido aumenta el control en cuanto se establece un marco de acción predefinido, entonces, el maestro se convierte en ejecutor de programas de educación previamente definidos.

En la tercera generación la evaluación cambia de preocuparse por la disciplina a preocuparse por los aprendizajes de los estudiantes, con mayor énfasis en controlar el cumplimiento de los objetivos y la recolección de información a través de formatos de verificación, los resultados son utilizados para la toma de decisiones desde un paradigma definido por la teoría de los sistemas.

En la evaluación para la toma de decisiones la principal característica es “utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente” También se puede señalar que la principal limitación es que la colaboración entre el evaluador y el que toma las decisiones puede conducir a una distorsión de los resultados. Para contrarrestar estas posibles desviaciones se puede recurrir a la metaevaluación externa, es decir, a la evaluación de la evaluación.

Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasi experimentales y experimentales. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma y justificación de decisiones están Cronbach y Stufflebeam.

De otro lado, en 1960, con Cronbach, la evaluación deja atrás el hecho de ser entendida como un instrumento de control y medida, con la intención de llevar a cabo la valoración final de un proceso y pasa a ser vista como un medio que posibilita la retroalimentación del proceso educativo, planteamiento que surge como respuesta al interés por el fracaso escolar.

En el siguiente cuadro propuesto por Gama (2013) se describen los elementos más representativos de cada una de las anteriores concepciones de evaluación que generaron modelos, que, aunque, en perspectivas tradicionales, demuestran la vigencia del control político y económico de las instituciones educativas (p.41).

Tabla 2. *Generaciones de los modelos de evaluación tradicionales*

Generación	Representante	Características
Primera-1950	Tyler	Medición de la calidad a través de pruebas y test Enfoque educativo y evaluativo basado en objetivos medibles y cuantificables
Segunda-1960	Scriven	Paso de los objetivos a los aprendizajes Aparecen conceptos como: Bienes y servicios ofertados. Satisfacción del cliente.
Tercera-1967	Stufflebeam	Basado en la teoría de los sistemas Evaluación como parte del proceso de Gerencia para la Toma de Decisiones

Fuente: Gama (2013)

Para concluir, siguiendo los planteamientos de Álvarez (2001), la concepción de evaluación en el paradigma cuantitativo plasmado en la práctica racional técnica se caracteriza por prescindir del sujeto para certificar las soluciones que racionalmente resuelven los asuntos sociales, los educativos entre ellos, olvidando que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos, es decir, al objetivar lo subjetivo es fácil por vía de simplificación controlar los resultados.

3.2. La evaluación en el Paradigma cualitativo

Hacia la década del 70, se establece un cambio bajo la concepción constructivista del aprendizaje con la influencia de las ideas de Piaget, entonces surgen las opciones cualitativas que priorizan el proceso y el uso de procedimientos antropológicos que se constituyen en las ideas de evaluación iluminativa, democrática y etnográfica, además, se extiende la evaluación a las instituciones, los docentes y los programas educativos.

Hacia 1980, gracias a Cronbach, se amplía un poco la noción de evaluación formativa y hacia la década del 90, en el marco de la reforma de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español, LOGSE, la evaluación es entendida como el enjuiciamiento comparativo, correctivo y continuo del progreso del alumno a partir de unos datos recogidos.

No obstante, desde la década de los 90's, los enfoques formativos de la evaluación se han visto truncados por intereses que responden a las políticas educativas de globalización en la sociedad capitalista donde se han introducido criterios de mercado para valorar los procesos educativos con miras a buscar resultados en términos de eficacia y de rentabilidad económica aspectos totalmente ajenos a los intereses propios de la educación. (Álvarez, 2001)

En esta misma dirección, Niño (2006), afirma que desde 1911 el interés de la evaluación se ajusta a niveles de producción, con criterios de eficiencia y cumplimiento de objetivos previamente establecidos, que luego en la década del 60 y con el conductismo, la evaluación se orientó a la dirección y gestión para la toma de decisiones y finalmente, con el neoliberalismo y la globalización capitalista, se está fortaleciendo la evaluación como una de las principales estrategias para cambiar el sentido y los fines de la Educación y, por consiguiente, las vidas y las esperanzas de una población y toda una sociedad.

En este mismo sentido, en Colombia, la Constitución política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009 reglamentan la transformación de la educación cuyo denominador común es la activación estratégica de la evaluación como un indicador de medida de la calidad.

De acuerdo con Díaz Borbón (2005), la constitución política de 1991 y la Ley general de educación de 1994, incluyen nuevas Leyes y Decretos de transformación en la

educación, a través de artículos que se constituyen en mandatos concernientes con la activación estratégica de la Evaluación. En esta misma dirección, el Decreto 1860 de 1994 exige una evaluación con relación a los indicadores de logro propuestos en el currículo, mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos, el Decreto 230 de 2002 reglamenta la evaluación de los educandos como continua e integral y finalmente, el Decreto 1290 de 2009 ordena la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a nivel internacional (Program for International Student Assessment, en español es Programa Internacional para la Evaluación de los estudiantes, PISA), nacional (pruebas Saber) e institucional (SIE), cuya reglamentación incluye una evaluación que propenda por identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante y garantizar la implementación de estrategias pedagógicas para apoyarlo en caso de presentar debilidades o desempeños superiores (artículo 3 decreto 1290 de 2009).

Finalmente, el plan de desarrollo 2012- 2016 de la Bogotá Humana, en el marco del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral, la evaluación, igual que la organización curricular se fundamenta sobre los procesos reflexivos y la acción participativa, por esa razón más que un proceso de medición es un proceso de cualificación, reflexión, comprensión y empoderamiento frente a los saberes. La valoración de los aprendizajes en las áreas integradoras y los Centros de interés se realiza en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación donde tienen voz tanto los evaluados como el evaluador en igualdad de condiciones. (Petro, 2014):45.

Las bondades que proyectan los discursos implícitos en la normatividad recalcan la importancia de la evaluación como un indicador de la calidad, pero ¿cuál es el sentido y significado de la calidad? y por ende ¿de dónde surge la necesidad de evaluar?

Siguiendo a (Díaz Barriga, 2010),

“Obviamente que la necesidad de evaluar, es una necesidad, de alguna forma, intrínseca al acto educativo, lo que pasa es que, de alguna manera, las políticas educativas han impulsado de una

manera bastante fuerte, bastante activa, la implantación de sistemas de evaluación y, me parece, han pervertido el sentido pedagógico, el sentido educativo de la necesidad de evaluar. Entonces, se pierde el objetivo o el punto de partida de la necesidad. A veces, la necesidad de evaluar es satisfacer los criterios de los organismos que evalúan o de los propios tomadores de decisiones”

La Posición de este autor posibilita interpretar que en Colombia, también se siguen las directrices de las políticas internacionales exigidas por el Banco Mundial, BM, el Fondo Monetario Internacional, FMI, y la organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE en cuanto a educación se refiere, cuyas pautas son preparar sujetos administradores, directores, expertos trabajadores, operadores de servicios bajo estrictos parámetros y estándares de calidad y cantidad, de ahí que sean las pruebas internacionales los puntos de referencia en evaluación de los estudiantes que evidencian la calidad de la educación y por lo tanto lo que condiciona el aprendizaje de los estudiantes Niño (2013), es decir, la evaluación se ha parcializado en las competencias y los desempeños que reclama la sociedad de mercado globalizada y capitalista.

En medio de tanto afán evaluador y de control surgen, tanto en España como en México y Colombia, propuestas alternativas que llaman a la evaluación formativa, Álvarez (2001), Díez (2004), Niño (2007), Díaz Ballén (2010) y Niño (2013), quienes invitan a la creación de las condiciones de posibilidad de poner la evaluación al servicio de quien aprende, y al servicio de quien enseña.

Finalmente, en la Universidad Pedagógica Nacional, en el grupo de la Maestría en Educación está el énfasis en evaluación y gestión educativa del cual hace parte el grupo Evaluando_nos cuyo lema es “Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación”, colectivo que es abanderado en generar espacios de discusión y construcción de alternativas en evaluación cualitativa, colectiva, institucional y de auto-evaluación, tendientes a aportar su concurso para el desarrollo de una subjetividad plena mostrando los vacíos y falacias de una Educación regulada y dirigida por el modelo neoliberal. (Niño, 2013).

Para cerrar este capítulo podría afirmarse que la evaluación debe ser una acción activa inherente a la esencia humana y coherente con los intereses de cada persona, con el fin de alcanzar metas y realizaciones según las expectativas y finalidades de cada quién. Esto ayudaría a obtener los resultados previstos, a comprender las situaciones y a proceder para transformar la realidad. Valdría la pena señalar algunas características de la evaluación desde el enfoque socio-crítico, de acuerdo con los autores señalados:

- a) Comprometer la toma de conciencia para transformar y liberar.
- b) Velar por la formación para la autonomía y la participación democrática.
- c) Desarrollar el aprendizaje desde la reflexión crítica, reflexiva y transformadora.
- d) Ser inter-activa y dialéctica buscando el pleno desarrollo de habilidades y potencialidades.
- e) Tener como objeto una intencionalidad de la acción del estudiante en su proceso de conocer y aprender.
- f) Comprender, interpretar y transformar.
- g) Ser un proceso continuo, histórico, contextualizado y desarrollado en el ambiente natural de aprendizaje del individuo.
- h) Convertirse en práctica discursiva a partir de la construcción social.
- i) Mediar y acompañar durante el proceso de aprendizaje.

4. EL MODELO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN EN EL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO.

Este capítulo contextualiza el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. haciendo referencia a los elementos fundamentales que componen su Proyecto Educativo Institucional, PEI, el Sistema Institucional de Evaluación, SIE, el modelo Pedagógico y las características de la evaluación de los estudiantes.

El Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., es una institución de carácter oficial, con población femenina en la jornada diurna y mixta en la nocturna.

Esta institución fue fundada en 1963, y través de estos 53 años se ha posicionado con grandes reconocimientos a nivel local y distrital, en la actualidad orienta su filosofía en el PEI “Formación de mujeres, jóvenes y adultos competentes para las exigencias del mundo actual” con el énfasis en "Desarrollo humano” bajo la orientación del lema para la jornada diurna “Mujeres comprometidas con la sociedad y dispuestas a superar la adversidad”

4.1.Contexto

El Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. está ubicado en la localidad 10, UPZ 26, barrio las Ferias, en la Carrera 69B #78A-36, única sede.

Atiende, especialmente la población de la localidad de Engativá, sin embargo, por depender de la disponibilidad de cupos y de las necesidades de la secretaría de Educación del Distrito, SED, también hay estudiantes de otras localidades, quienes luchan por conseguir un cupo en esta institución debido al perfil educativo, de la jornada diurna, en la formación de mujeres autónomas, reflexivas, conscientes de su responsabilidad individual y social, con actitud abierta hacia el cambio y el aprendizaje.

De otro lado la filosofía Institucional contemplada en el PEI es de carácter humanista en cuanto se preocupa por la formación del ser a través del fortalecimiento de las siguientes dimensiones.

- a) **Dimensión axiológica:** Interiorizar, reconocer y aplicar normas de convivencia como personas sujetos de derechos.
- b) **Dimensión cognitiva:** Establecer relaciones entre conceptos, contextos y situaciones para desarrollar progresivamente estructuras de pensamiento.
- c) **Dimensión praxiológica:** Identificar problemas de su vida cotidiana, y demostrar su capacidad para solucionarlos.

El Colegio Magdalena Ortega de Nariño materializa su filosofía institucional a través de la formación en las siguientes competencias

- a) **Competencia Investigativa:** Aprender a conocer
- b) **Competencia social:** Aprender a convivir: Capacidad para Construir relaciones con los otros y con el entorno para potenciar su capacidad de liderazgo, reconocimiento de género y formación ciudadana.
- c) **Competencia actitudinal:** Aprender a ser: Se permite el desarrollo de la inteligencia emocional encaminada a la autonomía, corresponsabilidad y ética del cuidado.
- d) **Competencia creativa:** aprender a sentir: Se permite el desarrollo de la invención mediante la expresión de ideas, sentimientos y saberes en todas las dimensiones del desarrollo humano y tecnológico.
- e) **Competencia empresarial, aprender a gestionar:** Permite el desarrollo de las habilidades de gestión y proyección mediante la planeación, organización, ejecución y evaluación de proyectos.

Además en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño se manejan los siguientes Ejes articuladores con su respectiva correspondencia en los proyectos transversales,



Diagrama 2: Contextualización del PEI. Del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

4.2.El modelo pedagógico y la evaluación en el colegio Magdalena Ortega de Nariño.

4.2.1. El modelo pedagógico.

Desde la Secretaría de Educación Distrital se convocó, en el año 2015, al Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. para iniciar gestiones en el proceso de acreditación que se adelanta con las instituciones oficiales.

A partir de este momento se dieron una serie de reflexiones alrededor del estado de la institución en los aspectos administrativo, misional, pedagógico, didáctico y comunitario entre otros. Ver anexo No. 6.

Desde el criterio de la reflexión crítica, el equipo de Acreditación de la SED en responsabilidad del profesional asignado por institución, se desarrolló un proceso de capacitación y apoyo permanente en temas académicos, organizacionales y de extensión a la comunidad, acompañado de un proceso de autoevaluación institucional a través del cual se identificó como debilidad la definición de un modelo pedagógico que orientara las prácticas de los docentes en la institución. Ver anexo No. 7.

El equipo de Acreditación de la SED en responsabilidad del profesional asignado, lideró varias jornadas pedagógicas, con los docentes y el equipo de gestión, para revisar los diferentes documentos institucionales desde los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional, PEI, incluyendo la planeación de proyectos transversales y los planes de área y de ciclo.

Leídos y analizados los documentos se deduce que el colegio se inscribe en una tendencia humanista en pro del desarrollo de la mujer para la sociedad (base espiritualidad) con aportes del constructivismo social, aprendizaje significativo, aprendizaje por proyectos, (ABP) Aprendizaje basado en problemas, y (EPC) enseñanza para la comprensión. Ver anexo N0. 8.

Posteriormente, el equipo directivo, bajo la orientación de la Rectora Emilia Marcela Latorre Herrera (2015), continúa trabajando en el desarrollo de la consolidación del modelo pedagógico y así completar los requerimientos para el proceso de acreditación y poder postularse a la visita de pares. Ver anexo No. 9.

El equipo de gestión (marzo 2016), refiere el estado de consolidación teórica y práctica en la definición del modelo pedagógico para el colegio Magdalena Ortega de Nariño. I.E.D en el constructivismo social, con enfoque en aprendizaje significativo y con tendencia hacia la transformación de la sociedad mediante una propuesta pedagógica humanista.

4.2.2. La evaluación

La evaluación de los estudiantes para el colegio Magdalena Ortega de Nariño. I.E.D. está definida en el Manual de convivencia, en la carta correspondiente a la evaluación y promoción que constituye, además, el documento base del Sistema Institucional de Evaluación, SIE.

El SIE está elaborado conforme a los requerimientos del Decreto 1290 del 2009, sin embargo en la práctica pedagógica se da libertad y autonomía a cada una de las áreas y de los docentes para llevar a cabo su proceso de evaluación con las estudiantes. Aunque, no se hace revisión y supervisión detallada del trabajo didáctico en las aulas, si se reclaman buenos resultados en las pruebas saber 3, 5, 9 y 11 para conservar el posicionamiento y buen nombre del Colegio, a sí mismo, ha logrado varios de los reconocimientos distritales por los resultados en las diferentes pruebas censales. Esta situación evidencia el cumplimiento de las políticas educativas en materia de evaluación de los estudiantes en el contexto de la rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia propias de la globalización capitalista.

Análogamente, la evaluación y promoción académica se fundamenta en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el Decreto 2247 de 1997, el Decreto Nacional 3055 de diciembre 12 de 2002, el decreto 1290 de 2009 y el Sistema Institucional de Evaluación, SIE. Además, para la evaluación y promoción académica se tienen en cuenta los

principios, fines y reglamentos del Proyecto Educativo Institucional, PEI, y del Manual de Convivencia, cuando es pertinente, también se incluyen los acuerdos del consejo académico, de la comisión de evaluación y promoción, y de la programación de cada área y asignatura de estudio. La evaluación, también, considera los componentes cognitivo, actitudinal y procedimental.

De otro lado, el año lectivo académico está dividido en tres periodos con un valor porcentual del 30% para los dos primeros y del 40% para el tercero y último y los resultados se expresan cuantitativamente en el boletín de calificaciones.

Finalmente, el colegio se destaca por la formación en valores, aspecto que es fuertemente controlado con el seguimiento en el observador de la estudiante y tiene bastante incidencia en la evaluación de convivencia que se define en la comisión de evaluación, como requisito para integrar el grupo de las cinco mejores para el cuadro de honor que se exhibe para toda la comunidad. Esta práctica deja al descubierto el uso de estrategias propias de la tecnología educativa enmarcadas en el conductismo y que, además, van fraguando el sentido de la competitividad por la calidad y dentro de aquella el pago por mérito en el campo laboral que les corresponda una vez culminado el ciclo de formación académica. En otras palabras se está gestando un ciudadano sumiso al servicio del mercado laboral en las dinámicas de la globalización capitalista.

5. PROCESO INVESTIGATIVO

El propósito de este capítulo es el de argumentar con supuestos epistemológicos y ontológicos el paradigma cualitativo en el que se enmarca esta investigación y, por consiguiente, situar el uso de los instrumentos y las técnicas de recolección de información, al igual, que su correspondiente interpretación.

5.1. Enfoque investigativo

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, entendiendo como paradigma el sistema básico de creencias o cosmovisión que guía al investigador, además, el paradigma cualitativo se centra en los tres grandes interrogantes citados por Guba & Lincoln (1994) que son la cuestión ontológica, la cuestión epistemológica y la cuestión metodológica (p.119).

En los planteamientos de estas autoras, lo ontológico se pregunta por lo que es posible conocer, es decir cuál es la concepción de la realidad, y en este trabajo de investigación, siguiendo a Vasilachis (2006), se asume que la realidad es construida por las personas de la situación que se analiza por lo tanto se piensa que existen múltiples realidades, la de los actores, la del investigador y la de quienes leen o interpretan el estudio, equiparable con Habermas, cuando indica que la realidad no está dada desde un único punto de vista, sino, que debe salir de construcciones colectivas, a través del diálogo, todo es un consenso, una interacción entre el sujeto, la sociedad, la educación y el conocimiento; sin embargo, esta realidad está condicionada por una trayectoria histórica que, en ausencia de una toma de conciencia crítica, restringen y confinan, como si se tratara de lo real, sin posibilidad de cambio o transformación.

En este mismo sentido, la cuestión epistemológica, se pregunta por la relación del investigador con lo que está siendo estudiado, en Vasilachis (2006), el investigador trata de minimizar la distancia entre él y quienes forman parte de su investigación, por consiguiente, la postura epistemológica que respaldó este trabajo de investigación corresponde a la teoría crítica por cuanto se consideró que el investigador y el objeto investigado formaron una cadena interactiva, con los valores del investigador influenciando inevitablemente la investigación, en tanto que el investigador de la “Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media: ¿encuentros o desencuentros?, también, es un maestro en ejercicio en la misma institución, también reflexiona su práctica y participa de la reflexión colectiva, por lo tanto en la perspectiva de Giroux (1988) citado por Guba & Lincoln (1994), la voz del investigador se constituye en la del “intelectual que transforma”.

Análogamente, siguiendo los planteamientos de Sandoval (1996), los fundamentos epistemológicos de la investigación circunscriben las condiciones para producir conocimiento con la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (p.34).

Finalmente, la cuestión metodológica, y teniendo en cuenta la reflexión de Peter Berger y Thomas Luckman (1987) citados por Sandoval (1996: 39) respecto a entender la realidad social no como una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, sino, como una realidad que se materializa a través de esos tres medios, la metodología a seguir en esta investigación es de corte dialógico y dialéctico, es decir se establece un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación, ese diálogo debe ser de naturaleza dialéctica cuyo fin último es la transformación de la realidad donde el investigador será el líder de esa transformación.

Recapitulando, en la perspectiva crítica, el propósito de la investigación se fundamentó en la crítica y la transformación; en lo que corresponde a la naturaleza del conocimiento, esta se entendió como una serie de tomas de conciencia de tipo estructural e histórico que se transformarán con el tiempo a través de una interacción dialéctica, en cuanto a los criterios para valorar la calidad de la investigación, correspondió a la capacidad de situarse históricamente con miras a la transformación de las estructuras existentes; en cuanto al papel de los valores en la investigación, estos dieron forma a los resultados de la misma y en cuanto al lugar de la ética, indudablemente, la inclinación moral exigió que el investigador se manifestara como transformador y no como pacificador; y finalmente, en cuanto a la definición de los medios de recolección de datos, técnicas e instrumentos se optó por la encuesta individual estructurada y la discusión en grupo focal.

La encuesta individual se llevó a cabo con la aplicación de un cuestionario, de 10 items a 30 docentes, que asegurara el cubrimiento del tema, cuidara la dirección y estableciera los canales para la orientación y delimitación del discurso a través de las categorías:

- a) Políticas Educativas en Evaluación de los estudiantes
- b) Caracterización y propósitos del modelo pedagógico
- c) Estrategias pedagógicas, decisión por los contenidos y relación maestro-estudiante
- d) Concepción, propósitos y formas de evaluación y
- e) Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación.

Los resultados que se obtuvieron a través de las respuestas de las encuestas se constituyeron en elementos para definir los aspectos a tener en cuenta y las preguntas orientadoras para la discusión en el grupo focal en el que participaron 15 docentes, previamente seleccionados, quienes discutieron, desde su experiencia personal, con el propósito de ahondar en los resultados de las encuestas sobre:

- a) Caracterización y propósitos del modelo y de las estrategias pedagógicas.
- b) Concepción, propósitos y formas de evaluación
- c) Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación

La discusión en grupo focal significó la representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro, toda vez que en el discurso de los participantes, se generaron imágenes, conceptos y lugares comunes del colectivo

De otro lado, para los Criterios de calidad se tuvo en cuenta la validación de los instrumentos de recolección de datos y la triangulación de los resultados obtenidos a través de la encuesta y la discusión en grupo focal.

Finalmente el análisis de la información obedeció a Descripción, Interpretación, valoración y tematización propuestos por (Eisner , 1998).

En la descripción se identificaron las regularidades que surgían en las respuestas de los entrevistados, en la interpretación se identificaron las tendencias prevalentes en cada categoría, a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta investigación y su relación con la práctica de los encuestados, la valoración corroboró juicios que el investigador puso a consideración con relación a los resultados, pues, como afirma Giroux (1988) citado por Guba & Lincoln (1994), la voz del investigador es la del “intelectual que transforma”, y ,finalmente, la tematización correspondió a conclusiones y avances en el conocimiento, es decir en esta etapa se consiguió acercarse a la abstracción y producción de conocimiento global en relación a las categorías de estudio y al contexto.

El siguiente diagrama resume el diseño metodológico de la investigación.

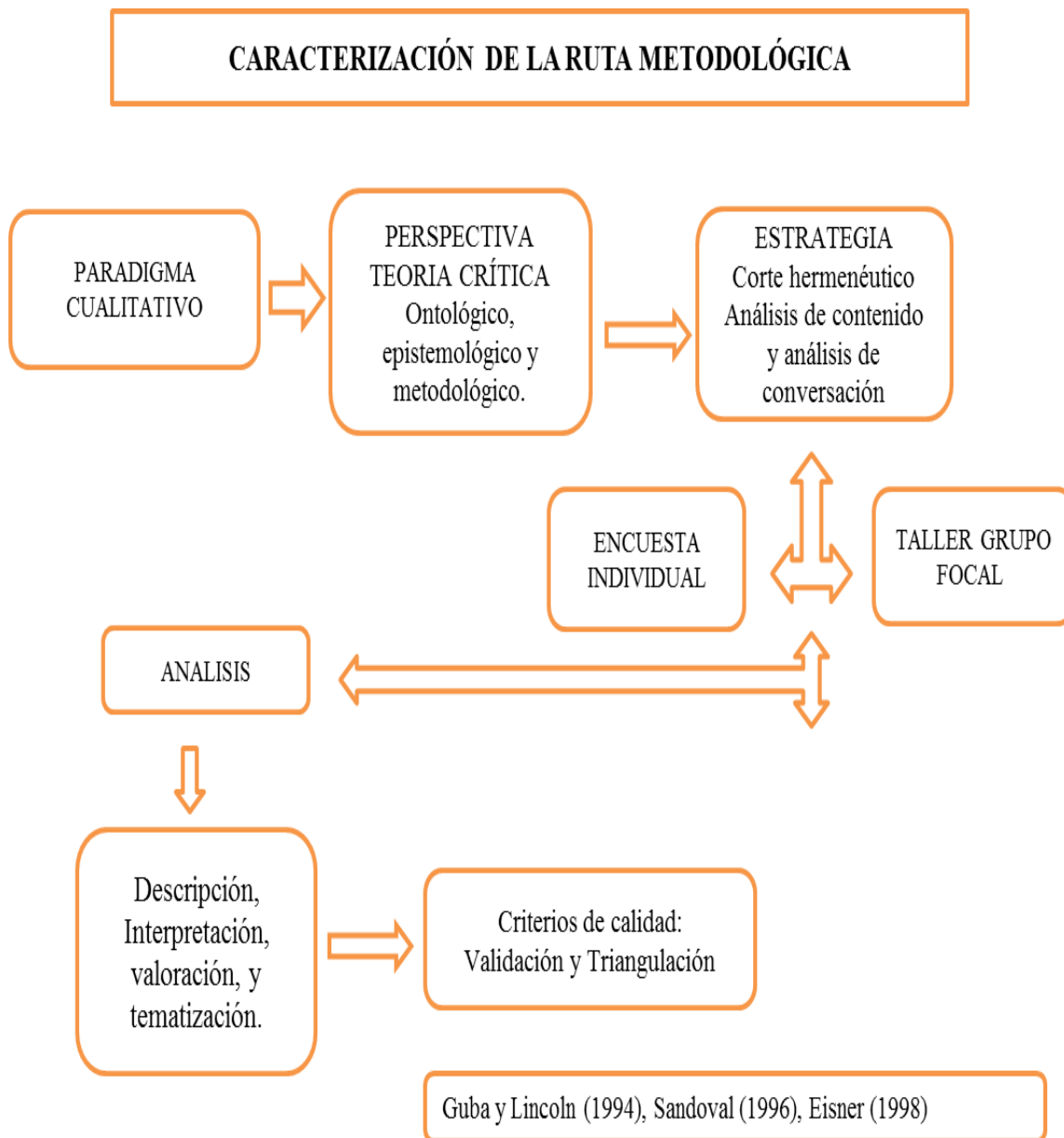


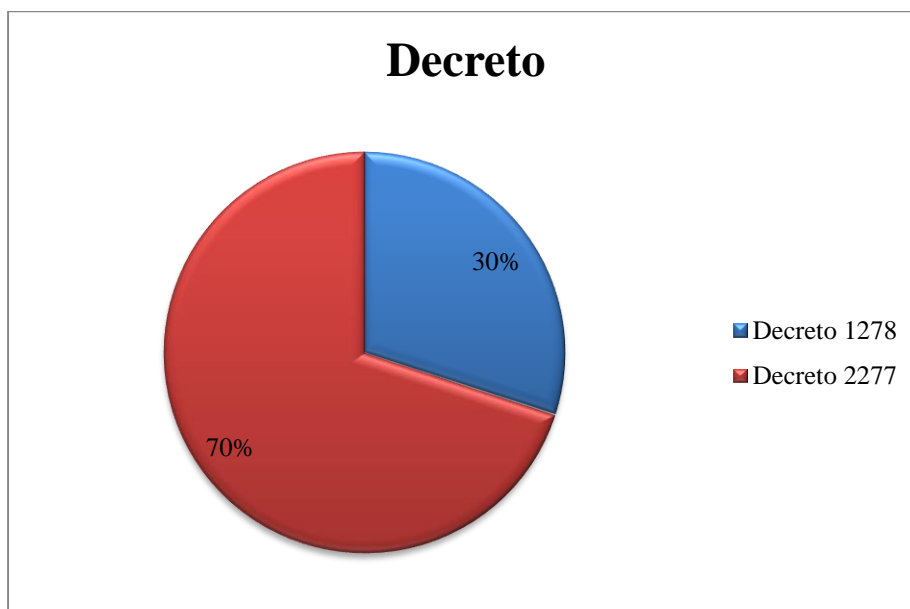
Diagrama 3. Diseño metodológico de la investigación. Elaboración propia

5.2. Población Participante de la Investigación

Esta investigación se realizó en el colegio Magdalena Ortega de Nariño. I.E.D con la colaboración de 30 profesores (68%) de los 44 que orientan actividades pedagógicas en básica secundaria y media de las jornadas mañana y tarde.

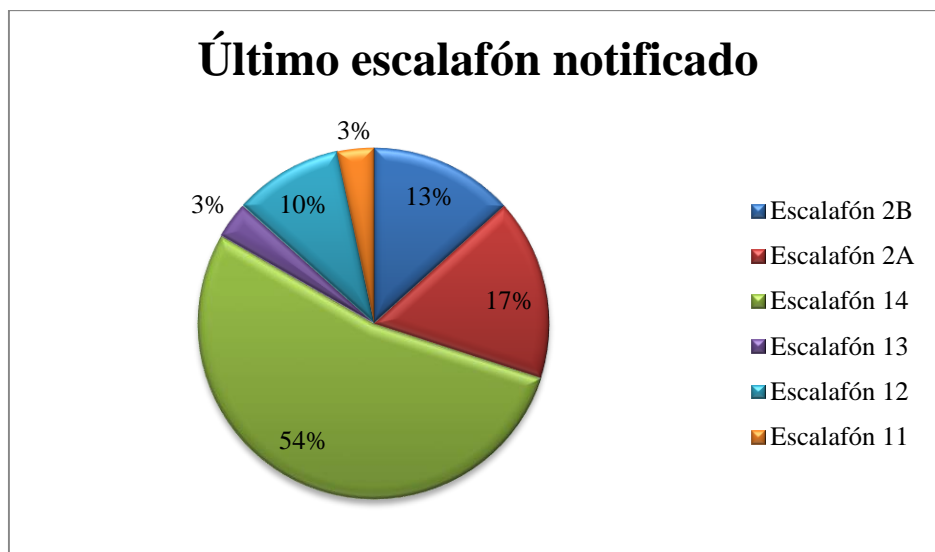
El perfil de los docentes que participaron contestando la encuesta se muestra en el Anexo No. 5.

Como parte del perfil, el decreto por el que se rigen los docentes en su mayoría (70%) es el 2277 como se muestra en la gráfica No. 1



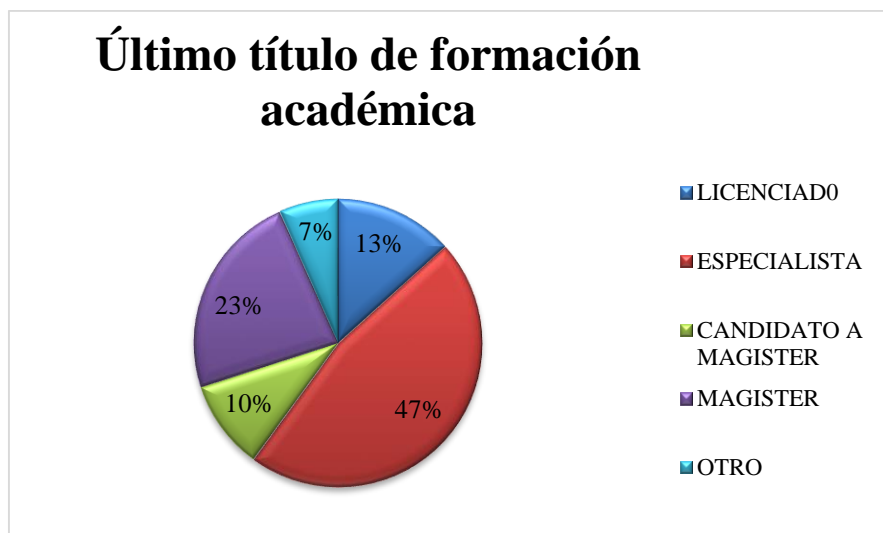
Gráfica 1. Porcentaje de docentes regidos por los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

Distribuidos en diferentes grados de escalafón como se muestra en la gráfica No.2



Gráfica 2. Escalafón de los docentes de la muestra.

Y, finalmente, la formación académica de los docentes se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 3. Formación académica de los docentes de la muestra de estudio.

5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de información fueron la encuesta y el grupo de discusión. Para la encuesta se preparó como instrumento un cuestionario con opciones de respuesta, permitiendo que los profesores pudieran reflexionar sobre su práctica y contestar de acuerdo con sus concepciones y preferencias respecto a cada una de las categorías de análisis. Para ahondar en los resultados que se obtuvieron con la aplicación del cuestionario, se utilizó la técnica de grupo focal con un guion de preguntas previamente estructurado. En el tabla 3 se muestran las categorías de análisis trabajadas, los instrumentos, las técnicas y la población que participó.

Tabla 3 *Categorías de análisis, técnicas e instrumentos*

N°	Categorías de análisis	Técnicas	Instrumentos	Población
1	Políticas en evaluación de los estudiantes	Encuesta	Cuestionario	Profesores (30)
2	Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica	Encuesta	Cuestionario	Profesores (30)
		Grupo de Discusión	Guion de preguntas	Profesores (15)
3	Concepción, propósitos y formas de evaluación	Encuesta	Cuestionario	Profesores (30)
		Grupo de Discusión	Guion de preguntas	Profesores (15)
4	Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación	Encuesta	Cuestionario	Profesores (30)
		Grupo de Discusión	Guion de preguntas	Profesores (15)

5.3.1. Encuesta dirigida a docentes

Parafraseando a Visauta (1989), la encuesta permite indagar a las personas sobre lo que son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes, es el método más utilizado en la investigación de ciencias sociales y a su vez, ésta herramienta utiliza los cuestionarios como medio principal para conseguir información (p.259).

En este mismo sentido, el Cuestionario se constituyó en la herramienta fundamental para realizar las encuestas y obtener conclusiones adecuadas sobre el grupo de profesores objeto de la investigación. De ahí la necesidad de elaborar con rigor y precisión, delimitando muy bien las categorías y subcategorías que se quieren analizar de la siguiente manera:

Tabla 4 *Categorías y subcategorías de análisis*

categorías de análisis	Subcategorías
Políticas en evaluación de los estudiantes	Intencionalidad de las políticas educativas nacionales en evaluación de los estudiantes
	Finalidad de las políticas en evaluación de los estudiantes
Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica	Características del modelo pedagógico
	Propósitos del modelo pedagógico
	Las estrategias pedagógicas predominantes en la práctica pedagógica
	La decisión por los contenidos en la práctica pedagógica
	Los aspectos que sobresalen en la relación maestro estudiante en la práctica pedagógica
Concepción, propósitos y formas de evaluación	Concepción y propósitos de la evaluación de los estudiantes
	Formas de evaluación de los estudiantes
Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación	Características del aprendizaje y la evaluación de los estudiantes

El diseño del cuestionario se encuentra en el Anexo No. 1 y la validación se llevó a cabo con la aplicación del mismo a un grupo de 10 estudiantes de 3 y 4 semestre y tesis de la maestría del grupo evaluando_nos que también se desempeñaran como docentes en instituciones educativas del Distrito. Ver Anexo No. 2

5.3.2. Grupo de Discusión

Se decidió por el grupo focal, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro, toda vez que en el discurso de los docentes, se generaron imágenes, conceptos y lugares comunes, del colectivo de docentes de básica secundaria y media del colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

La técnica consistió en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se convocó libremente y al que acudieron un grupo de 15 maestros, quienes discutieron y elaboraron, desde la experiencia personal, una concepción sobre modelo pedagógico y evaluación de los maestros a los estudiantes de básica secundaria y media.

Se seleccionó como moderador del Grupo Focal a la coordinadora académica de la Jornada de la mañana, en cuanto el interés de la institución, en cabeza del equipo de gestión, es la consolidación del modelo pedagógico como un requisito para completar el proceso de acreditación en el que se encuentra el colegio en este año escolar.

El guion de preguntas con el que se desarrolló el grupo de discusión permitió ahondar en los resultados obtenidos a través de la encuesta y generar el debate en torno las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución. Ver Anexo No. 3

5.4. Técnicas para procesamiento y análisis de la Información

Para el procesamiento y análisis de la información se acudió al análisis estadístico, al análisis de contenido y análisis de conversación: La primera técnica utilizó el programa Microsoft Office Excel, para promediar y graficar el cuestionario aplicado e identificar los aspectos relevantes en las respuestas dadas por los profesores en las categorías de análisis: Políticas en evaluación de los estudiantes; caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica; concepción, propósitos y formas de evaluación y finalmente la coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación. Para organizar la información que se obtuvo a través del cuestionario de la encuesta se aplicó la estrategia estadística por conteo de frecuencias de las respuestas en cada ítem y se procedió a promediar aritméticamente para luego diferenciar por porcentajes las tendencias resultantes de acuerdo con los modelos pedagógicos considerados en el marco teórico de esta investigación.

Posteriormente, siguiendo a Sandoval (1996), como estrategia metodológica especializada de corte cualitativo se optó por el análisis de contenido de la encuesta y análisis de conversación, del grupo de discusión. En una dirección de extensión más amplia se planteó una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales fue posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico, es decir, la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de lecturas variadas (p.90).

De otro lado, el análisis de la información siguió la metodología propuesta Eisner (1998), para este autor, una característica del conocimiento es el hecho de ser eminentemente privado, sin mucha utilidad social, por tanto, para que el conocimiento tenga impacto en lo público necesita de la crítica. En este sentido la tarea del crítico en educación consiste en transformar las cualidades de un aula, una escuela o un acto de enseñanza y

aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. En esta perspectiva, el autor propone, para la crítica educativa cuatro dimensiones a saber: Descripción, Interpretación, valoración y tematización, sin embargo, nos explica, estas cuatro dimensiones no establecen una secuencia entre las partes, pero, tampoco las prohíbe (p. 100-127).

a) La descripción:

El texto o la escritura descriptiva permiten al lector visualizar cómo es un lugar o un proceso. En esta dimensión de la crítica educativa, se identificaron las regularidades que surgían en las respuestas tanto del cuestionario de la encuesta como de las intervenciones en el grupo de discusión, en otras palabras la descripción se asumió como el informe de los resultados obtenidos a cerca de las categorías que llevaron a identificar la concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los maestros a sus estudiantes de básica secundaria y media en el colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

b) La interpretación:

Esta dimensión de la crítica educativa se puede considerar como la justificación de la descripción, es decir es la explicación de su significado, es la actividad hermenéutica¹⁷. En esta dimensión se acudió a la teoría de forma holística, pues los propósitos fueron explicativos, para satisfacer la racionalidad, profundizar en el debate y plantear nuevos interrogantes, también se tuvo en cuenta el contexto, sin tratar de encontrar pruebas rigurosas y acabadas para una justificación y conclusión.

¹⁷ Interpretar es situar en un contexto, exponer, develar, explicar. Eisner (1998) p.119

c) La valoración:

En Eisner (1998), dado que la educación es el resultado de la misión de las escuelas en una sociedad, la significatividad de lo que sucede allí es referente o criterio para su valoración, en este sentido la valoración consistió en proponer juicios que el investigador puso a consideración con relación a los resultados, pues, como afirma Giroux (1988) citado por Guba & Lincoln (1994), la voz del investigador es la del “intelectual que transforma”.

d) La tematización:

La formulación de temas dentro de una crítica educativa significa identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación, es decir, los temas son los rasgos o cualidades dominantes que proporcionan las claves o señales para las percepciones de otras situaciones. Eisner (1998), por lo tanto en esta etapa se consiguió acercarse a la abstracción y producción de conocimiento global en relación a la concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los maestros a sus estudiantes de básica secundaria y media en un contexto más general.

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos y el análisis de la información obtenida en el desarrollo de la investigación “Concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los maestros a sus estudiantes de básica secundaria y media: ¿encuentros o desencuentros?” realizada en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

En primer lugar, para el procesamiento y análisis de la información se recurrió al análisis estadístico y al análisis de contenido: La primera técnica utilizó el programa Microsoft Office Excel, para promediar y graficar los resultados del cuestionario aplicado e identificar los aspectos relevantes en las respuestas dadas por los profesores en las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Tabla 5 *Categorías y subcategorías de la encuesta a profesores.*

Categorías de análisis	Subcategorías	Gráfico N°
Políticas en evaluación de los estudiantes	Intencionalidad de las políticas educativas nacionales en evaluación de los estudiantes	4
	Finalidad de las políticas en evaluación de los estudiantes	5
Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica	Características del modelo pedagógico	6
	Propósitos del modelo pedagógico	7
	Las estrategias pedagógicas predominantes en la práctica pedagógica	8
	La decisión por los contenidos en la práctica pedagógica	9
Concepción, propósitos y formas de evaluación	Los aspectos que sobresalen en la relación maestro estudiante en la práctica pedagógica	10
	Concepción y propósitos de la evaluación de los estudiantes	11
Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación	Formas de evaluación de los estudiantes	12
	Características del aprendizaje y la evaluación de los estudiantes	13

Para cada subcategoría, consideradas como aspectos relevantes para su comprensión, se presentaron afirmaciones con opciones de respuesta, frente a las cuales cada docente desde su experiencia, seleccionó el ítem con el que más se identificaba.

En segundo lugar el análisis obedeció a Descripción, Interpretación, valoración y tematización propuestos por (Eisner , 1998), ya explicados en el numeral anterior.

A continuación se presenta el análisis de los resultados, teniendo en cuenta las gráficas que corresponden a las subcategorías trazadas para cada una de las categorías y que evidencian la opinión de los 30 profesores de básica secundaria y media de las jornadas mañana y tarde a quienes se les aplicó la encuesta.

6.1. Análisis de los resultados del cuestionario de las encuestas

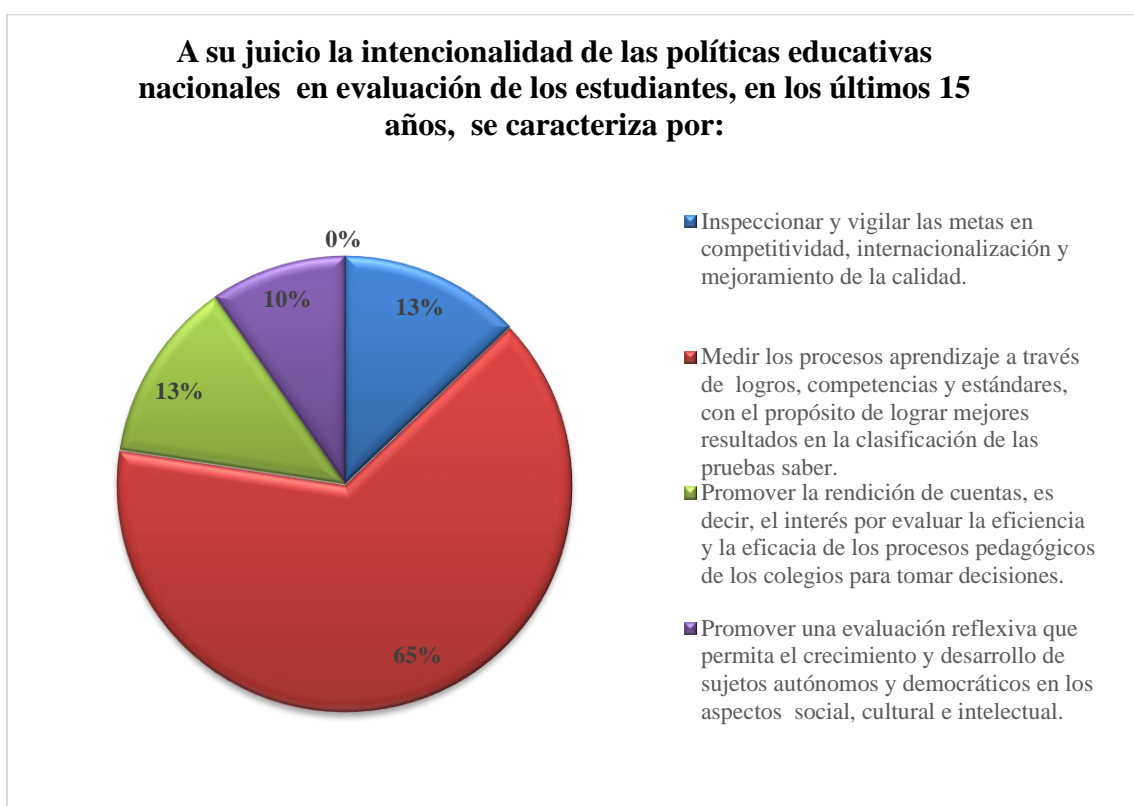
6.1.1. Políticas en evaluación de los estudiantes.

Esta categoría presenta dos descripciones respecto a la intencionalidad y la finalidad de las políticas educativas en evaluación de los estudiantes, para luego dar una interpretación y una valoración de la categoría políticas educativas en evaluación de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “*A su juicio la intencionalidad de las políticas educativas nacionales en evaluación de los estudiantes, en los últimos 15 años, se caracteriza por*”(Gráfico No.4) la mayoría de los profesores, un 65% (20 profesores) consideran que la intencionalidad de las políticas educativas nacionales en evaluación de los estudiantes, en los últimos 15 años, se caracteriza por medir los procesos de aprendizaje a través de logros, competencias y estándares, con el propósito de lograr mejores resultados en la clasificación de las pruebas saber, mientras que un 13% (4 profesores) consideran que la

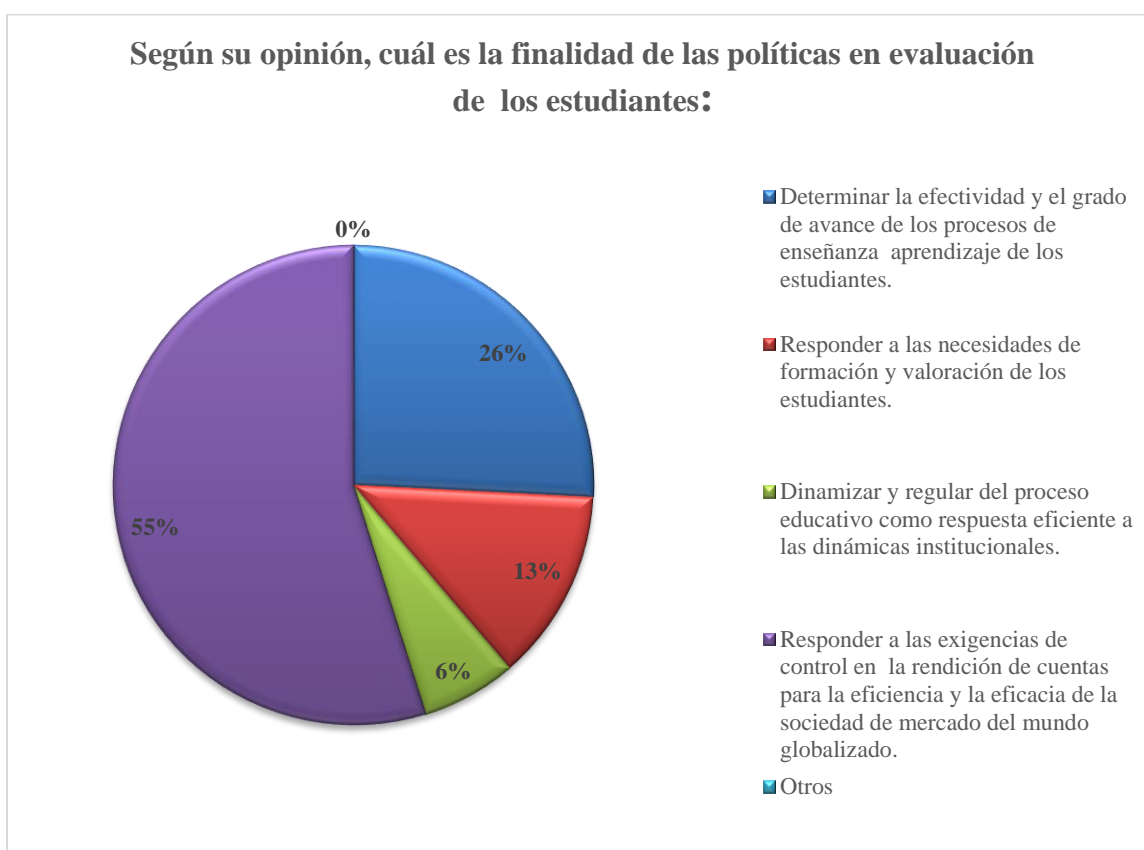
intencionalidad es promover la rendición de cuentas, es decir, el interés por evaluar la eficiencia y la eficacia de los procesos pedagógicos de los colegios para tomar decisiones, otro 13% (4 profesores) piensan que la intencionalidad es inspeccionar y vigilar las metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad, finalmente el 10% (3 profesores) perciben que la intencionalidad de las políticas educativas es promover una evaluación reflexiva que permita el crecimiento y desarrollo de sujetos autónomos y democráticos en los aspectos social, cultural e intelectual.



Gráfica 4. Intencionalidad de las Políticas Educativas en Evaluación

En la pregunta No. 2 al indagar con los profesores sobre “*Según su opinión, cuál es la finalidad de las políticas en evaluación de los estudiantes*” (gráfico No. 5), el 55% (17 profesores) considera que la finalidad es responder a las exigencias de control en la rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia de la sociedad de mercado del mundo

globalizado, mientras que un 26% (8 profesores) considera que la finalidad es determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, sólo un 13% (4 profesores) consideran que la finalidad de las políticas educativas en evaluación de los estudiantes es responder a las necesidades de formación y valoración de los estudiantes y finalmente un 6% (2 profesores) consideran que la finalidad es dinamizar y regular el proceso educativo como respuesta eficiente a las dinámicas institucionales.



Gráfica 5. Finalidad de las políticas en evaluación de los estudiantes

Este resultado refleja una concepción mayoritaria sobre la finalidad en responder a las exigencias de control en la rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia de la

sociedad de mercado del mundo globalizado y con una intencionalidad de evaluación de los aprendizajes en términos de competencias de acuerdo a los estándares en correspondencia con las metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad.

INTERPRETACIÓN

De la anterior descripción, se dilucida que los maestros de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño vislumbran en la política educativa asociada a la evaluación de los estudiantes las intenciones y propósitos de la sociedad de mercado del mundo globalizado, al admitir que su propósito es la medición de los procesos de aprendizaje a través de logros, competencias y estándares, con el único fin de lograr mejores resultados en la clasificación de las pruebas saber, pareciera que por el afán de alcanzar mejoras en la calidad se prefiere la búsqueda y aplicación de estrategias e instrumentos de preparación y entrenamiento en evaluación masiva y en pruebas estandarizadas.

Pero, este resultado no surge de la espontaneidad, si se tiene en cuenta que, en los últimos tres años la política de calidad ha invadido el ámbito educativo, cambiando el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad por incentivos únicamente para quienes logren mejores resultados en las pruebas saber, también, estos incentivos se han reducido únicamente para las instituciones que demuestren mejoras en el Índice Sintético de Calidad Educativa, ISCE, el cual incluye progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar¹⁸. En estas condiciones, la evaluación de los estudiantes se constituye en una

¹⁸ Progreso (Cuánto hemos mejorado en nuestros resultados en relación con el año anterior), desempeño (Cómo están nuestros resultados de las Pruebas con respecto al resto del país), Eficiencia (Cuántos de nuestros estudiantes aprueban el año escolar) y ambiente escolar (Cómo está el ambiente escolar en nuestras aulas de clase).

exigencia de control en la rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia en la economía de mercado del mundo globalizado.

En esta perspectiva, Rizvi & Lingard (2013), advierten la vigilancia por parte del estado, cuyo fin es evaluar la efectividad en términos de la consecución de unos resultados en un tiempo determinado, y la eficiencia como la meta-valor de los propósitos educativos, entendida como el logro de mejores resultados con un mínimo de inversión.

En cuanto a concebir el propósito de la evaluación de los estudiantes como la medición de los procesos de aprendizaje a través de logros, competencias y estándares, deja entrever el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas supeditados completamente a la producción de “recursos humanos” para el sistema productivo en la economía de mercado, pues, como lo afirman estos autores, es el Banco Mundial, B.M, como entidad que financia la educación el que la condiciona y la planifica. (p. 23).

En consecuencia, la mayoría de los maestros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. coinciden en considerar que la política educativa desatiende los conocimientos filosóficos, la cultura, el arte, las humanidades, a cambio de una preocupación por los saberes instrumentales en las competencias flexibles, cada vez más dependientes de los intereses y de los recursos del gran capital, dejando de lado el sentido pedagógico que subyace al sistema educativo en su función de aportar al destino del ser humano y de la sociedad en el deseo de vivir en libertad, solidaridad, democracia y justicia social. (Niño 2007:10).

VALORACIÓN

Siguiendo a Eisner (1998), dado que la educación es el resultado de la misión de las escuelas en una sociedad y que la significatividad de lo que sucede allí es el referente o criterio para su valoración, se acude a la Ley General de educación en Colombia, Ley

115 de 1994, pues, esta ordena la creación del gobierno escolar y el Proyecto Educativo Institucional, PEI, como una figura de autonomía, aspecto que aporta al fortalecimiento de la función de las instituciones educativas y de los maestros en cuanto a la construcción colectiva de los fines y propósitos de la educación de sus comunidades de acuerdo con sus contextos particulares y en la esperanza de proponer una educación en la comprensión de su realidad y la generación de un compromiso como actores de transformación social.

Sin embargo, la política educativa, en los últimos quince años, en vez de fraguar la autonomía a la que se refiere el párrafo anterior, promueve una autonomía orientada a la descentralización de la responsabilidad económica por parte del estado que induce al desarrollo del capital social para auto gestionarse, es decir, parafraseando a Libreros (2002), que la autonomía que se le confiere a las instituciones educativas termina en una descentralización financiera pero con una centralización pedagógica en cuanto a la exigencia del currículo único, con unos estándares básicos y una evaluación por competencias como paradigma de la calidad, expresiones propias del capitalismo que a su vez se enmarcan en el compromiso político que los poderes globales establecen de acuerdo a los requerimientos macroeconómicos, ideológicos, culturales y sociales (p.23).

Para hacer frente a esta realidad, en palabras de Díaz Borbón (2005), es una pedagogía crítica de verdad la que llevaría la comprensión del contexto particular de las comunidades a la acción educativa y política para transformar las condiciones de desigualdad, y bajo su disposición, la construcción de escenarios escolares que permitan la democratización de la evaluación de los estudiantes. En esta perspectiva, serían los estudiantes y los maestros los directamente responsables de construir las evaluaciones, orientadas a la formación de los sujetos, siguiendo los planteamientos de Álvarez (2001), se concibe la evaluación no sólo al servicio de quien aprende, sino también, al servicio de quien enseña, implícitamente, en la búsqueda de la democracia, la armonía y la justicia social.

6.1.2. Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en su práctica pedagógica.

Esta categoría presenta cinco descripciones que corresponden a las características, el propósito, las estrategias pedagógicas, la decisión por los contenidos y la relación maestro –estudiante del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica de los maestros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

DESCRIPCIÓN

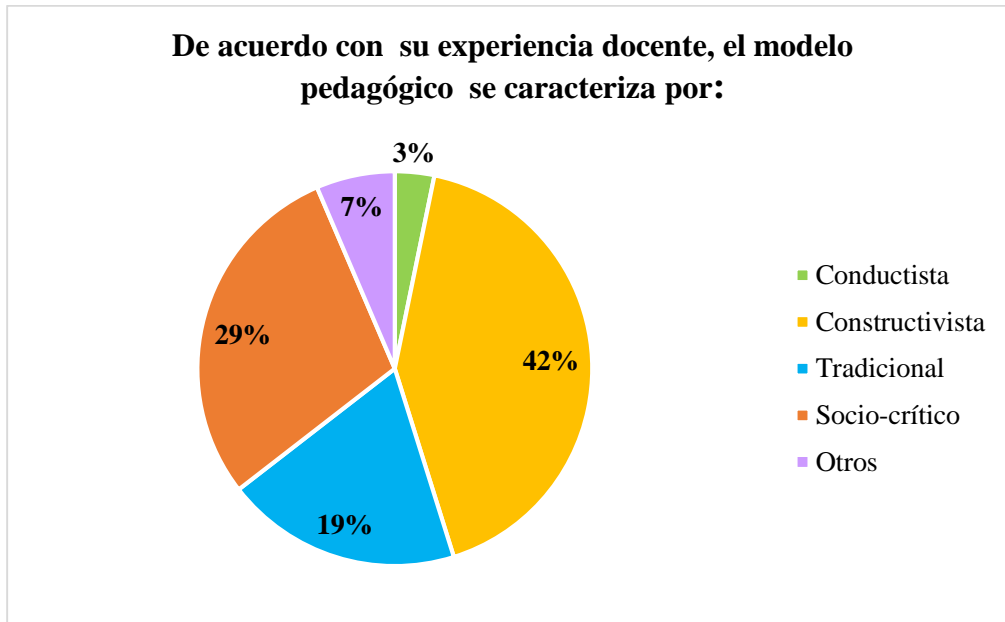
A la pregunta “*De acuerdo con su experiencia docente, el modelo pedagógico se caracteriza por:*” y cuyas opciones de respuesta identifican un modelo pedagógico como se muestran en el tabla No 6.

De acuerdo con su experiencia docente, el modelo pedagógico se caracteriza por:

Tabla 6 *Caracterización del modelo pedagógico.*

a.	Estímulo a los estudiantes para que cumplan los objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores fijados con precisión y de acuerdo a los lineamientos de la autoridad competente.	Conductista
b.	Proceso de aprendizaje significativo que parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento, es decir, se promueve la transformación de sus estructuras cognitivas.	Constructivista
c.	La enseñanza a través de la transmisión fiel de los contenidos, la autoridad del maestro, el orden y la disciplina de la clase.	Tradicional
d.	La construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo, la concertación, el debate, la discusión y la crítica reflexiva.	Socio-crítico
e.	Otros.	

Los resultados se muestran en el gráfico No. 6.



Gráfica 6. Características del Modelo pedagógico predominante en su práctica pedagógica.

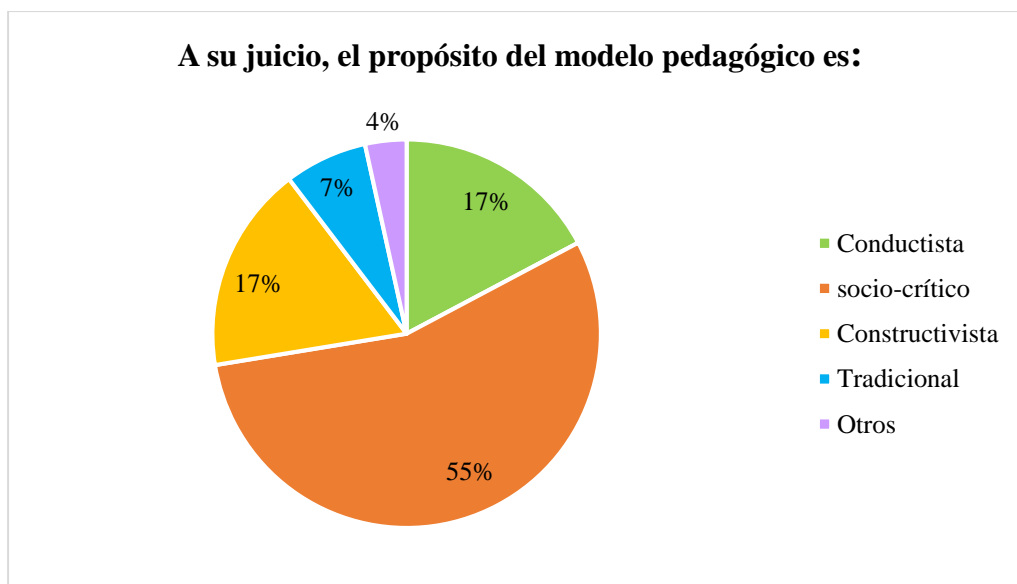
Donde se aprecia que el 29% (9 profesores) de los 30 encuestados consideran que en su experiencia docente el modelo pedagógico se caracteriza por la construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo, la concertación, el debate, la discusión y la crítica reflexiva, características que corresponden al modelo socio-crítico, el 3% (1 profesor) consideran que el modelo se caracteriza por estimular a los estudiantes para que cumplan los objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores fijados con precisión y de acuerdo a los lineamientos de la autoridad competente, aspectos que corresponden al conductismo; otro 42% (13 profesores) piensan que el modelo pedagógico se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje significativo que parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento, es decir, se promueve la transformación de sus estructuras cognitivas, aspectos que corresponden al constructivismo, un 19% (6 profesores) le atribuyen características del modelo tradicional y un 7% (2 profesores) responde otros y lo explica desde la definición de un modelo pedagógico no desde lo que caracteriza su práctica pedagógica para ubicarla en un modelo.

En la siguiente pregunta, al indagar a los profesores sobre *el propósito del modelo pedagógico* se presentan cuatro opciones de respuesta que identifican un modelo pedagógico como se muestra en la tabla No 7.

Tabla 7 Propósitos del modelo pedagógico.

a.	Conseguir los comportamientos que se consideran adecuadas para el estudiante de acuerdo con la filosofía institucional y las necesidades técnicas y laborales de la sociedad.	Conductista
b.	La construcción colectiva del conocimiento encauzada en la búsqueda de soluciones a problemas de su realidad con el fin de transformarla.	Socio-crítico
c.	Desarrollar contenidos curriculares que se ajusten a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.	Constructivista
d.	Enfatizar en la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que la sociedad necesita.	Tradicional
e.	Otros.	

Los resultados están representados en el gráfico No. 7.



Gráfica 7. Propósitos del Modelo pedagógico predominante en su práctica pedagógica.

Donde se aprecia que el 55% (16 profesores) consideran que el propósito del modelo pedagógico es la construcción colectiva del conocimiento encauzada en la búsqueda de

soluciones a problemas de su realidad con el fin de transformarla, es decir al modelo socio- crítico, el 7% (2 profesores) consideran que el propósito es enfatizar en la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que la sociedad necesita, es decir un buen porcentaje se identifica con los propósitos del modelo tradicional, un 17% (5 profesores) coinciden en pensar que el propósito del modelo pedagógico es desarrollar contenidos curriculares que se ajusten a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas., aspectos que corresponden al modelo socio-crítico y finalmente un 17% (5 profesores) se encuentran en el grupo de los conductistas en cuanto piensan que el propósito del modelo es conseguir los comportamientos que se consideran adecuadas para el estudiante de acuerdo con la filosofía institucional y las necesidades técnicas y laborales de la sociedad y el 4% (1 profesor) insiste en dar una definición de modelo pedagógico a cambio de opinar sobre la caracterización por la que se le indagaba.

A la pregunta “*De acuerdo con su experiencia docente, las estrategias pedagógicas predominantes en su práctica pedagógica son:*” se presentan cuatro opciones de respuesta que corresponden a los modelos pedagógico sintetizados en el tabla No 8.

Tabla 8 *Estrategias pedagógicas predominantes en su práctica pedagógica son:*

a.	Aprendizaje basado en la formación en investigación, el pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo.	Socio-crítico
b.	Metodología basada en actividades concentradas en la explicación del profesor con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso.	Tradicional
c.	Metodología instruccional basada en estímulos y refuerzos que garanticen el cumplimiento de los objetivos.	Conductista
d.	Metodología basada en organizar ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes a partir de los ya existentes.	Constructivista
e.	Otros.	

Como se observa en el gráfico No. 8.



Gráfica 8. Estrategias pedagógicas predominantes en su práctica pedagógica

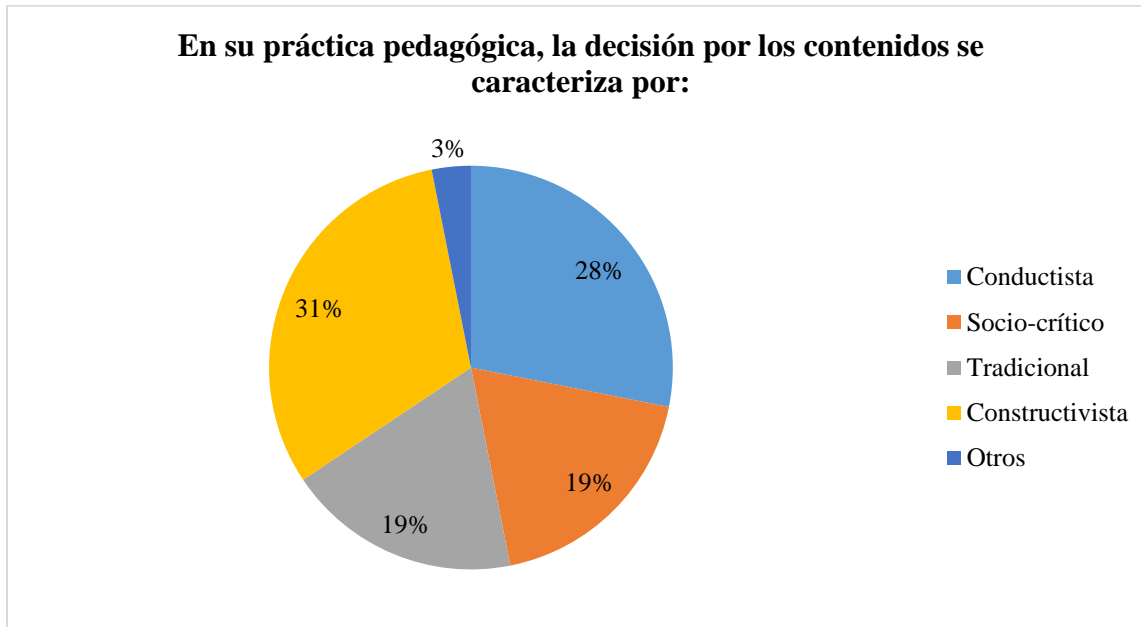
el 46% (16 profesores) coinciden en elegir una metodología basada en organizar ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes a partir de los ya existentes, aspectos que corresponden al constructivismo, sin embargo un 26% (9 profesores) prefieren una metodología basada en actividades concentradas en la explicación del profesor con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. es decir corresponden al modelo tradicional, un 23% (8 profesores) afirman optar por un aprendizaje basado en la formación en investigación, el pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo, aspectos que caracterizan el modelo socio-crítico y una minoría, el 5% (2 profesores) prefieren una metodología instruccional basada en estímulos y refuerzos que garanticen el cumplimiento de los objetivos, es decir se identifican con el modelo conductista. En esta categoría, se presentaron múltiples respuestas por parte de algunos maestros, quienes justificaron su decisión afirmando que las prácticas de aula obedecen a diversas estrategias de acuerdo con la temática, el momento y el nivel del curso.

De otro lado, al preguntar “*En su práctica pedagógica, la decisión por los contenidos se caracteriza por:*” y al presentarles las siguientes opciones de respuesta con relación a los modelos pedagógicos

Tabla 9 *La decisión por los contenidos*

a.	Seguir las directrices del Ministerio de Educación Nacional para la planeación y parcelación de contenidos.	Conductista
b.	La negociación consensuada entre el docente y los estudiantes de acuerdo a las necesidades de su entorno.	Socio-crítico
c.	La disposición autónoma del maestro y basado en los libros de texto.	Tradicional
d.	Ajustarse a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes.	Constructivista
e.	Otros.	

Como se muestra en el gráfico No. 9, el 31% (10 profesores) coinciden en la opción correspondiente al constructivismo al estar de acuerdo en que los contenidos deben ajustarse a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes.



Gráfica 9. La decisión por los contenidos en su práctica pedagógica

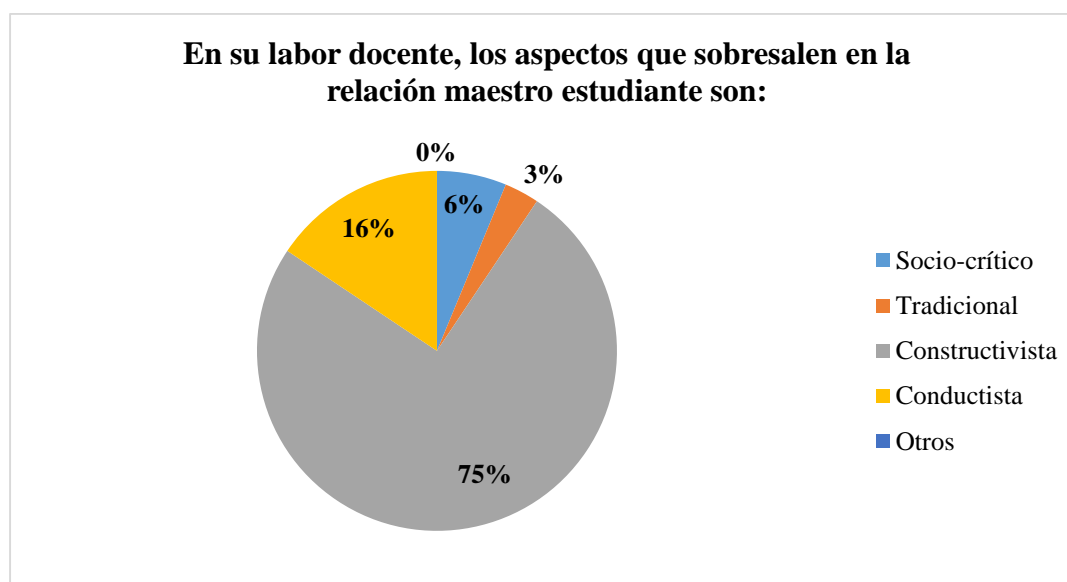
Sin embargo, un alto porcentaje, el 28% (9 profesores) están de acuerdo con seguir las directrices del Ministerio de Educación Nacional para la planeación y parcelación de contenidos en un modelo conductista, el 19% (6 profesores) optan la disposición autónoma del maestro y basado en los libros de texto, muy cercano al modelo tradicional, otro 19% (6 profesores) prefieren la negociación consensuada con los estudiantes de acuerdo a las necesidades de su entorno, aspectos que corresponden al modelo socio-crítico y finalmente un 3% (un profesor) piensa que debe ser una mezcla entre lo ordenado por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, la decisión autónoma del maestro y de acuerdo al libro de texto y algunas veces se puede negociar con los intereses de los estudiantes y las necesidades del entorno.

Finalmente, al indagar por *“los aspectos que sobresalen en la relación maestro estudiante en sus prácticas pedagógicas”* de acuerdo con las siguientes opciones de respuesta con respecto a los modelos pedagógicos.

Tabla 10 Aspectos que sobresalen en la relación maestro- estudiante

a.	El maestro es dinamizador, mediador y sintetizador de consensos en los procesos de discusión colectiva.	Socio-crítico
b.	El estudiante es el centro de la atención en la educación y el maestro quien garantiza la veracidad del conocimiento.	Tradicional
c.	El docente es un facilitador en el proceso de construcción personal y colectiva de los nuevos conocimientos, a partir de los ya existentes.	Constructivista
d.	El docente estimula a los estudiantes para que cumplan los objetivos de la clase y refuerza las respuestas positivas para garantizar el aprendizaje.	Conductista
e.	Otros.	

Como se muestra en el gráfico No. 10



Gráfica 10. Relación maestro-estudiante en su práctica pedagógica

Se observa un alto porcentaje, el 75% (24 profesores) están de acuerdo con el constructivismo al aceptar que en sus prácticas pedagógicas el docente es un facilitador en el proceso de construcción personal y colectiva de los nuevos conocimientos, a partir de los ya existentes, sin embargo un 16% (5 profesores) se identifican con el conductismo al pensar que el docente estimula a los estudiantes para que cumplan los objetivos de la clase y refuerza las respuestas positivas para garantizar el aprendizaje, un

6% (2 profesores) eligen la opción “el maestro es dinamizador, mediador y sintetizador de consensos en los procesos de discusión colectiva”, aspecto que corresponde al modelo socio-crítico y finalmente un 3% (1 profesor) piensa que el estudiante es el centro de la atención en la educación y el maestro quien garantiza la veracidad del conocimiento, al igual que en el modelo tradicional.

Los anteriores resultados reflejan, en su mayoría, el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica secundaria y media en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. orientadas hacia el modelo constructivista, sin embargo un porcentaje considerable se identifica con el conductismo y el modelo tradicional, aunque el modelo socio-crítico también hace presencia especialmente en características del modelo pedagógico (55%), propósito del modelo pedagógico (23%), estrategias pedagógicas (23%) y en la decisión por los contenidos (19%).

INTERPRETACIÓN

De las cinco subcategorías consideradas en esta categoría de análisis (caracterización y propósitos del modelo pedagógico, las estrategias didácticas, la decisión por los contenidos y la relación maestro-estudiante) en cuatro de ellas se observa que los maestros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. se identifican con el modelo pedagógico constructivista, por tanto se vislumbra que, coinciden en dar total importancia a la actividad mental constructivista del estudiante.

A partir de estos resultados se puede inferir que la concepción epistemológica y pedagógica que sobresale en los maestros de básica secundaria y media coincide con los planteamientos del constructivismo ya sea constructivismo genético (sustentado por psicólogo suizo Jean Piaget), constructivismo social (del psicólogo ruso Lev Vygotsky), aprendizaje por descubrimiento (de Jerome Bruner) o simplemente aprendizaje significativo (de David Ausubel), lo importante es que se concibe como aspecto central la actividad mental constructivista del estudiante.

Acudiendo a Delval (1987), el constructivismo plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto”. Es el sujeto el que construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad (p.80).

Bajo esta configuración, el propósito de formación en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D es la construcción del conocimiento a través de acomodación de estructuras mentales, internalización de significados o reestructuración de conocimiento a causa de la interacción con las estructuras ya existentes.

En esta perspectiva, el maestro acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. El maestro es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que materializan este modelo pedagógico se parte de la premisa que todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento, en consecuencia, se promueve el uso del lenguaje (oral y escrito), el pensamiento crítico, los conflictos cognitivos y la interacción.

Sin embargo, el currículo en el modelo pedagógico constructivista se organiza en forma de espiral para que el estudiante construya nuevos conocimientos con base en los que ya adquirió anteriormente, además los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los estudiantes, es decir los contenidos que se enseñan se ajustan a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas, pero los resultados de este estudio muestran una decisión por los contenidos con una marcada tendencia conductista, donde lo importante es seguir las directrices del Ministerio de Educación Nacional para la planeación y parcelación de contenidos con base en los estándares y las

competencias, muy en semejanza con la parcelación de saberes técnicos, donde los contenidos se basaban en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión y aceptados como socialmente útiles.

Aquí, nuevamente se evidencia la rendición de cuentas, pues antes de ajustar los contenidos a un modelo pedagógico bajo el paradigma constructivista y donde se privilegie el aprendizaje significativo partiendo de los conocimientos que ya posee el estudiante, se siguen los lineamientos de la política educativa para la formación en competencias, pues el principal propósito es obtener buenos resultados en las pruebas masivas y estandarizadas que caracterizan la evaluación de los estudiantes y por ende la comprobación de la calidad en educación y para lograrlo no queda otra salida que obedecer a la planeación de contenidos de acuerdo con los estándares mínimos exigidos por la autoridad competente y que apuntan al desarrollo de las competencias que reclama la sociedad de mercado en la globalización capitalista a la que se refiere (Díez, 2006).

Finalmente, en cuanto al propósito del modelo pedagógico, se evidencia una total inclinación hacia el modelo socio-crítico en cuanto los maestros de básica secundaria y media en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. conciben como propósito del modelo pedagógico la construcción colectiva del conocimiento encauzada en la búsqueda de soluciones a problemas de su realidad con el fin de transformarla, pero, teniendo en cuenta la concepción que tienen de los otros elementos del modelo, se deduce que se identifican con la transformación de la realidad sin aceptar el ejercicio de la crítica reflexiva en las prácticas emancipadoras que caracteriza la pedagogía crítica.

VALORACIÓN

Los criterios de valoración en los referentes epistemológicos del modelo pedagógico que caracterizan las prácticas de los maestros el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. exigen revisar los planteamientos del paradigma constructivista que plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto” (Delval, 1997, p. 80).

En este modelo, todo aprendizaje debe ser realmente significativo y para lograrlo se debe partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento, se validan los conocimientos previos de los estudiantes, se valoran las experiencias previas, los contenidos que se enseñan se re-conceptualizan permanentemente y el maestro actúa como intermediario que motiva al estudiante a descubrir principios por sí mismo.

Sin embargo, la urgencia no significa entender los postulados epistemológicos y pedagógicos que sustentan el modelo pedagógico sino que reclama la apropiación, por parte de los maestros, del discurso que sustenta sus prácticas pedagógicas, en otras palabras es urgente reflexionar la práctica y pensarse como maestro constructor de saberes y de cultura que posibilite el progreso de las comunidades. Como una respuesta alternativa, Tamayo (2013) en “Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia” propone como un gesto de respeto por los sujetos de la educación una apertura al diálogo, que se reconozca la pluralidad de saberes y de culturas donde el que enseña aprende y el que aprende también puede enseñar (p.134).

6.1.3. Concepción, propósitos y formas de evaluación.

Esta categoría presenta dos descripciones que corresponden a los propósitos y formas de evaluación predominantes en la práctica pedagógica de los maestros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. a través de las cuales se busca identificar cómo conciben la evaluación de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN

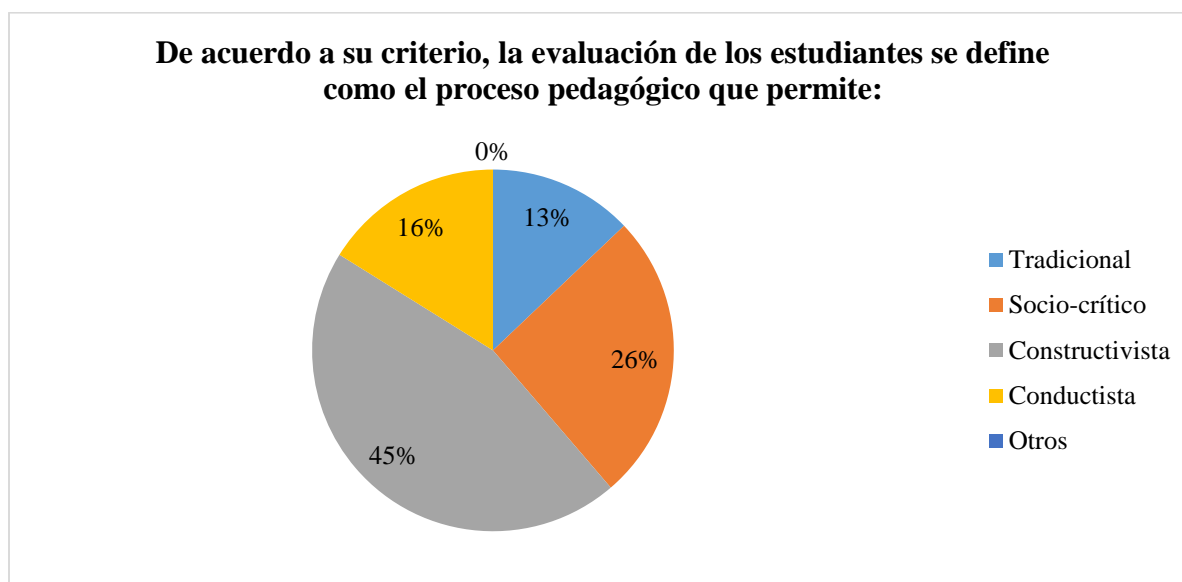
A la pregunta “*De acuerdo a su criterio, la evaluación de los estudiantes se define como el proceso pedagógico que permite:*” y cuyas opciones de respuesta corresponden a un modelo pedagógico como se muestra en el cuadro No 12.

De acuerdo a su criterio, la evaluación de los estudiantes se define como el proceso pedagógico que permite:

Tabla 11 *Definición de la evaluación de los estudiantes*

a.	Verificar los conceptos que el estudiante aprende y controlar el orden y la disciplina.	Tradicional
b.	El privilegio del debate, donde la colectividad participa en la reflexión con miras a procesos de transformación y mejora individual y colectiva.	Socio-crítico
c.	Reflexionar sobre su propia experiencia, acorde a un proceso de construcciones individuales que se pretenden comprender, contrastar, comparar y hacer cada vez más completas.	Constructivista
d.	Controlar el logro de los objetivos de aprendizaje.	Conductista
e.	Otros.	

Como se observa en el gráfico No. 11.



Gráfica 11. Propósitos de la evaluación en la práctica pedagógica

El 45% (14 profesores) considera que la evaluación de los estudiantes se define como el proceso pedagógico que permite reflexionar sobre su propia experiencia, acorde a un proceso de construcciones individuales que se pretenden comprender, contrastar, comparar y hacer cada vez más completas, propósito que corresponde al modelo

constructivista, un 26% (8 profesores) está de acuerdo en que la evaluación es el proceso pedagógico que privilegia el debate, donde la colectividad participa en la reflexión con miras a procesos de transformación y mejora individual y colectiva, aspectos correspondientes al modelo socio-crítico, otro 16% (5 profesores) están de acuerdo con los postulados del conductismo porque consideran que la evaluación permite controlar el logro de los objetivos de aprendizaje y finalmente un 13% (4 profesores) se identifican con el modelo tradicional en cuanto conciben que la evaluación, en este contexto, permite verificar los conceptos que el estudiante aprende y controlar el orden y la disciplina.

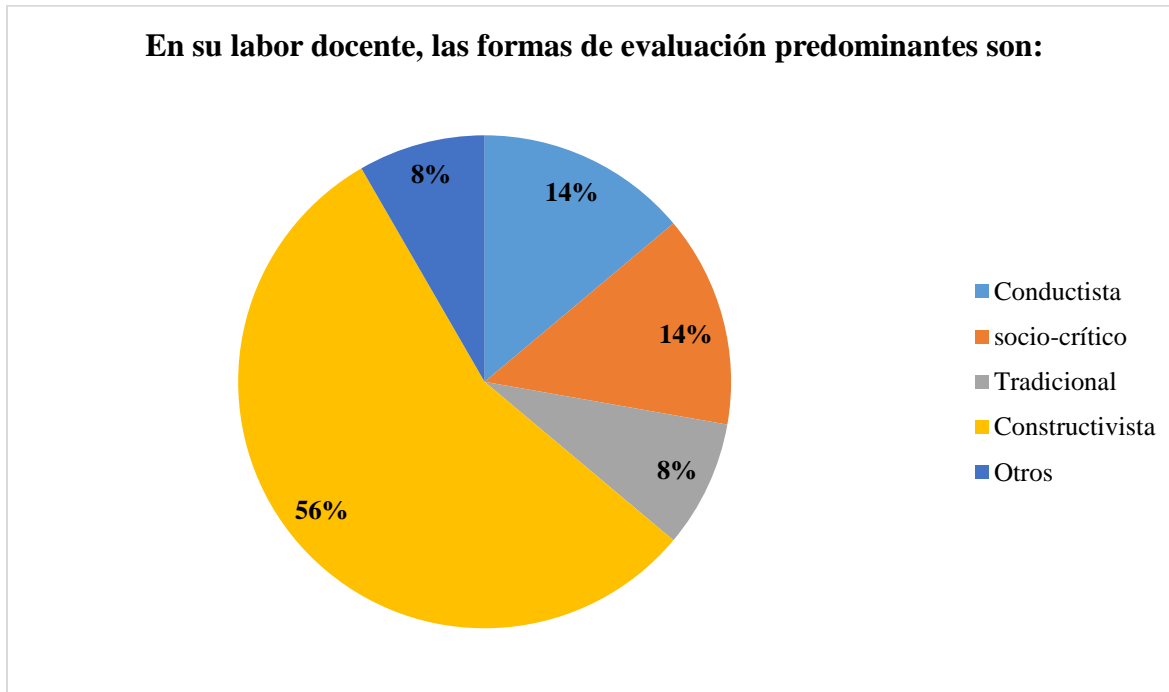
Al indagar por las formas de evaluación con la pregunta “*en su labor docente, las formas de evaluación predominantes son:*” y cuyas opciones de respuesta se muestra en el tabla No 12.

En su labor docente, las formas de evaluación predominantes son:

Tabla 12 *Formas de evaluación predominante*

a.	Aplicación de pruebas objetivas a través de cuestionarios tipo ICFES.	Conductista
b.	Socialización y debate donde el grupo reflexiona críticamente sobre el trabajo de cada uno de sus integrantes.	Socio-crítico
c.	Evaluación sorpresa, exámenes parciales y exámenes a final de periodo.	Tradicional
d.	Recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de reflexión sobre su propia experiencia.	Constructivista
e.	Otros.	

Se obtienen los resultados de la gráfica No. 12,



Gráfica 12. Formas de evaluación en su práctica pedagógica

Se observa que el 56% (20 profesores) se caracteriza por evaluar a través de la recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de reflexión sobre su propia experiencia, opción que corresponde al modelo constructivista, de otro lado, un 14% (5 profesores) se identifican con el modelo conductista en cuanto su evaluación está centrada en aplicar pruebas objetivas a través de cuestionarios tipo ICFES, sin embargo, otro 14% (5 profesores) se encuentran en el modelo socio-crítico en cuanto prefieren una evaluación centrada en la socialización y el debate donde el grupo reflexiona críticamente sobre el trabajo de cada uno de sus integrantes, así mismo un 8% (3 profesores) se identifican con el modelo tradicional porque prefieren la evaluación sorpresa, exámenes parciales y exámenes a final de periodo, finalmente, un 8% (3 profesores) manifiestan otras opciones a través de la combinación de todas las opciones presentadas, pues las consideran complementarias.

INTERPRETACIÓN

En lo correspondiente a la evaluación de los estudiantes en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. se observa una marcada tendencia hacia el constructivismo, en cuanto los maestros conciben como propósito de la evaluación la reflexión sobre su propia experiencia, acorde a un proceso de construcciones individuales que se pretenden comprender, contrastar, comparar y hacer cada vez más completas y, además, porque consideran que sus prácticas evaluativas se caracterizan por una recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje.

Al indagar por los referentes epistemológicos y pedagógicos de las concepciones de evaluación en el modelo pedagógico constructivista, en Arenas, (2014), el paradigma constructivista sustenta al aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo, en este paradigma, el estudiante es quien aprende involucrándose con otros aprendices durante el proceso de construcción del conocimiento (construcción social), tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos. En este sentido, el propósito de la evaluación es identificar la modificación de estructuras de pensamiento, cuya intención corresponde al enfoque cualitativo o iluminativo.

La evaluación en el enfoque cualitativo o iluminativo surge como un enfoque alternativo en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, generando un nuevo concepto de formación e investigación. La evaluación tiene un carácter formativo, siendo entendida como un proceso que tiene en cuenta los sucesos de forma progresiva y se centra en su observación, descripción e interpretación. Estas características, propias de este enfoque, hacen posible una evaluación más reflexiva y acorde a un proceso contextualizado en el que se evidencian los avances, las fortalezas,

las dificultades y las posibilidades de cambio que puedan surgir del mismo, para hacerlo más trascendente para cada uno de los implicados en el proceso educativo.

Finalmente, del análisis de contenido en las respuestas al cuestionario de la encuesta, se infiere que hay compromiso respecto a la necesidad de sustituir la concepción tradicional de la evaluación por otra visión en la que ocupen un lugar central el análisis, la crítica, la reflexión, el diálogo, la equidad y la justicia entre los participantes. (Moreno, 2000)

VALORACIÓN

La evaluación en la concepción de los maestros ya está superando las prácticas tradicionales de comprobación o valoración de la capacidad memorística y a cambio se está gestando la necesidad de practicar una evaluación que propicie el análisis, la crítica, la reflexión, el diálogo, la equidad y la justicia entre los participantes, sin embargo, otra cosa bien distinta es lo que ocurre en la práctica donde las contradicciones salen a flote. Así, las rutinas establecidas en las aulas se siguen manteniendo de forma incuestionada e incuestionable (Moreno,2000). En la evaluación resulta primordial la rendición de cuentas al sistema operante en la sociedad de mercado donde priman las trampas en educación Santos (2010), es decir, la gestión pública exige más por los resultados que por los procesos y además, estos deben lograrse de manera eficiente y efectiva, se exige dar cuenta por los resultados con base en estándares y competencias preestablecidos y a través de pruebas masivas y estandarizadas como indicadores para medir la eficiencia y la eficacia, entonces, la evaluación de los estudiantes en este perspectiva, apunta es a la rendición de cuentas en aras del discurso de la calidad. (Niño, 2007)

Por su parte, Sacristán (2009), señala que la realización de una evaluación formativa es una exigencia pedagógica que no siempre resulta fácil de satisfacer pues se requieren ciertas condiciones de entrada: a) que sea factible de realizar por los profesores, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo; b) su finalidad básica debe ser recabar

información para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos; c) que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en los alumnos, restando tiempo a los profesores que podrían emplearlo para otras funciones; y d) evitar que genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas.

Para concluir, siguiendo los planteamientos de Álvarez (2001), no es fácil romper la concepción de evaluación en el paradigma cuantitativo plasmado en la práctica racional técnica que se caracteriza por prescindir del sujeto para certificar las soluciones que racionalmente resuelven los asuntos sociales, los educativos entre ellos, olvidando que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos, es decir, al objetivar lo subjetivo es fácil por vía de simplificación controlar los resultados.

6.1.4. Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación

Esta categoría presenta una descripción que corresponde a la caracterización de la concepción de aprendizaje y de evaluación predominantes en la práctica pedagógica de los maestros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. a través de las cuales se busca identificar las relaciones de coherencia entre los mismos.

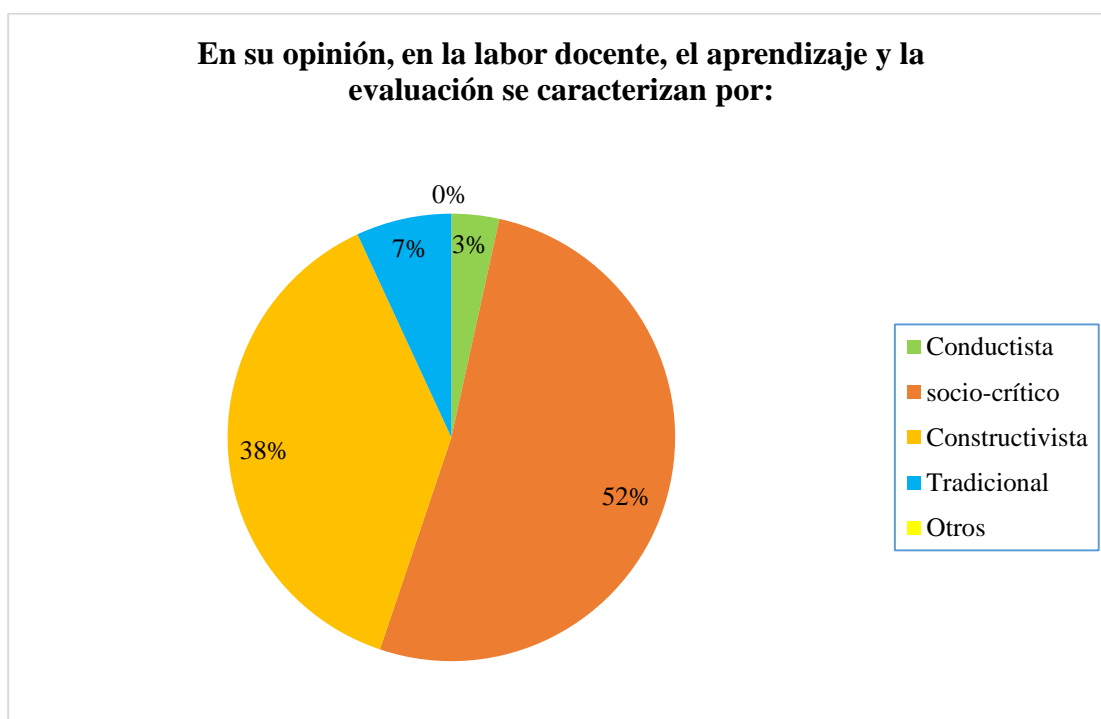
DESCRIPCIÓN

A la pregunta “*En su opinión, en la labor docente, el aprendizaje y la evaluación se caracterizan por:*” se presentaron opciones de respuesta aplicables a los modelos pedagógicos así:

Tabla 13 *Características del aprendizaje y la evaluación*

a.	El aprendizaje se da por modelación para generar cambios en la conducta de los estudiantes y la evaluación consiste en verificar procesos de memorización.	Conductista
b.	La construcción colectiva del conocimiento encauzada a la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad y la evaluación es una negociación y consenso con miras a la transformación de cada sujeto y de su entorno institucional y social.	Socio-crítico
c.	La formación centrada en la construcción de nuevos conocimientos con base en los ya adquiridos y la evaluación a través de observación, descripción e interpretación de aciertos.	Constructivista
d.	El aprendizaje se adquiere por recepción y memorización y se evalúan cuantitativamente los conocimientos adquiridos.	Tradicional
e.	Otros?	

Como se muestra en la gráfica No. 13.



Gráfica 13 Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación

Un 52%, (15 profesores) consideran que el aprendizaje y la evaluación se caracterizan por la construcción colectiva del conocimiento encauzada a la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad y la evaluación es una negociación y consenso con miras a la transformación de cada sujeto y de su entorno institucional y social, otro 38% (11 profesores) consideran que el aprendizaje y la evaluación se caracterizan por la formación centrada en la construcción de nuevos conocimientos con base en los ya adquiridos y la evaluación a través de observación, descripción e interpretación de aciertos, el 7% (2 profesores) consideran que el aprendizaje se adquiere por recepción y memorización y se evalúan cuantitativamente los conocimientos adquiridos, finalmente un 3% (1 profesor) coinciden en pensar que el aprendizaje se da por modelación para generar cambios en la conducta de los estudiantes y la evaluación consiste en verificar procesos de memorización.

Estos resultados reflejan, en su mayoría, la concepción y formas de evaluación en el modelo socio-crítico seguido por el constructivista.

INTERPRETACIÓN

Observando el horizonte desde la altura de la pedagogía crítica, y volviendo una mirada al pensamiento de Paulo Freire, el pedagogo de la liberación, se infiere que los docentes del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. que conciben el aprendizaje y la evaluación en el modelo socio-crítico, anteponen el valor de la autonomía, frente al contravalor de la sumisión. En este sentido, el sujeto en la educación es una persona física que interactúa en una realidad con miras a transformarla pero superando la contradicción citada por Freire en “Pedagogía del oprimido” de educador – educando de la educación bancaria por una relación educador- educando donde nadie educa a nadie, nadie se educa solo, sino que, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Además, en Freire, el sujeto es un “Ser de relaciones que se caracteriza por la pluralidad, entendida como una alteración del sujeto en la medida en que responde a un

estímulo (desafío), y no a la variedad de estímulos posibles dentro de la realidad. Es decir, en la pluralidad el sujeto se organiza, elige, se prueba y actúa. Por tanto, la pluralidad exige un acto crítico”

En este contexto, la pedagogía crítica, con sus aportaciones al análisis y superación de desigualdades sociales y educativas, se enfrenta a las mismas a través de la elaboración de la teoría, y del desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Por esta razón, es preciso que en este momento se reflexione en la concepción identificada en los maestros, objeto de este estudio, y se potencie el debate en este sentido, pues se infiere que allí se está gestando un ideal de transformación.

VALORACIÓN

Al indagar por la coherencia entre la concepción de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes se vislumbra una deliberación dentro del modelo pedagógico socio-crítico. Ahora bien, si los maestros consideran que la construcción colectiva del conocimiento se debe encauzar a la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad, habría que mirar si realmente hay compromiso en abordar los problemas de la realidad y si realmente la evaluación es una negociación y consenso con miras a la transformación de aquella realidad tanto para el sujeto como para su entorno institucional y social, pues, esto significaría que están renunciando a las políticas educativas en el discurso de la calidad y la rendición de cuentas que a diario están haciendo mella en las instituciones. Si esto es así, habría que celebrar el coraje, la iniciativa, la creatividad, el compromiso y el sentido de solidaridad de los maestros por construir en colectivo y proponer prácticas pedagógicas desde la crítica reflexiva.

En estas circunstancias, se podría pensar que la finalidad del proceso educativo consiste en despertar las conciencias y la autonomía personal de los educandos para desvelar los

engaños subyacentes en la cultura y proponer una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad. (Rodríguez Rojo , 2005)

6.2. Análisis de los resultados del Grupo de Discusión.

Se convocó a taller de discusión grupal y asistieron voluntariamente 15 maestros de las jornadas mañana y tarde. El propósito del grupo de discusión era aclarar aspectos que no fueron tan precisos en las encuestas con el fin de identificar las concepciones de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes a través de la técnica de análisis del discurso.

La primera pregunta orientadora *¿Ha reflexionado sobre el modelo pedagógico que caracteriza su práctica pedagógica? ¿Cuándo y para qué utiliza esta reflexión?* permitió que cada participante expresara espontáneamente cómo reflexionaba su práctica, algunos quisieron expresarla en términos de un modelo pedagógico, pero, la mayoría consideró importante este espacio de debate, reconocieron la necesidad de cambiar y hasta la rectora, quien también participó, invitó a los maestros a revisar las concepciones y a evaluar si es prudente pensar en cambios porque la realidad está pidiendo a gritos reevaluar lo que se ha practicado durante tantos años, y tal vez para mejorar haya que cambiar, “es preciso reflexionar en la necesidad de apropiarnos de otro modelo y seguir adelante”.

Desde otro punto de vista, dentro de la misma discusión, se hace un llamado en torno a que no se está juzgando el modelo en que se está trabajando, sino que se invita a dejar ese miedo y compartir su experiencia, así sea conductista, constructivista, socio-crítico o tradicional, tal vez si se socializan las experiencias se enriquece el debate y posibilita la construcción colectiva de discursos pedagógicos que respondan a las necesidades particulares de la institución, incluso la construcción en el debate podría tener en cuenta el intercambio entre lo de afuera y lo de adentro.

Para cerrar este ítem, los participantes coincidieron en la importancia de la reflexión y el debate no sólo sobre la práctica pedagógica sino también sobre cómo autoevaluarse permanentemente, pues las estrategias en los modelos varían de acuerdo con los grupos y los instantes. En palabras de Tamayo (2011), la tarea de los educadores para este milenio tiene que ver con el fortalecimiento de su saber pedagógico, que les permita llenarse de razones para que la práctica docente tenga sentido y significado. De esta manera pedagogía, conocimiento y ética serán los ejes sobre los que se construirá la identidad del maestro. Así mismo, para que el proceso educativo implique el desarrollo de valores como autonomía, responsabilidad, cooperación, solidaridad, respeto por la diversidad, participación, justicia, equidad, entre otros, la pedagogía no se puede reducir a la didáctica y está a las técnicas de persuasión, desconociendo el inmenso campo de reflexión sobre los procesos de formación humana y construcción del conocimiento, así como las relaciones de la didáctica con la epistemología y la ética Tamayo (2011).

Alrededor de la segunda pregunta orientadora: *En la caracterización del modelo pedagógico un alto porcentaje (el 55%- 16 docentes de los 30 encuestados) de los resultados corresponden al modelo socio-crítico, sin embargo en la concepción de evaluación sólo el 26% (8 profesores) de las respuestas atañen a este. Y, teniendo en cuenta que, el modelo socio-crítico hace reflexión crítica sobre la realidad social con el fin de transformarla ¿Qué elementos estarían pendientes para lograr una evaluación socio-crítica?*, se producen una serie de reacciones frente al modelo socio-crítico, los participantes dividen sus opiniones frente al modelo que caracteriza las prácticas pedagógicas en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño, consideran que el modelo es algo etéreo, que está en la nube y que para concretarse es necesario preguntarse por la didáctica, en las prácticas de aula, pues es allí donde se concreta, sin embargo, consideran importante pasar de una evaluación cuantitativa a una evaluación cualitativa, de una evaluación de resultados a una evaluación que tenga en cuenta todo el proceso, de una evaluación en el número a una evaluación que construya en el debate, de una evaluación para medir cuanto aprendió a una evaluación con el propósito de transformar.

En este lugar del debate, se rescata a la evaluación como el eje de la transformación de la educación, pero se invita a diferenciar entre evaluación en el aula y evaluación masiva, insistiendo en una evaluación en el aula para formar y para transformar donde los maestros se den a la tarea de cambiar para formar en la heterogeneidad y la diversidad para crecer.

Finalmente, algunos maestros reclaman evaluación tradicional y evaluación en el conductismo, y otros consideran la posibilidad de pensar la evaluación en el modelo socio-crítico desde una práctica de aula constructivista tendiendo a que más adelante haya una reflexión crítica desde la práctica. En este sentido la discusión queda abierta frente a trabajar sobre la relación entre el número desde lo cuantitativo y el ser desde lo cualitativo, teniendo como premisa que cada vez que el estudiante se identifica con un número está generando un proceso de identidad con el número no con el ser, y ahí es donde tiene que haber una transformación. En la dirección de Álvarez (2001), no es fácil remover la concepción de evaluación en el paradigma cuantitativo plasmado en la práctica racional técnica que se caracteriza por relegar al sujeto para legitimar las soluciones que racionalmente resuelven los propósitos educativos, olvidando que la evaluación es esencialmente una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos.

En relación a la pregunta orientadora *¿Qué factores pudieran estar influyendo en los resultados de la encuesta que señalan la decisión por los contenidos y las estrategias pedagógicas con una marcada tendencia conductista, a pesar de que los demás aspectos del modelo pedagógico muestren un porcentaje mayor de preferencia hacia el constructivismo?* Surgen apreciaciones como “Las estructuras que ya tenemos nos dan cierta comodidad, entonces nos da miedo desacomodarnos para asumir nuevos retos”, se prefiere trabajar los estándares de competencia porque ya están elaborados, o se piensa que siempre será conductista porque la ley exige unos estándares.

Desde otro ángulo de la discusión se reflexiona en la posibilidad de transitar hacia otros modelos donde haya más libertad para las estudiantes, pero, se manifiesta que aún existe el miedo a no poder controlar esa dinámica de la clase, que se salga de orden y que finalmente no se logre el resultado que se está buscando.

Para concluir este punto del debate, algunos maestros consideran que todo depende de la creatividad y habilidad para que la decisión por los contenidos no se quede solamente en los estándares e invitan a conjugar todas las posibilidades que se dan en los diferentes modelos como el primer paso hacia la transformación, ser un maestro interdisciplinar, más allá que sepa de todo es que tenga la posibilidad de dialogar con todo.

Finalmente se reclama por la continuidad de este tipo de debates como un camino hacia esta transformación, precisando que se requiere un cambio no sólo en teoría, con estudios y maestrías, sino, también en la práctica. No se puede desconocer el inmenso campo de reflexión sobre los procesos de formación humana y construcción del conocimiento, en estas circunstancias, la construcción y proyección del saber pedagógico en los docentes y su coherencia con sus prácticas serán de gran relevancia en la formación del ser humano y de la sociedad en el deseo de vivir en libertad, solidaridad, democracia y justicia social (Niño, 2007:10).

Respecto a la última pregunta orientadora de la discusión: *Aunque existe un alto porcentaje (56% que corresponde a 20 profesores de los 30 encuestados) que practica la evaluación constructivista a su juicio cuál es el mayor obstáculo para que no se de esa coherencia? ¿Por qué?* se reflexiona si realmente se es constructivista, se pone en duda que en la práctica esto sea cierto, y muchas veces no por culpa del maestro sino por desconocimiento, a veces se cree conocer una teoría pero si no se debate sobre ella, entonces lo que se concibe no es lo que realmente se hace.

Desde otra arista de la discusión, se piensa que en el colegio Magdalena Ortega de Nariño se está en un proceso de reescribirse, de reconstruirse, de cambiar y pues los cambios no se pueden ver, ni evidenciar de un momento a otro, sin embargo, ya está en

la intencionalidad el llevarlo a la práctica, otro aspecto importante es el apoyo y colaboración de cada una de las partes, porque, consideran, el trabajo no es fácil, puesto que el primer obstáculo es el mismo estudiante, el segundo obstáculo son los miedos y el tercer obstáculo son los resultados en las evaluaciones externas. En los planteamientos de Santos (2010), son los discursos de calidad orientados por la ideología de la eficacia los que han truncado los ideales pedagógicos y didácticos con presupuestos epistemológicos hacia una escuela basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis, es decir una escuela pensada para la democracia.

Finalmente, se reflexiona en el sentido de innovar e ir evaluando si es funcional, si vale la pena y con el apoyo de todos, la coherencia en un modelo pedagógico y la evaluación por sí sola irá emergiendo. También, al poner la visión sobre el objeto didáctico va hablar del modelo y va a hablar de cómo evaluar en el modelo.

Después de analizar el discurso de cada uno de los 15 participantes de la discusión en grupo focal se interpretan las siguientes tendencias en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño con relación a la concepción de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes:

- a) Dos (13.33%), muestran una posición totalmente tradicional tanto en la concepción de modelo pedagógico como en la de evaluación.
- b) Dos (13.33%), tienen una concepción de modelo pedagógico entre conductista y constructivista y la concepción de evaluación se inclina más hacia el constructivismo.
- c) Cuatro (26.66%), exponen una concepción de modelo pedagógico en el constructivismo y la evaluación también la conciben dentro del modelo constructivista.

- d) Dos (13.33%), manifiestan una concepción entre los modelos pedagógicos tradicional y conductista y la concepción de evaluación se enmarca más en el modelo conductista.
- e) Uno (6.66%), muestra una concepción entre los modelos pedagógicos tradicional y constructivista, aunque se autodenomina de la escuela activa y la concepción de evaluación está entre la tradicional y escuela activa.
- f) Uno (6.66%), expresan una concepción entre los modelos pedagógicos tradicional, conductista y constructivista y su concepción de evaluación pertenece al constructivismo.
- g) Tres (20%), revelan una concepción hacia el constructivismo y lo socio-crítico con una concepción de evaluación en el modelo socio-crítico.

A partir de la información extractada a través de la aplicación de la encuesta y las reflexiones producidas en el grupo de discusión con los maestros del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. en el siguiente capítulo se presentan algunos lineamientos para una evaluación en un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia.

7. LINEAMIENTOS PARA UNA EVALUACIÓN EN UN MODELO PEDAGÓGICO PARA LA AUTONOMÍA Y LA DEMOCRACIA

La evaluación de los estudiantes en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. no se aparta de las finalidades sociales de la educación Colombiana, que siguiendo las políticas internacionales direcciona todo su interés hacia la formación en competencias con la excusa de estar al nivel de las exigencias globales, cuyos escenarios están determinados por los aspectos políticos, económicos y mercantiles, convirtiendo a la educación, además de una mercancía, en una herramienta para lograr metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad más no en el plano social, cultural e intelectual como originalmente debió ser pensado (Rincón 2010:33).

Con el propósito de sugerir estrategias pedagógicas formativas y críticas que promuevan procesos evaluativos más democráticos y no para la eficiencia y la eficacia en la rendición de cuentas, esta investigación, iluminada por los ideales del grupo Evaluando_nos de la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, propone generar nuevos sentidos a la evaluación de los estudiantes, acudiendo al pensamiento crítico y creativo como herramienta y estrategia en la formación de sujetos autónomos y democráticos desde la perspectiva de las pedagogías críticas.

7.1. Referentes Conceptuales

En el planteamiento de Ortega (2009), la Pedagogía social se interesa por un lado por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, especialmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder y por otro lado, por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad, por lo tanto, el propósito del modelo socio-crítico es comprender y transformar la sociedad.

Tomar de los planteamiento de esta autora, brinda posibilidades para proponer desde la Pedagogía crítica expresiones de testimonio y compromiso de maestros, estudiantes y padres de familia en la construcción del vínculo social desde las diferencias y desigualdades, que movilice sentidos de pertenencia y construcción desde las sensibilidades, los saberes y las prácticas individuales y colectivas.

En este sentido rescatar la altura de la escuela como espacio social para la construcción de ciudadanías implica responsabilizar de la formación de ciudadanos con principios fundados en la democracia, la justicia, la dignidad, la solidaridad y la responsabilidad y no un laboratorio de entrenamiento para la aplicación de pruebas estandarizadas sin sujetos ni contexto. (Tamayo en Ortega 2009:7).

En esta perspectiva, ética, política y escuela se constituyen en lugares para el ejercicio de la democracia, que gire sobre el eje de la subjetividad recuperada del maestro como sujeto político.

Siguiendo los planteamientos de H. Arendt, De Sousa, Marx, McLaren y Bourdieu en Ortega (2009), se rescata, nuevamente, el papel protagónico del maestro, en Zambrano (2005) citado por Ortega (2009) “una sociedad sin maestros es una sociedad sin futuro”, “El pedagogo es aquel maestro y aquella maestra que sabe acompañar el destino de la niñez, no para consolarlo en su tristeza, sino para indicarle cómo y de qué manera poder pintar el oscuro amanecer”

Finalmente, en el modelo socio-crítico, se asume el conocimiento como una construcción; sin embargo, no ha de considerarse una corriente dentro del modelo constructivista porque sus finalidades tienen que ver más con las formas de concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos particulares,

en consecuencia, su interés es por ejercitar la crítica para transformar la práctica, ilumina y dinamiza la acción, permite las reflexiones colectivas sobre la realidad del mundo para transformarlo a partir de las relaciones de solidaridad que allí se establecen.

7.2. Principios Orientadores

En el modelo socio-crítico la intención es concienciar y emancipar en el plano social e individual, así mismo, los propósitos de formación son enfrentar a los problemas reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada e identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación.

En este sentido, el modelo socio-crítico se caracteriza por unas estrategias pedagógicas encaminadas a valorar el aprendizaje grupal, el aula es considerada como un espacio de interacción de significados a través de la reflexión, el debate y la negociación, el docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión, las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos, el profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.

En cuanto a la decisión por los contenidos se permite la validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento, entre tanto, el conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica. Los contenidos y conocimientos no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.

En consecuencia, la autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa, se hace y la transformación de la realidad el entorno, las opiniones de

cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor, en el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.

Finalmente, se concilia por una evaluación cualitativa e interpretativa, buscando tener en cuenta las opiniones, valores, costumbres y aptitudes de los participantes del proceso evaluativo, que buscan contraponer la masificación. Sus productos buscan superar lo numérico y lo estadístico, ubicándose en un plano descriptivo contextual y significativo para los diferentes actores del proceso educativo (quien evalúa y quien es evaluado). Se promueven entonces modelos dentro de los cuales se muestran como representativos los modelos de la evaluación iluminativa, la evaluación artística y la evaluación formativa y crítica.

La evaluación formativa se realiza teniendo en cuenta momentos del proceso y particularidades del objeto o sujeto evaluado, advierte sobre dificultades que se detecten y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente.

7.3. Requerimientos Institucionales

El principal y primer requerimiento institucional es el debate para la construcción colectiva desde la base de los maestros, esto implica superar el miedo a la confrontación reflexiva sobre la práctica. Para empezar, se sugiere, primero, escribir sobre la práctica para luego reflexionarla, sin embargo esto requiere de voluntad, respeto y compromiso de los maestros.

Se requiere, de un proceso de construcción, a través de la reflexión de la práctica en dialogo con el otro y en la dirección de la transformación pedagógica.

El debate alimentado por el dialogo con el otro permitirá la reflexión de las ideas sin afectar individualidades e intereses particulares con el ánimo de no herir susceptibilidades, y así garantizar la voluntad y el compromiso para entrar en

confrontación con paradigmas tradicionales y positivistas y propiciar la construcción de ideales pedagógicos alimentados por una educación dialogal o conversacional y menos curricular basado en contenidos culturales preseleccionados y una actividad educativa centrada en la praxis¹⁹.

Finalmente, para lograr la coherencia con la evaluación socio-crítica haría falta entender la evaluación como proceso más no como resultado, modificar el enfoque de la evaluación cuantitativa y pasarlo a una evaluación cualitativa, diferenciar la evaluación en el aula de la evaluación masiva, con una evaluación en el aula para formar y para transformar.

Insinuando que el eje de la transformación de la educación está en la evaluación, se requiere que los maestros nos demos a la tarea de cambiar, de formar en la heterogeneidad y la diversidad para crecer, de conjugar todas las posibilidades que nos dan todos los modelos, de ser un maestro interdisciplinar, más allá que sepa de todo es que tenga la posibilidad de dialogar con todo, pero principalmente creer en nosotros, reflexionar sobre lo que hacemos y volver a construir desde la autoformación para poder transformar.

En el siguiente capítulo se exponen las conclusiones de esta investigación y las recomendaciones generales para las Instituciones Educativas. Las recomendaciones van dirigidas al Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. de igual manera, pueden servir como material de reflexión para otras instituciones educativas.

¹⁹ (La praxis es la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo pero entendida esta praxis, como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica).

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones de esta investigación se realizaron a partir del análisis de información, sobre la concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media y las recomendaciones con el propósito de aportar algunos elementos sobre la forma como podría implementarse una propuesta de evaluación desde una perspectiva de la pedagogía crítica.

8.1. Conclusiones

Expresadas como un producto de la reflexión en el desarrollo de la investigación, a partir de los resultados de las encuestas, las reflexiones en el grupo focal, la reflexión sobre estrategias pedagógicas y didácticas en términos de logros de los maestros en los últimos años como la revisión documental a continuación se presentan las conclusiones del trabajo atendiendo a:

8.1.1. Políticas en evaluación de los estudiantes.

La evaluación de los estudiantes en el marco de la educación colombiana está influenciada por las políticas educativas internacionales y nacionales, porque, con el pretexto de la calidad, como dispositivo para la rendición de cuentas, se promueve la medición a través de métodos y técnicas estandarizadas, comprometiendo a la nueva gestión pública en la exigencia de resultados eficientes y eficaces con base en estándares y competencias preestablecidos que se miden en los resultados de clasificación en las pruebas saber.

En estas circunstancias, la evaluación de los estudiantes no apunta a la valoración en el sentido pedagógico sino a la rendición de cuentas, pues en el afán de buscar una mejora en la calidad, las instituciones están condicionadas a la aplicación de pruebas estandarizadas sin sujetos ni contexto.

En este horizonte se reconoce una evaluación de los estudiantes que está dejando de lado el seguimiento de procesos de formación humana en su desarrollo cultural, social, político y pedagógico a cambio de dar cumplimiento al control de los resultados

estandarizados en las exigencias de la política neoliberal de la sociedad de mercado en el mundo globalizado.

En este contexto, estrategias pedagógicas formativas y críticas se convierten en una opción para promover procesos evaluativos más democráticos y no para la eficiencia y la eficacia en la rendición de cuentas para la política de calidad.

8.1.2. Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica

El modelo pedagógico que subyace en las concepciones de los maestros de básica secundaria y media promueve la transformación de las estructuras cognitivas en los estudiantes mediante estrategias pedagógicas que susciten la construcción colectiva del conocimiento encauzada en la búsqueda de soluciones a problemas de su realidad con el fin de transformarla. La metodología está basada en organizar ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes a partir de los ya existentes y donde el docente es un facilitador en este proceso.

Este panorama vislumbra un modelo pedagógico constructivista con enfoque de aprendizaje significativo y con tendencia socio-crítica en cuanto parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento y la construcción colectiva del conocimiento está encauzada a la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad con miras a la transformación de cada sujeto y de su entorno institucional y social, sin embargo, se presentan concepciones que indican que las prácticas de aula, aún se caracterizan por estimular a los estudiantes para que cumplan los objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores fijados con precisión y de acuerdo a los lineamientos de la autoridad competente, en términos de estándares de competencia; y en una metodología basada en explicación de los contenidos, la autoridad del maestro, el orden y la disciplina de la clase.

En estas circunstancias, no es fácil remover la concepción de la práctica racional técnica que se caracteriza por relegar al sujeto para legitimar las soluciones que racionalmente

resuelven los propósitos educativos, pues el obstáculo son los resultados en las evaluaciones externas, por lo tanto son los discursos de calidad orientados por la ideología de la eficacia los que han truncado los ideales pedagógicos y didácticos con presupuestos epistemológicos hacia una escuela pensada para la democracia y cuyo fin último sea superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis que posibilite la construcción del conocimiento de su realidad con el propósito de transformarla.

Es por eso que se requiere, de un proceso de construcción, a través de la reflexión de la práctica en dialogo con el otro y en la orientación de entrar en confrontación con paradigmas tradicionales y positivistas para propiciar la construcción de ideales pedagógicos alimentados por una educación dialogal o conversacional y menos curricular basado en contenidos culturales preseleccionados.

Esto, también, requiere de la tarea de los maestros en lo que tiene que ver con el fortalecimiento de su saber pedagógico, que les permita llenarse de razones para que la práctica docente tenga sentido y significado.

8.1.3. Concepción, propósitos y formas de evaluación

Los maestros de básica secundaria y media conciben la evaluación de los estudiantes como un proceso cualitativo basado en la recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje y donde se privilegia un proceso de reflexión sobre su propia experiencia.

Es de aclarar que se reconoce como el eje de la transformación de la educación a la evaluación, pero también se conciben las evaluaciones externas como un obstáculo que impide a los maestros, estudiantes, padres de familia y directivas alejarse del paradigma cuantitativo en los modelos tradicional y conductista.

Nuevamente, son los discursos de la calidad orientados por la ideología de la eficacia los que no han permitido pensar una evaluación en los ideales pedagógicos y didácticos con

presupuestos epistemológicos hacia una escuela para la construcción crítica y reflexiva del conocimiento de la realidad contextual del estudiante con el propósito de trabajar por su transformación.

Sin embargo existe en la conciencia de los maestros el reto de cambiar hacia modelos de evaluación cualitativa, anteponiendo la diferencia entre evaluación en el aula y evaluación masiva, pero con el convencimiento de desarrollar en el aula una evaluación para formar y para transformar. Ver anexos 10, 11 y 12.

8.1.4. Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación

Las concepciones de modelo pedagógico y de la evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. se relacionan en los diagramas 4, 5, 6 y 7 donde se pueden concluir encuentros y desencuentros para cada uno de los modelos pedagógicos en términos de las prácticas pedagógica y las prácticas de evaluación en cada uno de sus componentes que finalmente permiten interpretar una mayor *coherencia* en el modelo constructivista, en cuanto se piensa la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto” por tanto es él quien construye el conocimiento de la realidad y conciben la evaluación como un proceso cualitativo basado en la recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje y donde se privilegia un proceso de reflexión sobre su propia experiencia.

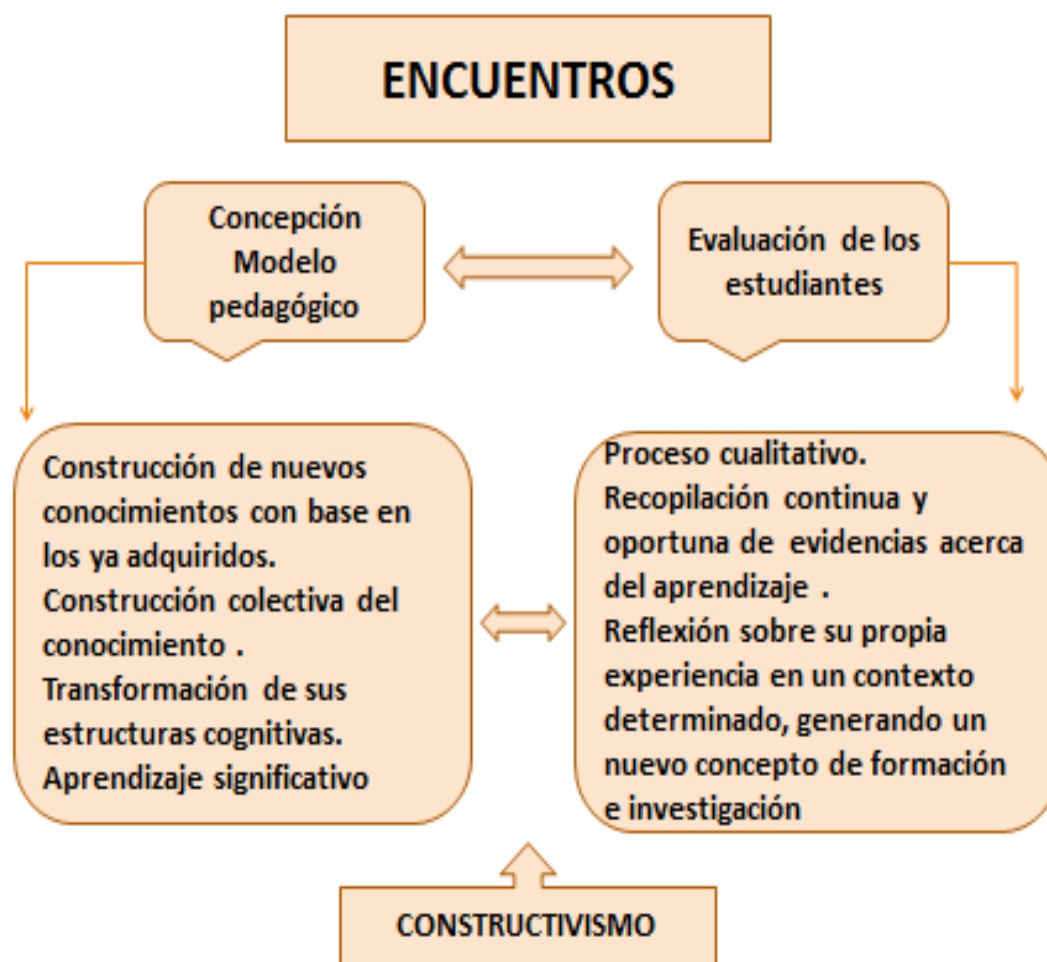


Diagrama 4. Concepción epistemológica de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Encuentros



Diagrama 5. Concepción pedagógica de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Encuentros

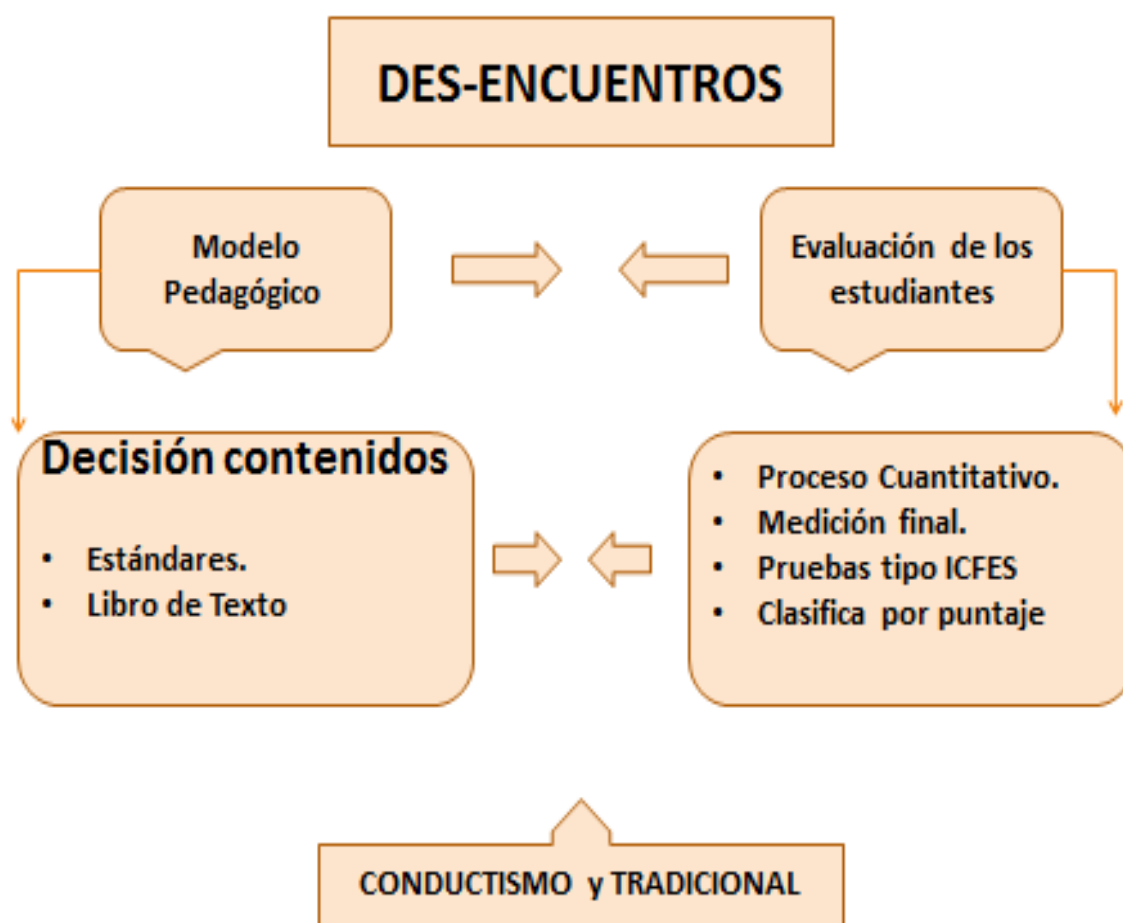


Diagrama 6. Concepción pedagógica de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Desencuentros.

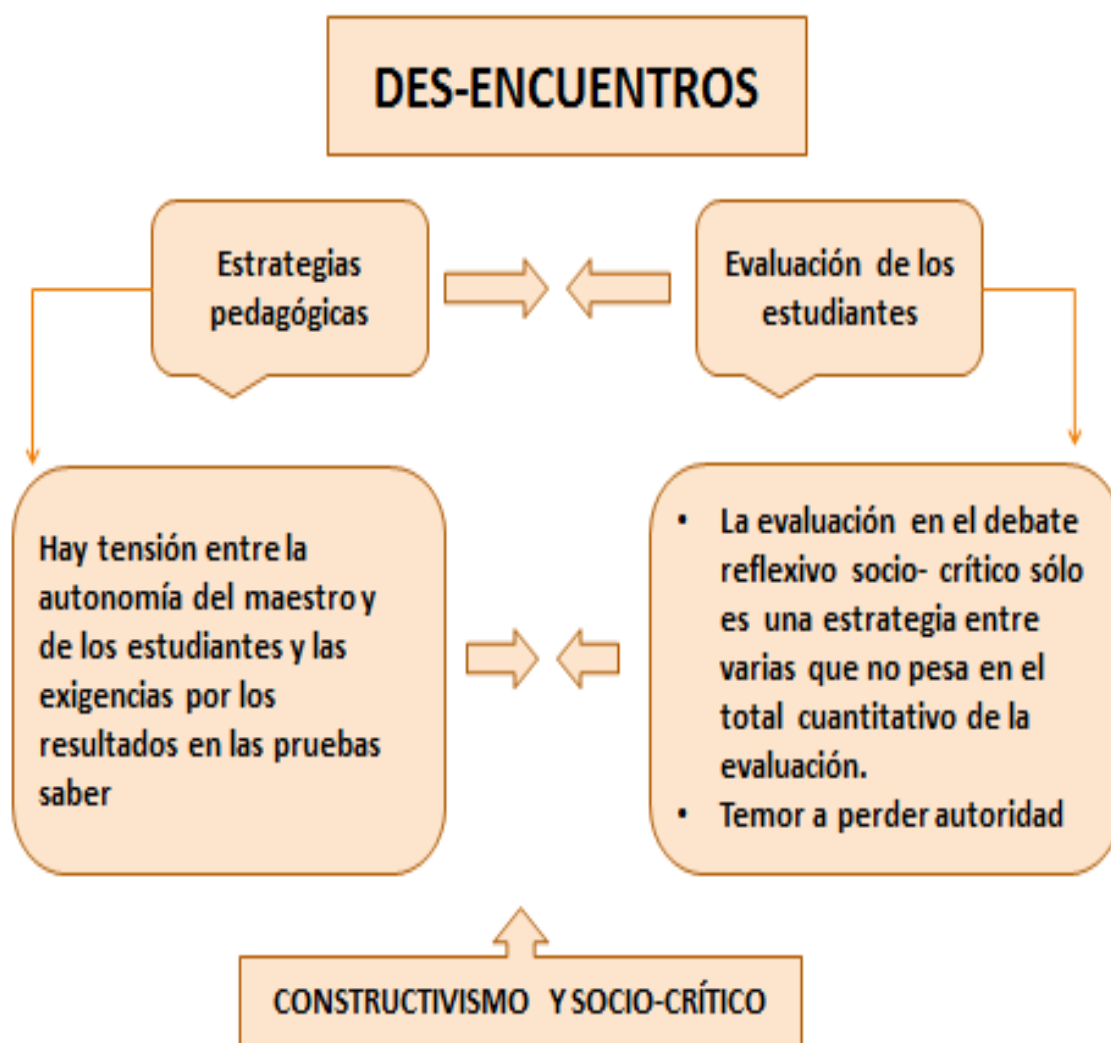


Diagrama 7. Concepción de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Desencuentros.

En virtud de lo anterior, el modelo pedagógico que caracteriza las prácticas de formación del conocimiento y las formas de evaluación de los estudiantes en los maestros de básica secundaria y media, en la institución objeto de estudio, es el constructivismo, sin embargo, es importante prestar atención a las situaciones de temor para el cambio

debido al condicionamiento por los resultados en las pruebas saber y potenciar la gestación de ideales de transformación identificados en debate a través del dialogo reflexivo.

Finalmente, para hacer resistencia a las políticas educativas en el discurso de la calidad y la rendición de cuentas y generar el sentido de solidaridad de los maestros por construir en colectivo y proponer prácticas pedagógicas desde la crítica reflexiva a continuación se exponen algunas recomendaciones.

8.2. Recomendaciones Generales y para el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D.

Entendidas como unas orientaciones que han de ser útiles para los profesores del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. que participaron del proceso investigativo y para otros que estén interesados en implementar relaciones de coherencia entre las concepciones de modelos pedagógicos y de evaluación de los estudiantes se estructuran con relación a:

8.2.1. Políticas en evaluación de los estudiantes.

Para rescatar el papel de la escuela como espacio social para la construcción de ciudadanías con principios fundados en la democracia, la justicia, la dignidad, la solidaridad y la responsabilidad y no en las políticas de educación de calidad con una evaluación control en la eficiencia y la eficacia para la rendición de cuentas se sugiere, en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., potenciar la construcción del conocimiento basados en la crítica reflexiva de la realidad individual y social del estudiante con el propósito de lograr su transformación. En estas circunstancias, el sujeto tiene la posibilidad de formarse con excelentes elementos potenciadores que le permitan liderar su vida y la de su comunidad encaminadas hacia el progreso intelectual,

profesional y social. Si todo lo anterior es posible se estará gestando un mejor futuro para nuestra sociedad.

8.2.2. Caracterización y propósitos del modelo pedagógico predominante en la práctica pedagógica

Teniendo en cuenta que la recomendación anterior se encamina a la construcción del conocimiento basados en la crítica reflexiva de la realidad individual y social del estudiante con el propósito de lograr su transformación se sugiere, en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., crear espacios solidarios para invitar al dialogo reflexivo a los maestros, que por temor o comodidad conciben métodos de enseñanza tradicional y conductista y a provechar los brotes de interés en liderar el debate critico reflexivo de quienes se identifican con la pedagogía crítica para construir en colectivo y poder acercar la concepciones sobre modelo pedagógico y así se garantice un trabajo coordinado y coherente con un mismo ideal que además enriquezca el proyecto educativo institucional.

8.2.3. Concepción, propósitos y formas de evaluación

Para que las anteriores recomendaciones tengan éxito, en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., se sugiere conciliar por una evaluación cualitativa e interpretativa, buscando tener en cuenta las opiniones, valores, costumbres y aptitudes de los participantes del proceso evaluativo buscando apartar la masificación.

Al superar lo numérico y lo estadístico, se logrará la descripción contextual y significativa no sólo para los estudiantes sino también para los maestros, en escenarios de evaluación, coevaluación y autoevaluación donde el estudiante aprende del maestro y el maestro también aprende de su estudiante. Además permite la identificación de dificultades y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente.

En estas circunstancias, hasta los resultados en la pruebas saber van a mejorar.

8.2.4. Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación

Si las recomendaciones anteriores tiene una buena acogida en el colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D. y se pueden desarrollar con éxito, la coherencia en un modelo pedagógico y la evaluación por sí sola irá emergiendo, sin embargo se sugiere reflexionar en colectivo sobre las didácticas más enriquecedoras y representativas en términos de experiencias exitosas y a partir de allí decidir por las didácticas pertinentes para el modelo y en coherencia con la evaluación.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer o examinar para excluir*. Madrid: Miño y Dávila.
- Amigúez , & Zerbato. (1999). *Prácticas escolares de aprendizaje y evaluación* . Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Arenas, C. (2014). *El Cognitivismo y el constructivismo*. Recuperado el 2 de Abril de 2016, de Google: monografias.com/trabajos14/cognitivismo/cognitivismo.shtml
- Ausubel, & Novak. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Ausubel, D. (1983). *delegacion233.bligoo.com.mx*. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de Google: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Azócar, R. E. (7 de marzo de 2016). *blog Aporrea*. Obtenido de Google: www.aporrea.org/educacion/a207491.html
- Briones , G. (2006). *Teoría de las ciencias sociales y de la educación*. Mexico: Trillas.
- Cassini, A. (2011). Teorías y modelos según Klimovsky. *Conicet XXXI N° 1*, 69 - 87.
- De Zubiría Zamper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía doalogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Delval, J. (1987). *Crear y pensar el conocimiento en la escuela* . Bogotá: Paidós.
- Díaz Ballen, J. E. (2010). Currículo y Evaluación en el marco del Decreto 1290 de 2009. *¿Políticas o pedagogía? Praxis y Saber*, 121-147.
- Díaz Barriga , A. R. (2004). Entrevista sobre Políticas Educativas. *Observatorio General de políticas en evaluación Educativa*, 5.
- Díaz Barriga, A. (Julio-diciembre de 2010). El docente ante los estados de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas*(56), 11-21.
- Díaz Borbon , R. (2005). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. *Opciones Pedagógicas*(29 y 30).
- Díaz Villa, M. (1986). Una caracterización de los Modelos Pedagógicos. *Educación y Cultura*(7 y 8), 45.

- Díaz, A. R. (1993). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 3-15.
- Díez, E. (2006). Educar Para el mercado. *Opciones Pedagógicas*(34), 21-55.
- Eisner , E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación culitativa y mejora de la practica educativa* . España: paidos Educador.
- Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Unibiblos.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagogía y Cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI. Col. Educación.
- Gama Bermúdez, L. A. (2013). La evaluación y los estándares en la educación básica y media: Problemas, aportes y desafíos. Bogotá: universidad Pedagógica Nacional.
- Garrido Vergara, L. (febrero-abril de 1975). Razón y Palabra. *Habermas y la teoría de la acción comunicativa*.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Educar por competencias, ¿Què hay de nuevo? En J. M. Álvarez, *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. Madrid: Morata.
- Gómez, R. (Enero-abril de 2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Educación y pedagogía*, XVI(38), 75-89.
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Educación y pedagogía*, XVI(38), 75-89.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en comptencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones, antología de métodos cualitativos* (págs. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Guterrez Zuluaga, I. (2002). *Google*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1105/111
- Hernandez, M. (s.f.). *Estudio de Encuestas*. Recuperado el 15 de Abril de 2016, de Google:
www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf

- Iafrancesco, G. (1977). *Aportes a la Didáctica Constructivista*. Bogotá: Libros y libros S. A. .
- Instituto de gobernanza empresarial y Pública*. (11 de Noviembre de 2015). Recuperado el 14 de enero de 2016, de Google: <http://www.igep.org.ar/>.
- Jaramillo, L. G. (7 de Marzo de 2016). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la Ciencia. popayan.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia*. (U. P. Nacional, Ed.) Bogotá: ARFO editores e impresiones Ltda.
- Maldonado, M. A. (2011). *pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norte América*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- Mateo Andrés, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori. Roger de Flor.
- Morales, G. (viernes de Abril de 2013). *Google*. Recuperado el 16 de Enero de 2016, de <http://pfc2normal.blogspot.com.co/>
- Moreno, T. (2000). La evaluación cualitativa del aprendizaje: Enfoques y tendencias. *Centro de Investigación en ciencias y Desarrollo de la educación*, 93-118.
- Moulines, C. U. (1977). La génesis del positivismo en su contexto científico. (19).
- Niño, L. S. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. *Opciones Pedagógicas*(31), 42-69.
- Niño, L. S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Opciones Pedagógicas*(24).
- Niño, L. S. (2007). *Políticas Educativas Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. S. (2013). *Currículo y evaluación críticos*. Bogotá: universidad Pedagógica Nacional- Ciup.
- Niño, L. S. (2013). *Currículo y Evaluación Críticos*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

- observatorio de Multinacionales en América Latina*. (14 de Noviembre de 2015). Recuperado el 15 de Febrero de 2016, de Google: <http://omal.info/spip.php?article4820>.
- Ortega, P. (2009). *"Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas"*. Colombia: El Buho.
- Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Bonaventuriana.
- Ortiz, A. (2012). *Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa*. Santa Marta.
- Osorio, S. N. (2007). La Teoría Crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos. *Universidad Militar Nueva Granada*.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Petro, G. (2014). *Currículo para la excelencia y la formación integral*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Porlan, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada editora.
- Pozo, J. I. (1989). *teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ramos, E. (9 de julio de 2007). Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de <http://www.gestiopolis.com/paradigmas-de-la-psicologia-educativa>.
- Rincón, O. A. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. *Magisterio*, 4(8), 33-48.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez Rojo, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo crítico en un mundo parcialmente globalizado. Valencia.
- Salcedo, H. (Julio-diciembre de 2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión. Presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 340-350.
- Sánchez, Y. (1997). Vygotsky: El giro lingüístico en psicología. En V. hoy, *Cuaderno de trabajo No. 21*. Bogotá: Universidad Nacional.

- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. (ICFES, Ed.) Bogota: ARFO editores e impresores Ltda.
- Santos, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 69-80.
- Santos, M. A. (2010). *Trampas en Educación*. Buenos Aires: Narcea.
- Tamayo, A. (2005). *Cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia*. Tunja: UPTC.
- Tamayo, A. (2011). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- Tamayo, A. (2013). Hacia un modelo pedagógico para la autonomía y la democracia. En L. S. Zafra, *Currículo y evaluación críticos* (págs. 119-137). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Ciup.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: gedisa.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. Barcelona: promociones y publicaciones universitarias.

9. ANEXOS

ANEXO No. 1.

Encuesta a Profesores
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

Estimado profesor:

Cordial y atento saludo; respetuosamente le invito a responder la siguiente encuesta que tiene como propósito indagar sobre las concepciones de modelo pedagógico y de evaluación de los estudiantes. Esta es una encuesta de carácter académico para obtener información que será utilizada en la elaboración de la Tesis titulada Concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los estudiantes de los maestros de básica secundaria y media: ¿Encuentros o Desencuentros? de la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

Señale con una X la opción que desde su experiencia docente considera más apropiada en cada ítem.

POLÍTICAS EN EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

1. A su juicio la intencionalidad de las políticas educativas nacionales en evaluación de los estudiantes, en los últimos 15 años, se caracteriza por:		
a.	Inspeccionar y vigilar las metas en competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad.	
b.	Medir los procesos de aprendizaje a través de logros, competencias y estándares, con el propósito de lograr mejores resultados en la clasificación de las pruebas saber.	
c.	Promover la rendición de cuentas, es decir, el interés por evaluar la eficiencia y la eficacia de los procesos pedagógicos de los colegios para tomar decisiones.	
d.	Promover una evaluación reflexiva que permita el crecimiento y desarrollo de sujetos autónomos y democráticos en los aspectos social, cultural e intelectual.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

2. Según su opinión, cuál es la finalidad de las políticas en evaluación de los estudiantes:		
a.	Determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.	
b.	Responder a las necesidades de formación y valoración de los estudiantes.	
c.	Dinamizar y regular el proceso educativo como respuesta eficiente a las dinámicas institucionales.	
d.	Responder a las exigencias de control en la rendición de cuentas para la eficiencia y la eficacia de la sociedad de mercado del mundo globalizado.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

CARACTERIZACIÓN Y PROPÓSITOS DEL MODELO PEDAGÓGICO

3. De acuerdo a su experiencia docente, el modelo pedagógico se caracteriza por:		
a.	Estímulo a los estudiantes para que cumplan los objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores fijados con precisión y de acuerdo a los lineamientos de la autoridad competente.	
b.	Proceso de aprendizaje significativo que parte de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento, es decir, se promueve la transformación de sus estructuras cognitivas.	
c.	La enseñanza a través de la transmisión fiel de los contenidos, la autoridad del maestro, el orden y la disciplina de la clase.	
d.	La construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo, la concertación, el debate, la discusión y la crítica reflexiva.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

4. A su juicio, el propósito del modelo pedagógico es:		
a.	Conseguir los comportamientos que se consideran adecuadas para el estudiante de acuerdo con la filosofía institucional y las necesidades técnicas y laborales de la sociedad.	
b.	La construcción colectiva del conocimiento encauzada en la búsqueda de soluciones a problemas de su realidad con el fin de transformarla.	
c.	Desarrollar contenidos curriculares que se ajusten a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas. La formación centrada en la construcción de nuevos conocimientos con base en los ya adquiridos.	
d.	Enfatizar en la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que la sociedad necesita.	
e.	Otros.	
	Cuáles:	

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, DECISIÓN POR LOS CONTENIDOS Y RELACIÓN
MAESTRO- ESTUDIANTE.**

5. De acuerdo con su experiencia docente, las estrategias pedagógicas predominantes en su práctica pedagógica son:		
a.	Aprendizaje basado en la formación en investigación, el pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo.	
b.	Metodología basada en actividades concentradas en la explicación del profesor con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso.	
c.	Metodología instruccional basada en estímulos y refuerzos que garanticen el cumplimiento de los objetivos.	
d.	Metodología basada en organizar ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes a partir de los ya existentes.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

6. En su práctica pedagógica, la decisión por los contenidos se caracteriza por:		
a.	Seguir las directrices del Ministerio de Educación Nacional para la planeación y parcelación de contenidos.	
b.	La negociación consensuada entre el docente y los estudiantes de acuerdo a las necesidades de su entorno.	
c.	La disposición autónoma del maestro y basado en los libros de texto.	
d.	Ajustarse a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

7. En su labor docente, los aspectos que sobresalen en la relación maestro estudiante son:		
a.	El maestro es dinamizador, mediador y sintetizador de consensos en los procesos de discusión colectiva.	
b.	El estudiante es el centro de la atención en la educación y el maestro quien garantiza la veracidad del conocimiento.	
c.	El docente es un facilitador en el proceso de construcción personal y colectiva de los nuevos conocimientos, a partir de los ya existentes.	
d.	El docente estimula a los estudiantes para que cumplan los objetivos de la clase y refuerza las respuestas positivas para garantizar el aprendizaje.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

CONCEPCIÓN, PROPÓSITOS Y FORMAS DE EVALUACIÓN

8. De acuerdo a su criterio, la evaluación de los estudiantes se define como el proceso pedagógico que permite:		
a.	Verificar los conceptos que el estudiante aprende y controlar el orden y la disciplina.	
b.	El privilegio del debate, donde la colectividad participa en la reflexión con miras a procesos de transformación y mejora individual y colectiva.	
c.	Reflexionar sobre su propia experiencia, acorde a un proceso de construcciones individuales que se pretenden comprender, contrastar, comparar y hacer cada vez más completas.	
d.	Controlar el logro de los objetivos de aprendizaje.	
e.	Otros.	
	Cuáles?	

9. En su labor docente, las formas de evaluación predominantes son:	
a.	Aplicación de pruebas objetivas a través de cuestionarios tipo ICFES.
b.	Socialización y debate donde el grupo reflexiona críticamente sobre el trabajo de cada uno de sus integrantes.
c.	Evaluación sorpresa, exámenes parciales y exámenes a final de periodo.
d.	Recopilación continua y oportuna de evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de reflexión sobre su propia experiencia.
e.	Otros.
	Cuáles?

COHERENCIA ENTRE MODELOS DE APRENDIZAJE Y PRACTICAS DE EVALUACIÓN

10. En su opinión, en la labor docente, el aprendizaje y la evaluación se caracterizan por:	
a.	El aprendizaje se da por modelación para generar cambios en la conducta de los estudiantes y la evaluación consiste en verificar procesos de memorización.
b.	La construcción colectiva del conocimiento encauzada a la búsqueda de soluciones a problemas de la realidad y la evaluación es una negociación y consenso con miras a la transformación de cada sujeto y de su entorno institucional y social.
c.	La formación centrada en la construcción de nuevos conocimientos con base en los ya adquiridos y la evaluación a través de observación, descripción e interpretación de aciertos.
d.	El aprendizaje se adquiere por recepción y memorización y se evalúan cuantitativamente los conocimientos adquiridos.
e.	Otros?
	¿Cuáles?

ANEXO No.2 Solicitud de validación del cuestionario para la encuesta

FW: Validación de instrumento.

Elvinia Valero

17/03/2016: maurocamilo05@gmail.com (maurocamilo05@gmail.com); carloseducastro@gmail.com (carloseducastro@gmail.com); Diana Carolina Rojas (lunaticyeye@hotmail.com); diavonac@yahoo.es (diavonac@yahoo.es); edwinwil12@yahoo.com (edwinwil12@yahoo.com); nothingelsematters1010@hotmail.es (nothingelsematters1010@hotmail.es); josgal71@gmail.com (josgal71@gmail.com); jcmc9@hotmail.com jcmc9@hotmail.com; luberju@yahoo.es (luberju@yahoo.es); kikadams2006@hotmail.com (kikadams2006@hotmail.com); manuelrhernandez@yahoo.es (manuelrhernandez@yahoo.es); nancyuni2014@gmail.com (nancyuni2014@gmail.com); nicolasfonseca302@yahoo.com (nicolasfonseca302@yahoo.com); norcoqui@yahoo.com (norcoqui@yahoo.com); (yalvarado_mora@hotmail.com); CC: (tamayoalfonso@hotmail.com)

Outlook.com [Vista activa](#)

1 dato adjunto (32,6 kB)

Buenos días estimados compañeros.

Con el propósito de validar el instrumento de recolección de datos para la Tesis "Concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los estudiantes de los maestros de básica secundaria y media: ¿encuentros o desencuentros? les solicito comedidamente me colaboren leyendo críticamente las preguntas de la encuesta y me escriben sus sugerencias tanto de forma como de contenido en relación a la claridad de las mismas.

Agradezco su colaboración.

Un abrazo

Elvinia Valero Muñoz

3204119948

ANEXO No. 3 Carta de invitación al grupo de discusión

Invitación para los participantes en el Grupo de Discusión

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR**

Estimado profesor:

Cordial y atento saludo; deseo invitarle a participar en un grupo de discusión que tiene como propósito indagar sobre la concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes de básica secundaria y media.

Esta es una propuesta de carácter académico para obtener información que será utilizada en la elaboración de la Tesis titulada Concepción de modelo pedagógico y la evaluación de los estudiantes de los maestros de básica secundaria y media: ¿Encuentros o Desencuentros? de la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

El grupo de discusión está conformado por los Profesores de básica secundaria y media del Colegio Magdalena Ortega de Nariño I.E.D., quienes se reunirán para conversar sobre el tema. El tiempo de la reunión será de una hora aproximadamente y tendrá lugar en el horario de la reunión de área. Sería muy útil para mi trabajo contar con su participación.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

Elvinia Valero Muñoz

ANEXO No. 4 Guion de preguntas para el grupo de discusión
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: CONCEPCIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO Y LA
EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LOS MAESTROS DE BÁSICA SECUNDARIA Y
MEDIA: ¿ENCUENTROS O DESENCUENTROS?
PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

ASPECTOS A TENER EN CUENTA:

- Caracterización y propósitos del modelo y de las estrategias pedagógicas.
- Concepción, propósitos y formas de evaluación
- Coherencia entre modelos de aprendizaje y prácticas de evaluación

PREGUNTAS DE APOYO

1. ¿Ha reflexionado sobre el modelo pedagógico que caracteriza su práctica pedagógica? ¿Cuándo y para qué utiliza esta reflexión?
2. En la caracterización del modelo pedagógico un alto porcentaje (el 55%- 16 docentes de los 30 encuestados) de los resultados corresponden al modelo socio-crítico, sin embargo en la concepción de evaluación sólo el 26% (8 profesores) de las respuestas atañen a este. Y, teniendo en cuenta que, el modelo socio-crítico hace reflexión crítica sobre la realidad social con el fin de transformarla ¿Qué elementos estarían pendientes para lograr una evaluación socio-crítica?
3. ¿Qué factores pudieran estar influyendo en los resultados de la encuesta que señalan la decisión por los contenidos y las estrategias pedagógicas con una marcada tendencia conductista, a pesar de que los demás aspectos del modelo pedagógico muestren un porcentaje mayor de preferencia hacia el constructivismo?
4. Aunque existe un alto porcentaje (56% que corresponde a 20 profesores de los 30 encuestados) que practica la evaluación constructivista a su juicio cuál es el mayor obstáculo para que no se de esa coherencia? ¿Por qué?

ANEXO No. 5 **Perfil de los maestros muestra de estudio.**Tabla 14 *Caracterización de la muestra*

No.	Nombres y apellidos	Decreto 1278	Decreto 2277	Último escalafón notificado	Último título pregrado o postgrado (con diploma)
1	ARDILA QUIROGA YASMILE ESLENDY		X	12	Licenciada en lenguas modernas
2	ARIZA HERREÑO JAIRO	X		2B	Candidato a magister
3	BELLO GONZALEZ ANGEL MAURICIO		X	13	Especialista en multimedia
4	BUENO ARENAS MARIA DEL CARMEN		X	14	Especialista en gerencia educativa
5	COTRINO MONJE SILVER ENRIQUE		X	14	Especialista en Edumática
6	FRAGUA VERGARA ANA MARIA	X		2A	Especialista en docencia universitaria
7	GOMEZ GERMAN MAURICIO		X	14	Magister en ciencias del lenguaje
8	GONZALEZ ESTRADA ARGEMIRO		X	11	Magister en teología
9	GUATOTO ESCOBAR ELIZABETH		X	14	Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés
10	GUERRERO RAMIREZ JANNETH		X	14	Magister en investigación y tec. Educativa
11	LASSO MUÑOZ MIGUEL ANTONIO		X	14	Magister en administración pública
12	LEON GUTIERREZ ADRIANA MILENA	X		2B	Magister en tecn. aplicada a la educación
13	LOPEZ URREA FRANCY MARISOL		X	14	Esp. En informática y telemática
14	MARITNEZ MOLINA MARGARITA	X		2B	Candidata a Magister en Educación
15	MAYORGA DE RINCON ANA AMPARO		X	14	Especialista en ed. Ambiental y ed. Sexual

16	MEDINA CUSPUCA FREDY RICARDO	X		2A	Especialista en Programa de pedagogía y candidato a Magister
17	MEDINA GARCIA SANTIAGO		X	14	Especialista en edumática
18	MUNEVAR BECERRA CAROLINA		X	12	Licenciada en filología e idiomas
19	MUÑOZ CARDENAS MARLEN CECILIA		X	14	Magister en procesos lecto-escritores.
20	NIÑO RENGIFO LUPE		X	14	Especialista en computación para la docencia.
21	POVEDA POVEDA ALIS		X	14	Especialista en pedagogía de la recreación
22	PRIETO NEIRA HELENA	X		2B	Licenciado en física
23	QUINTERO QUIÑONES GINA IRLANDA		X	14	Especialista en edumática
24	RAMIREZ GARCIA FREDY AURELIANO	X		2A	Licenciado en Ciencias sociales
25	REYES MUÑOZ REINALDO JOSE DEL C	X		2A	Ingeniería de sistemas
26	RODRIGUEZ HERNANDEZ HELENA		X	14	Especialista en educación Ambiental
27	ROJAS ARIAS MARIO		X	12	Psicólogo.
28	ROMERO MEDINA OLGA LUCIA		X	14	Especialista en edumática
29	TOLEDO ARANDA JOSE IGNACIO	X		2A	Magister en artes escénicas
30	ZAMBRANO SERRANO EUGENIA		X	14	Especialista en Arte folklore

Fuente: propia.

ANEXO No. 6. Acta de reunión equipo líder de calidad

**COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
ACTA DE REUNIÓN EQUIPO LIDER CALIDAD**

CÓDIGO	FECHA	HORA DE INICIO	HORA DE FINALIZACIÓN	LUGAR
600-01-200	13 JUNIO DE 2014	11:00 A.M	1:00 P.M	COORDINACIÓN PRIMARIA
ASISTENTES				
JORNADA				
RECTORA	EMILIA MARCELA LATORRE	DOCENTE	NHUR ANA ROA	
BTO JM	MARLÉN PARDO	DOCENTE	LUPE NIÑO	
BTO JT	ELENA PRIETO	DOCENTE	MAURICIO GARCIA	
PRIA JM	INÉS MARÍA PEÑALOSA	DOCENTE	ELVINIA VALERO	
PRIA JT	ENEIDA HURTADO			
FECHA DE ELABORACIÓN		ELABORADO POR		PRÓXIMA REUNIÓN
13 JUNIO DE 2014		INÉS MARÍA PEÑALOSA		

AGENDA Y DESARROLLO

REVISIÓN DE LAS PONDERACIONES ACORDADAS Y DIGITADAS PREVIAMENTE QUE NO QUEDARON GUARDADAS EN LA PLATAFORMA MEDEA
JUSTIFICACIÓN DE LAS PONDERACIONES ACORDADAS

JUSTIFICACIÓN:

PARA ESTABLECER ESTOS PORCENTAJES SE TUVO EN CUENTA UNA MIRADA QUE INTEGRA EL SER Y EL DEBER SER DE LA INSTITUCIÓN PORQUE DEBE EXISTIR UNA COHERENCIA ENTRE LO QUE SE PLANTEA DESDE LO TEÓRICO CON LO QUE SE HACE EN LA REALIDAD CON UN PROPÓSITO CLARO PARA TODOS LOS ESTAMENTOS DE LA INSTITUCIÓN QUE ES LO QUE NOS UNE COMO EQUIPO DE TRABAJO.

LA PERSONA Y SU DESARROLLO COMO SER HUMANO ES LO QUE PRIMA EN EL COLEGIO, ESTO DETERMINA LOS VALORES PORCENTUALES ASIGNADOS EN CADA DIMENSIÓN.

**COMPONENTE FORMATIVO
DIMENSIÓN CURRICULAR**

CONTENIDOS	20% :
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	30%
EVALUACIÓN	20%:
PROPÓSITOS	10%
RECURSOS DIDÁCTICOS	10%
SECUENCIAS	10%

LOS ASPECTOS AQUÍ CONTEMPLADOS HACEN PARTE DEL PROCESO DE PLANEACIÓN QUE SE HACE POR PARTE DEL CICLO, ÁREA Y CADA MAESTRO PARA RESPONDER A LO PLANTEADO EN LA MALLA CURRICULAR.

SE ASIGNARON LOS PUNTAJES DE ACUERDO A LO QUE SE PRIORIZA PARA LA INSTITUCIÓN TENIENDO EN CUENTA QUE:

SE REQUIEREN LOS CONTENIDOS COMO PRETEXTO PARA EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO TENIENDO EN CUENTA LA IMPORTANCIA QUE TIENE EL CÓMO LLEVAR A LAS ESTUDIANTES A APRENDER DE MANERA AUTÓNOMA, CON MOTIVACIÓN Y AGRADO PARA QUE PERDURE EL APRENDIZAJE. SE DEBE POR LO TANTO OFRECER ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA MEJORAR LOS PROCESOS QUE SE DESARROLLAN.

COMPONENTE FORMATIVO

DIMENSIÓN HORIZONTE INSTITUCIONAL

MISIÓN	10%
PERFILES	20%
PRINCIPIOS	25%
REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	15%
VALORES	20%
VISIÓN	10%

ESTOS ELEMENTOS SE VALORAN DE ACUERDO CON LA PRIORIDAD INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN HUMANA QUE SE CENTRA EN LA PERSONA Y DE MANERA PARTICULAR EN LA ESTUDIANTE QUE PARA ASUMIRSE COMO MUJER Y CIUDADANA DEBE TENER UNOS PRINCIPIOS Y VALORES QUE LE PERMITAN ENFRENTAR LA ADVERSIDAD Y DESARROLLAR SU PROYECTO DE VIDA PARA LOGRAR SU SATISFACCIÓN Y REALIZACIÓN PERSONAL.

COMPONENTE FORMATIVO

DIMENSIÓN GESTIÓN

ADMINISTRATIVA	20%
DIRECTIVA	30%
FINANCIERA	25%
COMUNITARIA	25%

EL COMPONENTE DE GESTIÓN PRIORIZA LA FUNCIÓN DIRECTIVA POR SER EL RESPONSABLE DE LA ARTICULACIÓN DE LO ADMINISTRATIVO Y COMUNITARIO EN FUNCIÓN DE LO PEDAGÓGICO.

EN CONSTANCIA FIRMAN,

RECTORA	EMILIA MARCELA LATORRE
BTO JM	MARLÉN PARDO
BTO JT	ELENA PRIETO
PRIA JM	INÉS MARÍA PEÑALOSA
PRIA JT	ENEIDA HURTADO
DOCENTE PRIA JM	NHUR ANA ROA
DOCENTE BTO JT	LUPE NIÑO
DOCENTE BTO JT	MAURICIO GARCIA
DOCENTE BTO JT	ELVINIA VALERO

**ANEXO No. 7. PLAN INSTITUCIONAL DE MEJORAMIENTO ACORDADO - PIMA
REGISTRO IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS**

OBJETO CONTRATO 3604 DE 2013: Diseñar, estructurar e implementar un modelo de mejoramiento de la calidad educativa propia de la Secretaría de Educación del Distrito, para promover, aplicar y poner en funcionamiento procesos de mejora continua de la calidad en las Instituciones Educativas Distritales.

COLEGIO: MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO

LUGAR: SALA DE JUNTAS

EJE PRIORIZADO: FORMATIVO		DIMENSIÓN CURRICULAR		PRIORIZADA:
COMPONENTES PRIORIZADOS	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	CAUSAS/ OPORTUNIDADES	CONSECUENCIAS/ AMENAZAS	
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDACTICAS	Los docentes de la institución trabajan diferentes estrategias pedagógicas y didácticas debido a que la institución no tiene un modelo pedagógico determinado.	CAUSA: Ausencia del Modelo Pedagógico Institucional OPORTUNIDAD:	CONSECUENCIA: Diversidad de metodologías del proceso enseñanza aprendizaje AMENAZA:	
EVALUACION	Los procesos de evaluación no son coherentes con las estrategias. Se desarrollan procesos independientes según la visión del maestro desde su área	CAUSA: Existen criterios acordados institucionalmente que algunos profesores no asumen OPORTUNIDAD:	CONSECUENCIA: A las estudiantes se les dificulta identificar los procesos de evaluación institucional AMENAZA:	

ANEXO No. 8. Modelo de mejoramiento educativo distrital para la excelencia
académica - MEDEA 7

Leídos y analizados los documentos institucionales se deduce que el colegio se inscribe en una tendencia humanista en pro del desarrollo de la mujer para la sociedad (base espiritualidad) con aportes del constructivismo social, aprendizaje significativo, aprendizaje por proyectos, (ABP) Aprendizaje basado en problemas, y (EPC) enseñanza para la comprensión. Se acompañaron 2 jornadas pedagógicas en las cuales fue posible ubicar el marco conceptual de estas corrientes y motivar a los maestros a especificar la didáctica a desarrollar en su propuesta pedagógica. Es satisfactorio mostrar igualmente que el colegio posee las evidencias organizadas que dan cuenta de un avance significativo en la ejecución del PIMA. Las directivas e integrantes del cuerpo docente y directivas consideran conveniente como apoyo al desarrollo del PIMA en el año 2016, que la Secretaría de Educación:

- Permita descargar la intensidad horaria de algunos docentes para que lideren los procesos de calidad y acreditación.
- Continúe acompañando la definición de la propuesta pedagógica en la práctica.
- Brinde capacitación para actualización de la página web.
- Continúe acompañando para la validación y registro de los procesos propios de la institución como elaboración del manual de procesos y procedimientos. Para el primer trimestre 2016 se tiene previsto continuar con las acciones de mejora en la institución y el

seguimiento a la implementación del modelo pedagógico recién determinado y los demás proyectos pedagógicos implementados hasta el momento. Por su parte el equipo directivo, bajo la orientación se la Rectora Emilia Marcela Latorre Herrera espera seguir avanzando en el desarrollo de su PIMA y postularse a visita de pares, para optar a la Acreditación.

ANEXO No. 9.

3.2. Seguimiento por componente y actividad.

COMPONENTE	METAS	ACTIVIDADES	ESTADO DE LA ACTIVIDAD	Verificación de impacto	Observaciones
Estrategias pedagógicas y didácticas	100% de los docentes capacitados sobre fundamentación teórica de modelos pedagógicos a diciembre de 2015	Estrategia diagnóstica del proceso enseñanza - aprendizaje del Colegio	Los Profesionales MEDEA Pedro Pablo Ruiz y Claudia Marcela Espinosa acompañaron durante 2 sesiones una actividad para la definición del enfoque pedagógico y la estrategia didáctica. Adicionalmente se hizo retroalimentación sobre las producciones de los docentes respecto al modelo. Ver documento Retroalimentación modelo pedagógico Magdalena Ortega.	Compromiso de los maestros con la propuesta pedagógica	Ninguna
	A junio de 2016 modelo pedagógico construido	Aportes del cuerpo docentes por grupos focales para la construcción del modelo pedagógico			
	A noviembre de 2017 el modelo pedagógico será implementado por el 100% de los docentes.	Estructuración del proceso de implementación del modelo pedagógico unificado	Se espera continuar en la definición de la estrategia pedagógica	Compromiso de los maestros con la propuesta pedagógica	
Evaluación	En el año 2017 el 100% de los docentes implementan los criterios y estrategias de evaluación acordes con el modelo pedagógico institucional	Determinación de criterios y estrategias de evaluación en correspondencia con el modelo pedagógico.			

Anexo No. 10. Estrategias pedagógicas en términos de logros significativos en los últimos años.

COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
IDIRNADAS. MAÑANA, TARDE Y NOCHE.

FORMANDO DE MUJERES
COMPETENTES
PARA LAS EXIGENCIAS
DEL MUNDO ACTUAL

APORTE INDIVIDUAL PARA CONSTRUCCIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL AÑO 2016

NOMBRE _____ ÁREA DE DESEMPEÑO _____

COLEGIOS DONDE HE TRABAJADO EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS _____

PREGUNTAS	REFLEXIÓN INDIVIDUAL
¿CUÁLES HAN SIDO MIS PRINCIPALES LOGROS, COMO DOCENTE, DENTRO DEL ÁREA DE DESEMPEÑO EN LOS ÚLTIMO 10 AÑOS?	
DESCRIBO LAS ACTIVIDADES CONCRETAS QUE REALIZO PARA ALCANZAR ÉSTOS LOGROS	
ENUMERO LAS EVIDENDENCIAS QUE VERIFICAN EL CUMPLIMIENTO DE DICHS LOGROS	
QUÉ SUGERENCIAS O PLANES TENGO PARA UN FUTURO CERCAÑO QUE PUEDA FORTALECER EL ALCANCE DE LOS LOGROS EN MI ÁREA DE DESMPENÑO?	

CUANDO PERTENEZCO A UN EQUIPO DE TRABAJO
APORTO LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA QUE CADA META TENGA ÉXITO.
MIS IDEAS SON VALIOSAS EN TODA CONSTRUCCÓN.

Anexo No. 11. Resultados estrategias pedagógicas en términos de logros significativos en los últimos años.

ACTIVIDADES EN TÉRMINOS DE LOGROS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	MODELO
<p>TRABAJO POR PROYECTOS. Transversales- Institucionales: PRAE, INCITAR, Democracia y derechos humanos, Expedición José Celestino Mutis, Cátedra de Paz, Lápices por la Paz, programa Hermes, Manejo responsable del tiempo libre, Comunicación, mujer y Género, Supérate con el saber,</p> <p>TRABAJO POR PROYECTOS. Específicos de área y de aula: OLE, ILEO, MAONATCONNECTA, leer y escribir..., separata huellas, periódico virtual, Ondas ambientales, encuentros virtuales de habla inglesa, Aula virtual, Astronomía, Blog: Pequeñas escaladoras. Lectura en familia, Huerta escolar, desarrollando la creatividad, animales en</p>	<p>Trabajo colaborativo, dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración.</p> <p>Trabajo cooperativo porque pretende la construcción social del conocimiento, con compromiso de cada uno con las tareas del equipo.</p> <p>Aprendizaje Basado en Problemas. ABP. Primero se presenta el problema, luego se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se vuelve al problema.</p> <p>Resolución de problemas. ARP. El Aprendizaje basado en la resolución de problemas tiene como protagonista al alumno y su propio aprendizaje; consiste en la búsqueda de respuesta a un problema, tomando como necesarios los conceptos de mayor relevancia para la materia. En la medida que vamos avanzando en la resolución de los problemas es necesario que se vayan presentando nuevos conceptos para posibilitar la resolución de los siguientes problemas.</p> <p>Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo. Aprender a pensar de forma reflexiva. Mediante el pensamiento crítico, evaluamos el rigor e idoneidad de cada información antes de traducirla a conocimiento aplicable.</p>	<p>Uso de las TICs. Realización de ferias, encuentros deportivos, académicos y culturales, Conversatorios, foros, Salidas pedagógicas, participación en concursos: leer y escribir, Miguel de Cervantes, Conmemoración de fechas especiales Trabajo con guías Muestra Gastronómica. Biblioteca de cuentos Cuaderno artístico Portafolio de la cotidianidad Uso de multimedia. Texto de poemas articulando tres áreas. Desarrollo de procesos de convivencia. Encuentro intergeneracional, El trabajo individual se alterna con el colectivo. El aprendizaje se basa en la movilización de los centros de interés tomados de la vida corriente. Todos</p>	<p>C O N S T R U C T I V I S M O</p>

<p>problemas, Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una propuesta interdisciplinaria, (Colciencias), Desarrollo del pensamiento crítico, Haciendo ciencias desde la cotidianidad, en la variedad está el placer, Texto de poemas, desarrollo de algoritmos. Amigos de la naturaleza</p> <p>TRABAJO ARTICULADO CON PROYECTOS DE.</p> <p>Hospital De Engativá, , Jardín Botánico, U.N., Hogar del adulto mayor Bosque Popular</p>	<p>Autorregulación. En los estudios sobre la autorregulación del aprendizaje hay interés creciente por explicar de qué manera los estudiantes acaban convirtiéndose en los directores de su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1998) la autorregulación del aprendizaje no es una capacidad mental, como la inteligencia, o una habilidad, como la lectura, sino un proceso auto dirigido a través del cual los aprendices transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas.</p> <p>Actividades lúdicas negociadas, partir de los intereses de los estudiantes.</p>	<p>ponen a prueba sus cualidades particulares y las explotan en la medida de sus posibilidades.</p>	
<p>DESARROLLO RESPONSABLE DE LAS CLASES PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE</p>	<p>Exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso.</p> <p>Potenciar el desarrollo de procesos individuales de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo de pensamiento lógico-matemático.</p> <p>Aplicación método científico.</p> <p>Buscar homogeneidad en el grupo.</p>	<p>Talleres y guías de preparación para pruebas saber.</p> <p>Talleres y evaluaciones siguiendo estándares y competencias,</p> <p>Trabajo en proyectos de aula.</p> <p>Desarrollo de procesos individuales de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo de pensamiento lógico-matemático.</p>	<p>Tradicional y conductista</p>

Anexo No 12. Rubricas de Evaluación

COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
 AREA DE HUMANIDADES
 ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA
 LISTA DE CHEQUEO PRODUCCIÓN TEXTUAL

ESTUDIANTE _____

FECHA _____

Al observar el texto se encuentra:

	SI	NO	OBSERVACIONES
1. La presentación general del documento es adecuada			
2. Los textos se encuentran completos			
3. El tema planteado es interesante			
4. La idea central y el contenido son claros			
5. Las fuentes bibliográficas son variadas			
6. Existen citas textuales claras			
7. Hay creatividad en la presentación y desarrollo			
8. La estructura del texto es pertinente			
9. El léxico utilizado es adecuado			
10. Utiliza adecuadamente los conectores lógicos			
11. Hay orden lógico en la presentación de las ideas			
12. Existe claridad en las ideas			
13. La descripción del contenido de la obra es precisa			
14. Existen juicios de valor respecto a la obra			
15. Aparece una argumentación clara y coherente			
16. Hay aplicación de normas ortográficas			
17. La escritura es clara			
18. La estructura semántica es clara			
19. Las ideas responden a un orden jerárquico.			
20. Es evidente el tipo de argumentación empleado			
21. Hay algún valor agregado			

COEVALUACIÓN _____

AUTOEVALUACIÓN _____

 FIRMA Y NOMBRE DEL COEVALUADOR FIRMA Y NOMBRE DEL AUTOEVALUADOR FIRMA DEL EVALUADOR

COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO
 AREA DE HUMANIDADES
 ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA

GUÍA No. 4**FICHA DE AUTO EVALUACIÓN EXPRESIÓN ORAL**

ASPECTOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Competencia Técnica			
1. Tiene una pronunciación comprensible			
2. Controla el tono de voz, el ritmo de la emisión, y su posición respecto a quien le escucha.			
3. Vocaliza con claridad			
Competencia Ideativa			
4. Tiene clara la finalidad de la comunicación			
5. Domina con claridad el contenido de la comunicación y la información específica que quiere transmitir.			
6. Elige el elemento central de la comunicación e identifica las informaciones que le servirán de apoyo.			
7. Recoge informaciones relacionadas con el tema.			
8. Planifica previamente la comunicación, haciendo un guion ordenado a través de un esquema.			
Competencia Pragmática (Adecúa a la finalidad ...)			
9. La selección de la información.			
10. La organización del discurso.			
11. La elección del léxico.			
12. La modalidad, la entonación, el énfasis			
13. El nivel de redundancia.			
14. El ritmo de la emisión y las pausas			
15. Los componentes no verbales (gestos, mímica).			
(Adecúa a los interlocutores...)			
16. Las modalidades, entonación y variedades sociales del lenguaje.			
17. Hace más o menos explícitas algunas informaciones, teniendo en cuenta los conocimientos que se presuponen en éstos.			
18. Regula y modifica la propia producción en función del "feedback" de los interlocutores.			
En relación con el objeto (Referente)...			

19. Identifica y usa la variedad contextual más adecuada respecto al objeto de comunicación.			
En relación con el contexto no lingüístico ...			
20. Utiliza referencias verbales y no verbales para hacer más eficaz la comunicación			
21. Adecúa el volumen de la voz y el ritmo al ambiente físico.			
22. Adecúa a la situación comunicativa el estilo y el tono emotivo del discurso.			
Competencia Sintáctica y Textual			
23. Hace explícitos todos los elementos necesarios para la comprensión del texto producido.			
24. Indica las relaciones entre diferentes estructuras textuales usando como indicadores la concordancia y el orden de las palabras, entre otros.			
25. Indica las relaciones existentes entre las informaciones y los individuos a los que éstas se refieren, usando de modo adecuado los pronombres, los adjetivos posesivos, los elementos déicticos contextuales y señalando correctamente la relación entre sujeto y predicado.			
26. Indica las relaciones entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado, usando correctamente los tiempos verbales			
27. Indica las relaciones lógicas existentes entre los enunciados usando índices funcionales y expresiones de enlace; pausas y entonación			
Competencia Semántica			
28. Escoge una modalidad adecuada para el significado que quiere comunicar y para la finalidad que persigue con el discurso			
29. Busca en su acervo léxico el campo de lexemas relacionados con los significados que desea expresar.			
30. Selecciona los lexemas específicos.			
31 Adecua la entonación a la modalidad			
32. Se evidencia creatividad y recursividad			
33. Responde a las preguntas de manera pertinente			
34. Utiliza materiales de apoyo			

Bibliografía

Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse. Vol. I Lomas Carlos (compilador). Ed. Magisterio. Bogotá. 2006.

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO DE LA COTIDIANIDAD

Criterios	Bajo	Básico	Alto	Sobresaliente	Valoración
Compresión de los temas del periodo	Presento dificultades en la comprensión de los temas vistos en el periodo y no recuerdo la totalidad de los temas.	Conozco los temas trabajados durante el periodo, pero se me dificulta la comprensión de algunos de ellos.	Conozco y comprendo los temas trabajados durante el periodo, soy capaz de realizar explicaciones y dar ejemplos de algunos de ellos.	Conozco y comprendo los temas trabajados durante el periodo, soy capaz de realizar explicaciones consistentes y dar ejemplos de cada uno de ellos.	
Participación en clase	Soy poco participativo (a) en las clases y mis comentarios no son apropiados a la clase.	Participo en algunas de las clases con comentarios apropiados a los temas vistos.	Participó activamente en algunas clases, mis comentarios son elocuentes y acertados (Tengo algunos puntos positivos por participar)	Participó activamente en todas las clases, mis comentarios son elocuentes y acertados (Tengo muchos puntos positivos por participar)	
Responsabilidad en la presentación de actividades y trabajos en clase	He faltado en la entrega de los trabajos y actividades propuestos para la clase, son entregados después de la fecha establecida y no presentan un orden y presentación adecuados.	Entrego la mayoría de los trabajos y actividades propuestos para la clase, la mayoría de ellos son entregados de manera puntual y con un orden, presentación Y coherencia aceptables.	Entrego todas las actividades y trabajos propuestos, presento buena presentación, coherencia y orden; Entregados de manera puntual.	Entrego todas las actividades y trabajos propuestos para la clase, mis trabajos son muy organizados, bien presentados y completos, además, los entrego puntualmente.	
Participación responsable en proyectos	No participo responsablemente en los proyectos transversales al área.	Participo en los proyectos transversales al área, aunque puedo hacerlo con más responsabilidad y mayor nivel	Participo responsablemente en los proyectos transversales al área y mi trabajo sobresale por su buena presentación y por la calidad en su contenido.	Participo responsablemente en los proyectos transversales al área y mi trabajo sobresale por su excelente presentación y por la calidad en su contenido.	
Asistencia y puntualidad	He faltado y /o evadido muchas clases durante el periodo (más del 25%), sin excusas justificadas.	Asisto a la mayoría de clases durante el periodo, presento retardo y/o ausencias en algunas de las clases sin justificación.	Asisto a la mayoría de clases durante el periodo, de manera puntual al salón de clases o espacios acordados. (mis fallas son justificadas por escrito)	Asisto a todas las clases del periodo, llegando de manera puntual al salón de clases o espacios acordados.(mis fallas son justificadas por escrito)	Retardos: ___ Fallas SJ: ___ Fallas J : ___ Evasiones: ___
Actitud frente a la clase	Presento dificultades con mi comportamiento en clase, genero indisciplina constante y he presentado conflictos con algunos de mis compañeros.	Mis actitudes son de respeto frente a mis compañeros y docente, en la mayoría de las clases. Presento algunos llamados de atención por indisciplina.	Presento una buena actitud en clase, soy respetuoso con mis compañeros y docente, no presento llamados de atención escritos.	Presento una actitud de respeto frente a mis compañeros y docente, mi comportamiento es adecuado y no tengo anotaciones ni llamados de atención, soy un buen ejemplo para los demás.	Puntos +: ___ Puntos -- : ___
Mi compromiso para el próximo periodo:					Nota de autoevaluación: