

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

Coherencias entre las estrategias evaluativas y los proyectos pedagógicos de aula en los grados quinto de dos sedes de la Escuela Normal Superior de Neiva

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
TOVAR GUEVARA	MARÍA MÓNICA
QUINTANA OBANDO	ALEXIS HERNANDO

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
LÓPEZ JIMENEZ	NELSON ERNESTO

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 125

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros___

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. <u>Proyectos pedagógicos de aula</u> | <u>Classroom Pedagogical Projects</u> |
| 2. <u>Grupos focales</u> | <u>Focal groups</u> |
| 3. <u>Ecología de saberes</u> | <u>Ecology of knowledge</u> |
| 4. <u>Campos de saber</u> | <u>Fields of knowledge</u> |
| 5. <u>Campos de valoración</u> | <u>Fields of assessment</u> |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El siguiente documento es el resultado de un proceso de investigación etnográfica realizada en la Escuela Normal Superior de Neiva, en Huila, Colombia, en dos grados quinto, donde se indagó por la coherencia entre las prácticas de desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula y la valoración de los mismos y del aprendizaje de los estudiantes, donde se observaron y escucharon diferentes grupos focales de la comunidad educativa, aplicando instrumentos propios de la investigación etnográfica. En este proceso se identifican elementos institucionales como el SIEE y de nociones pedagógicas que inciden en la coherencia de dichas prácticas y que llevaron a la necesidad de la construcción de una propuesta alternativa para la valoración de los Proyectos Pedagógicos de Aula y el aprendizaje.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

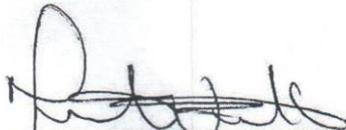
2014

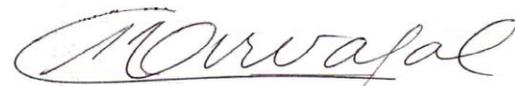
PÁGINA

3 de 3

The following paper is the result of an ethnographic research process carried out at Escuela Normal Superior in Neiva, in Huila, Colombia, in two groups of fifth grade. In this research the aim was to find out the coherence between the practice in the development of the classroom pedagogical projects and their assessment, as well as the assessment of learning, where different focal groups from school were observed and listened applying different ethnographic instruments. In this process institutional issues like SIEE (Institutional evaluation system) and pedagogical notions were identified which incide in the coherence of such practices, leading to the construction of a new alternative proposal for the assessment of projects and learning.

APROBACION DE LA TESIS


MARTHA PATRICIA VIVES HURTADO
C.C. 52.083.740 de Bogotá D.C.


María Elvira Carvajal Salcedo

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 23 de Enero /2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

MARÍA MÓNICA TOVAR GUEVARA, con C.C. No. 1079172498,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado:

Coherencias entre las estrategias evaluativas y los proyectos pedagógicos de aula en los grados quinto de dos sedes de la Escuela Normal Superior de Neiva

Presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

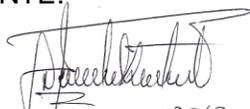
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



María Mónica Tovar Guevara
C.C. 1079172498

**Coherencias entre las estrategias evaluativas y los proyectos pedagógicos de aula en los
grados quinto de dos sedes de la Escuela Normal Superior de Neiva**

MARÍA MÓNICA TOVAR GUEVARA

ALEXIS HERNANDO QUINTANA OBANDO

Director

NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMENEZ

Doctor en Educación

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

2020

**COHERENCIAS ENTRE LAS ESTRATEGIAS EVALUATIVAS Y LOS
PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA EN LOS GRADOS QUINTO DE DOS SEDES
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NEIVA**

MARÍA MÓNICA TOVAR GUEVARA

ALEXIS HERNANDO QUINTANA OBANDO

Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación

Director

NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMENEZ

Doctor en Educación

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

2020

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Doctor Nelson Ernesto López Jiménez por su orientación y valioso aporte para el desarrollo de esta investigación, a nuestra familia por ser el soporte y fuente de inspiración lo que hizo posible navegar en este proceso de formación profesional.

Agradecemos al Magister José Luis Franco Rincón por sus apoyo y orientación en las etapas de este valioso proceso.

DEDICATORIA

A nuestra familia que son el eje fundamental de los procesos de formación que emprendemos.

RESUMEN

El siguiente documento es el resultado de un proceso de investigación etnográfica realizada en la Escuela Normal Superior de Neiva, en Huila, Colombia, en dos grados quinto, donde se indagó por la coherencia entre las prácticas de desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula y la valoración de los mismos y del aprendizaje de los estudiantes, donde se observaron y escucharon diferentes grupos focales de la comunidad educativa, aplicando instrumentos propios de la investigación etnográfica. En este proceso se identifican elementos institucionales como el SIEE y de nociones pedagógicas que inciden en la coherencia de dichas prácticas y que llevaron a la necesidad de la construcción de una propuesta alternativa para la valoración de los Proyectos Pedagógicos de Aula y el aprendizaje.

Palabras clave: Proyectos Pedagógicos de Aula, grupos focales, ecología de saberes, campos de saber, campos de valoración. SIEE.

SUMMARY

The following paper is the result of an ethnographic research process carried out at Escuela Normal Superior in Neiva, in Huila, Colombia, in two groups of fifth grade. In this research the aim was to find out the coherence between the practice in the development of the classroom pedagogical projects and their assessment, as well as the assessment of learning, where different focal groups from school were observed and listened applying different ethnographic instruments. In this process institutional issues like SIEE (Institutional evaluation system) and pedagogical

notions were identified which incide in the coherence of such practices, leading to the construction of a new alternative proposal for the assessment of projects and learning.

Key words: classroom pedagogical projects, focal groups, ecology of knowledges, fields of knowledge, fields of assessment, SIEE.

Contenido

PRESENTACIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
OBJETIVOS	6
General	6
Específicos.....	6
CAPITULO I.....	7
1.MARCO TEORICO	7
1.1 La enseñanza y el aprendizaje desde las pedagogías críticas.	7
1.2La evaluación del aprendizaje.....	13
1.3 Elproyecto: un camino hacia el aprendizaje.	22
1.4 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).	25
1.5 Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA).....	26
CAPÍTULO II	29
2.MARCO CONTEXTUAL.....	29
2.1Antecedentes.....	29
2.1.1Internacional.....	29

2.1.2 Nacional.....	35
2.1.3 Regional.....	38
2.1.4Local.....	42
2.1.5Institucional.....	44
2.2DIMENSIÓN NORMATIVA.....	45
2.1.1 Ley General de Educación.....	46
2.1.2Decreto 1860 de 1994.....	47
2.3MARCO INSTITUCIONAL.....	49
2.3.1Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.....	55
2.3.2Áreas y Proyectos Pedagógicos de Aula.....	56
CAPÍTULO III.....	59
3.ENFOQUE METODOLÓGICO.....	59
3.1Naturaleza de la investigación.....	59
3.2Audiencias Focales.....	60
3.3Técnicas de recolección de información.....	60
3.3.1.Registro de Observación.....	61
3.3.2Entrevista.....	63
3.3.3Foro.....	64
3.3.4Taller.....	65
CAPÍTULO IV.....	66

4.PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	66
4.1 Foro.....	66
4.2.1. Entrevistas.....	70
4.2.2 Proyectos Pedagógicos de Aula.....	70
4.2.3 Evaluación del aprendizaje.....	71
4.3 Observaciones de Clase.....	73
4.3.1 Construcción del PPA.....	74
4.3.2 Desarrollo del PPA.....	74
4.3.3 Evaluación.....	74
4.3.4 Enseñanza-aprendizaje.....	75
4.4 CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.....	76
4.4.1 Convergencias.....	77
4.4.2 Divergencias.....	79
CAPÍTULO V.....	81
5.RESULTADOS OBTENIDOS.....	81
5.1 Prácticas Pedagógicas de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA).....	81
5.2 Prácticas y Nociones de la Evaluación de los Proyectos Pedagógicos de Aula.....	83
CAPITULO VI.....	86
6.PROUESTA ALTERNATIVA.....	86
6.1 Dimensión conceptual de la propuesta.....	86

6.2Dimensión Metodológica.....	89
6.3Dimensión Valorativa	92
6.3.1Valoración alternativa del aprendizaje de los campos de saber y de los PPA	92
6.3.2Valoración del aprendizaje y del desarrollo del proyecto.	94
REFERENTES DOCUMENTALES	96
ANEXOS.....	101
Anexo 1	101
Instrumentos de Observación de clase.....	101
Grupo 502.....	101
Grupo Quinto B.....	102
Grupo Quinto A.....	103
ANEXO 2	105
Matriz de Respuestas a Cuestionario en Entrevistas.	105
ANEXO 3	106
Foro.....	106
Elementos principales.	106
ANEXO 4.....	111
Taller estudiantes grado quinto Escuela Normal Superior de NEIVA.	111

PRESENTACIÓN

Este proyecto de investigación se enmarca dentro de la línea de *evaluación y gestión educativa*, la cual se encuentra dentro de lo planteado por el grupo de investigación PACA¹ y el programa de Maestría en Educación² de la Universidad Surcolombiana, que tiene como propósito *llenar un vacío estructural en los procesos formativos que se viabilizan en la Institución Educativa a partir de reconocer la dicotomía existente entre el medir y el valorar, entre el calificar y el evaluar, entre el reconocer y el puntuar* (Grupo PACA, 2018), lo cual hace pertinente esta investigación.

La indagación se centra en las prácticas de evaluación desarrolladas en la Institución Educativa Normal Superior de Neiva, específicamente en los grados quinto de primaria, en las sedes Central y Popular Claretiana, donde se han identificado prácticas evaluativas de tipo cuantitativo, a pesar de estar enmarcadas en una estrategia pedagógica de proyectos pedagógicos de aula, lo que marca un interrogante sobre la correspondencia entre los planteamientos del modelo pedagógico y las prácticas concretas de evaluación y de reporte de la misma.

En ese sentido, durante el desarrollo de la investigación se fueron encontrando una variedad de realidades, imaginarios pedagógicos, prácticas ajustadas a los postulados de los proyectos pedagógicos de aula, pero también ciertos vacíos que dejaron ver muchos elementos de análisis y conclusión y, por supuesto, que luego fueron referencia para una propuesta alternativa, que podría ser profundizada por una nueva investigación o por la misma Institución Educativa.

¹ Programa de Acción Curricular Alternativo (PACA) de Categoría A de Colciencias

² Acreditado de Alta Calidad mediante Resolución 22119 del 24 de Octubre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional

JUSTIFICACIÓN

La evaluación es una parte fundamental del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), incluso se podría plantear que la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación son tres partes integrantes de un todo, en el que el papel de los sujetos que interactúan (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y contexto de aprendizaje) le dan sentido holístico a la escolaridad. Al entender el papel que juega la evaluación en todo este proceso, indagar cómo se procesa, caracterizar sus intereses y motivaciones, hacen del presente proyecto de investigación una apuesta válida y pertinente, mucho más cuando se da la presión externa de parte de actores que la regulan (gobierno) y que esperan resultados tangibles (padres de familia), en contraposición muchas veces de los propósitos curriculares de la Institución.

Por otro lado, al tener los Proyectos Pedagógicos de Aula (de ahora en adelante PPA) como la estrategia recurrente de la Institución Educativa, es fundamental encontrar los caminos que se tejen en la práctica cotidiana de la escolaridad para llevarla a cabo e identificar los paradigmas que mueven las prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes para poder conectar coherentemente el modelo pedagógico, la práctica y el sistema de evaluación, elementos que dan sentido e identidad pedagógica a los procesos escolares.

Esta búsqueda podría dar luces sobre cómo se puede implementar un sistema de evaluación que vaya más allá de la simple calificación sin perder profundidad en los saberes que se construyen y se valoran en la evaluación, y dando una pauta que propicie claridades sobre el avance del aprendizaje de los estudiantes. Así, al considerar el Proyecto Educativo Institucional dentro de un enfoque crítico que recoge los postulados y prácticas de teóricos que conciben al currículo como un vehículo para la transformación individual y colectiva, la evaluación en su

práctica debería ser una expresión de seguimiento y acompañamiento al proceso individual y colectivo del aprendizaje, donde se pueda tener una valoración integrada del aprendizaje, a través de la ejecución de los proyectos de aula, los cuales puedan brindar elementos de análisis sobre cómo un estudiante llega o construye el conocimiento, haciendo un acercamiento epistemológico de la forma como un estudiante aprende y pone en uso el conocimiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Normal Superior de Neiva tiene como misión la formación de maestros y maestras *en y para la vida en los niveles de preescolar y básica primaria, con altas calidades éticas, científicas y pedagógicas, que contribuyan a la transformación del contexto de la región surcolombiana* (PEI, 2018). Este es un propósito que se enmarca en un enfoque o paradigma que recoge todas las construcciones y prácticas pedagógicas alternativas del constructivismo, el desarrollismo y desde las pedagogías críticas propuestas por Giroux, Freire, Freinet, Peter MacLaren y Simón Rodríguez (PEI, 2018)

Este tipo de enfoque crítico implica unas prácticas de la enseñanza que ubican al docente como un sujeto activo, que reconoce su contexto como parte fundamental de la construcción y desarrollo curricular, que utiliza los elementos de la realidad como fundamentos de la didáctica; asimismo, se asume que el estudiante es un ser activo y fundamental del aprendizaje, empoderado como sujeto de transformación. Todas estas características, se viabilizan por medio de proyectos pedagógicos de aula PPA como estrategia de proyectos de investigación que integran los conocimientos, a través de lo que tradicionalmente en el currículo se ha concebido como asignaturas, con el propósito de darle solución a un problema identificado colectivamente, tratando así de resignificar tanto el aprendizaje como el conocimiento.

Sin embargo, cuando este proyecto institucional se traslada al proceso de evaluación y a las prácticas del docente en su cotidianidad pedagógica, este continúa teniendo unas características de tipo estrictamente sumativo, al utilizar una escala de valoración cuantitativa de 1 a 5, según el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes (SIEE) adoptado, el cual, a pesar que dentro de sus conceptos, fines, características, funciones y criterios de evaluación, se exponen aspectos que hacen pensar que se lleva a cabo una integración de elementos que

trasgreden los sistemas de evaluación tradicional, sumativo y penalizador de los procesos escolares, sigue siendo una evaluación tradicional. De esta forma, los informes periódicos que se entregan a los padres de familia y que son la evidencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes son asignaturistas, cuantitativos y sumativos.

Por tanto, al considerarse el proyecto pedagógico de aula PPA en esencia como una mediación de carácter cualitativo (participativo, dialogante, democrático) nos surge el siguiente interrogante:

¿Cuál es la coherencia entre las prácticas de desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula y las estrategias de evaluación de los mismos con su naturaleza pedagógica crítica?

OBJETIVOS

General

- Determinar el nivel de coherencia entre las prácticas de desarrollo de los PPA y las estrategias de evaluación, con su naturaleza pedagógica crítica.

Específicos

- Identificar las bases epistemológicas, conceptuales y metodológicas de los PPA desarrollados en la Escuela Normal Superior de Neiva.

- Comprender los alcances de la política evaluativa implementada en la Escuela Normal Superior de Neiva.

- Analizar la correspondencia de los procesos de evaluación adelantados en la Escuela Normal Superior y la naturaleza de los PPA.

- Estructurar una propuesta alternativa de evaluación articulada a la naturaleza de los PPA.

CAPITULO I

1.MARCO TEORICO

1.1 La enseñanza y el aprendizaje desde las pedagogías críticas.

Escribir sobre la enseñanza y el aprendizaje nos lleva a muchas fuentes, a una variedad de autores e investigadores que han aportado a la discusión sobre estos dos procesos educativos fundamentales, y que se constituyen en una fuente importante para el análisis y la consistencia del proceso evaluativo que se desarrolla en el aula. Esta investigación retoma los aportes hechos por una variedad de autores que se inscriben dentro de la escuela crítica y sociocrítica, quienes han hecho un rompimiento con la escuela tradicional y, por lo tanto, su concepción de la enseñanza y el aprendizaje tienen matices particulares y diferentes en relación con la escuela denominada tradicional, que la posicionan dentro de una alternativa que rompe con ciertas prácticas que buscan fortalecer el tipo de contacto entre la escuela y la sociedad.

En primera instancia se inicia con el que es considerado la inspiración para muchos de los planteamientos hechos por los autores de la escuela crítica: Jürgen Habermas, este autor, con su Teoría de la Acción Comunicativa³, puso en la discusión el papel de la interacción intersubjetiva para la construcción de conocimiento. La acción comunicativa “es aquella en la que los actores buscan entenderse sobre una situación para así coordinar de común acuerdo sus planes de acción” (Habermas, 1987) En ese proceso de entendimiento los actores intercambian argumentos, proposiciones, críticas, etc., haciendo uso del conocimiento para la acción.

³ Otros exponentes de las Teorías Críticas contemporáneas de Habermas fueron Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse entre otros. La Teoría de la Acción Comunicativa fue uno de los aportes principales del autor en la idea de ubicar los “tres mundos”: objetivo, social y subjetivo, como el lugar en el cual se construye conocimiento a partir del uso del lenguaje y la comunicación. El mundo de la vida es en estos postulados uno de las principales referencias de Habermas.

Este era un aspecto fundamental en la concepción de Habermas para lo que él denominaba como el cambio social y que a decir de Garrido Vergara, *retoma su preocupación por la interacción social mediada por el lenguaje como una dimensión constitutiva de la praxis humana, no solamente como una acción fundamental, sino que además, se propone argumentar porqué en este tipo de acción reside el verdadero cambio social, no como en el Marxismo en donde éste venía desde el trabajo* (Garrido, 2011) Así, la acción comunicativa entra a ser una dimensión de la sociedad y de los individuos en la forma en que se comunican, aprenden, construyen y transforman sus realidades. En este trasegar intelectual que Habermas plantea, *el mundo de la vida* se propone como un espacio en el cual existe una relación intersubjetiva donde se intercambian significados, sentidos, símbolos y donde la cultura es una construcción colectiva.

En esta misma vía transitó Paulo Freire (1969) quien no solamente analizó y reflexionó sobre la necesidad de desarrollar procesos liberadores desde la enseñanza sino que fue un gestor activo de dichos procesos. En su extensa obra hace una defensa de la necesidad de hacer de los procesos educativos un camino para la concienciación de los estudiantes para que se entiendan como sujetos libres y liberadores; que se reconozcan como oprimidos que pueden alcanzar niveles de liberación sin que ello implique la opresión de otros (Pedagogía del oprimido).

En este trasegar liberador Freire hace una crítica del papel del educador en el proceso de enseñanza y crea una categoría de la pedagogía tradicional al denominarla como *bancaria* y donde dice que *el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración* (Freire, 1969) y hace una afirmación de cómo este tipo de enseñanza se desprende de la característica esencial para lograr un aprendizaje que logre despertar la esencia misma de las cosas, de los saberes y el

conocimiento en sí al decir que aquellos *contenidos(...)* son *retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido* (p. 51)

Esta concepción de la educación como un factor de liberación del ser humano, donde la comunicación es fundamental para la interrelación entre educando y educador, convierte a los sujetos del proceso en pares que pueden ser juntos objetos y sujetos de enseñanza y aprendizaje, siendo esta una relación recíproca en la cual las relaciones de poder se tejen de formas diferentes para dar paso al empoderamiento de los mismos. Como diría Freire al referirse a los docentes, *todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos* (p. 55)

La acción comunicativa, podría decirse, es un elemento clave en la relación tejida por el educador. Para Freire (1968) el educador “bancario” no puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador solo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación” (p. 57) Desde este punto de vista, la enseñanza desde las pedagogías críticas rompen el esquema inibidor de la creatividad del pensamiento, el lenguaje y la estética, para ser un constructo permanente que se incita desde la emancipación, no solamente del sujeto social, sino también de las ideas, los sentimientos, las emociones y todos aquellos elementos que conjugan el ser como un todo incerto en un contexto social, cultural y natural.

Muñoz (2017) en un ensayo sobre la educación como práctica de libertad y donde retoma los postulados de Freire, plantea que la “práctica educativa se desprende de su misión **civilatoria** alienante, para llegar a ser una praxis transformadora” (p. 28), llevando la educación a un campo que rompe las barreras institucionales de la escuela, lo que traslada la enseñanza a una praxis compleja, completamente sumida en la comprensión de su entorno, dialógica con los sujetos de su contexto para identificar los objetos del aprendizaje y, por lo tanto, de la transformación.

En torno al currículo, Freire (1969) concita una reflexión profunda sobre el rompimiento que debe existir entre el educador bancario y el educador libertario.

“Para el “educador bancario”, en su antidualogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición – un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos -, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma desestructurada”(p. 76)

Aquí se puede ver que la forma de concebir la estructura de los contenidos está dada por la capacidad que tenga el educador de recepcionar los saberes, necesidades, intereses y capacidades de sus estudiantes, para convertirlos en objetos de análisis y problematización y, posteriormente, llenarlos de sentido a partir del contacto con los saberes y conocimientos que la ciencia formal, los saberes populares y ancestrales han construido.

Peter MacLaren (1992) también disertaría sobre la necesidad de trascender la escuela del estudio pasivo y casi contemplativo del conocimiento, para avanzar en la transformación de lo que él llama *la cultura predadora*. En su libro *Critical Pedagogy and Predatory Culture* (1995) el autor establece que “se necesita resituar el reto de la enseñanza como una tarea de empoderamiento de los no poderosos, de estados de dependencia y pasividad, como un movimiento informado para la revolución social y la transformación económica y como una vía

hacia el logro de lo que Brian Fay llama un “estado de claridad reflexiva”(pág. 23) Para MacLaren, la enseñanza debe llevar a las comunidades o colectivos sociales a lograr un nivel de autonomía para determinar *la dirección de su existencia colectiva* (pág. 23) estableciendo un objetivo del aprendizaje como proceso que se da en la medida que se transforme su contexto y su conciencia reflexiva.

Pero sería Boaventura de Sousa (2010) el que llevaría a un campo más amplio de posibilidades para el aprendizaje, no como un acto unidireccional y unicognitivo, sino desde la variedad de las opciones de dialogar con el mundo y sus diferentes fuentes de saber y conocimiento. *La Ecología de Saberes* es una posibilidad de compartir saberes y conocimientos que se sale de la esfera misma de la escolaridad y lleva a trascender los muros de la escuela como institución para deambular por los caminos de las tradiciones de los pueblos, sus saberes ancestrales, sus cosmovisiones llenas de sincretismo y una variedad de opciones de aprender.

Sin embargo, esta visión del aprendizaje es completamente subversiva en su interior porque la traslada de una acción mecánica y aislada de su contexto a una vía de liberación de los saberes que han hecho posible la *colonización* de nuestro actuar individual, social, cultural y político. De Sousa convoca a la *descolonización* de los saberes, no para safarse desmesuradamente de los conocimientos que occidente y el método científico ha construido durante toda la historia de la humanidad, sino para que se sopesen dichos saberes en las realidades de los países del Sur, convocando esos otros saberes que han sido silenciados y despreciados por la ciencia positivista.

El *pensamiento abisal* es la noción que propone Boaventura para describir la relación que existe entre lo que él llama la ciencia moderna y los otros saberes alternativos. “En el campo del conocimiento, el pensamiento abisal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de

conocimiento: la filosofía y la teología” (p. 31) En este punto De Sousa coloca como alternativos la filosofía y la teología, pero se podrían señalar como conocimientos alternativos las tradiciones familiares, los saberes medicinales de las hierbateras de los pueblos, el chamanismo de ciertas comunidades indígenas, los conocimientos del río de los pescadores habitantes de las riberas, el saber de la tierra de los campesinos y muchos otros que se podrían seguir enumerando, los cuales se pueden convertir en fuente de aprendizaje.

Humberto Maturana y Francisco Varela (2003), por otro lado, hacen un planteamiento del aprendizaje desde las ciencias naturales y donde el papel del *observador*, entendiendo este como el investigador, el agente de cambio, el ciudadano, etc., trata de comprender el mundo, su contexto, desde la *acción* y la *experiencia*, dos prácticas que para el autor nos llevan al conocer, haciendo uso del lenguaje y la comunicación.

Maturana&Varela (2003) colocan el problema epistemológico de la siguiente manera: “queremos examinar el fenómeno del conocer tomando la universalidad del hacer en el conocer, este traer a la mano un mundo, como problema y punto de partida, de modo que podamos revelar su fundamento” (p. 14). Traer a la mano un mundo es una metáfora que coloca la realidad objetiva que se quiere conocer a través de procesos de reflexión en donde se observa el contexto, se problematiza, se determinan sus contradicciones a través del ejercicio comunicativo, para finalmente transformarlo. “A juicio de Maturana, cada uno de nosotros es un observador que interpreta lo existente, le da significado y coherencia estructural, y produce constructos lógico-mentales” (Durán, 2014, p. 183), constructos que no se quedan simplemente en descripciones de sus características sino también en proposiciones lingüísticas que deben avanzar hacia una praxis humana.

Aprender es, en esta propuesta conceptual, un ejercicio del hacer, del observar, del existir; en palabras de Maturana et al (2003), “toda interacción de un organismo, toda conducta observada, puede ser valorada por un observador como acto cognoscitivo. De la misma manera, el hecho de vivir-de conservar ininterrumpidamente el acoplamiento estructural como ser vivo- es conocer en el ámbito del existir. Aforísticamente, vivir es conocer” (p. 116) Pero además del observar, la cual es una actividad individual del sujeto o ser viviente, debe existir un *acoplamiento social y estructural* que permita una interacción de significados a través de conductas comunicativas, que tiene de por medio una descripción semántica de lo que se percibe, comprende y problematiza (p. 138) lo que lleva a una construcción social del conocimiento.

1.2 La evaluación del aprendizaje.

Mucho se ha escrito sobre la evaluación, tanto desde lo educativo institucional como desde el aprendizaje en el aula, pero más allá de eso es importante señalar las nociones que han estado alrededor de las políticas evaluativas y desde las prácticas construidas como parte de las investigaciones de diferentes estudiosos del tema. La evaluación como procesos, la evaluación como verificación, por objetivos, criterios, resultados, todas son nociones que han marcado la cotidianidad de la escolaridad y todas apuntan a lo que tradicionalmente se ha conocido como promoción de grados.

Para Sánchez et al (2013), retomando a Foucault, la evaluación es un dispositivo que

“ha hecho presencia -mediante una amplia red de prácticas que de múltiples y sutiles formas determinan sendas, diferenciaciones entre la anormalidad y la normalidad-

entre los aceptados y los rechazados, entre los buenos y los malos, entre la inclusión y la exclusión, entre aptos e ineptos, entre lo que sirve y lo que no sirve, entre lo que se debe aceptar y lo que se debe rechazar” (p. 757),

lo que dimensiona la evaluación al campo del poder, donde los sujetos y las instituciones definen pautas de aprobación y de calidad del conocimiento.

Según las autoras,

“la evaluación establece unos mecanismos que buscan simplemente describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma (...) la máquina examinadora y evaluativa, determina y señala al individuo cuya conducta hay que encausar y corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir” (Sánchez & Amaya retomando a Foucault, p. 759),

siendo la evaluación un ejercicio de poder y de saber, donde el docente impone unos mecanismos, unas instrucciones, unos límites y unos saberes que determinan el aprendizaje y el sentido para cada individuo.

Esta visión foucaultiana de la evaluación trasgrede, por supuesto, cualquier planteamiento que desde las diferentes escuelas o corrientes psicológicas y pedagógicas se han hecho sobre la evaluación, las cuales han tratado de dilucidar un entendimiento del papel o del objetivo que cumple en los procesos escolares.

Para Cerda (2000) la evaluación ha podido trascender más allá de la valoración cuantitativa que tenía en los años cuarenta, donde se pasa de una medición o calificación de conocimientos, hacia una valoración de procesos de aprendizaje. A concepto del autor la evaluación se entiende “como la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o

indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad” (p. 16)

Iafrancesco (2012) hace todo un planteamiento desde la humanización de la concepción de evaluar. Este investigador considera que

“la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente” (p. 29)

Para Picaroni (2011) la evaluación en el aula “es potencialmente una herramienta al servicio de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y se la concibe integrada a la enseñanza” (pág. 10). Este planteamiento es la base para un estudio realizado en ocho países latinoamericanos sobre la evaluación como herramienta de mejora del aprendizaje y el uso comunicativo con los padres de familia, lo cual propicia que la evaluación trascienda como evento específico, donde se aplica un instrumento para medir el conocimiento de un estudiante, como factor de mejora en el proceso de aprendizaje. Para la autora “los docentes, a partir del conocimiento de los desempeños de los alumnos, pueden adecuar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Los alumnos, adecuadamente orientados, aprenden a autorregular sus propios procesos de aprendizaje” (pág. 10)

De esta forma, la evaluación tiene no solamente un uso de clasificación de cuánto una persona ha logrado un conocimiento determinado, sino que se inserta en un campo mucho más amplio de la escolaridad, sujeto tanto a la enseñanza como al aprendizaje, trascendiendo las paredes de la escuela para llegar a la individualidad del estudiante y su entorno familiar como soporte del proceso. Picaroni descubre una función metacognitiva de la evaluación, cuando dice que “la evaluación en el aula es, potencial y principalmente, una herramienta didáctica. Sus resultados producen información que, empleada de manera apropiada, puede servir al estudiante para tomar conciencia de sus logros y dificultades, y al docente para modificar sus propuestas de enseñanza con todo el grupo y/o con alumnos en particular” (pág. 11)

Maturana et al (2003) trasgredirían todos los preceptos que sobre evaluación se han tenido como calificación, medición e, incluso, como proceso, al considerar que

“la evaluación de si hay conocimiento o no, se da siempre en un contexto relacional, en el que los cambios estructurales que las perturbaciones gatillan en un organismo aparecen para el observador como un efecto sobre el ambiente. Es con respecto al efecto que el observador espera como valora los cambios estructurales que se gatillan en el organismo. Desde este punto de vista, toda interacción de un organismo, toda conducta observada, puede ser valorada por un observador como acto cognoscitivo.” (p. 116)

Lo que daría a entender que todo acto relacional, todo contacto del sujeto que aprende, del estudiante, con el mundo sería un acto de conocimiento y como tal, debe ser valorado. Este planteamiento tiene sentido cuando se habla de la formación a través de un enfoque de proyectos, no solo por la solución colectiva en sí, sino en poder darle valor cualitativo a la construcción semántica de los actores del proceso de aprendizaje, los cuales a través del acto comunicativo

exponen sus nociones, cosmivisiones, miedos, angustias, esperanzas, saberes familiares, ancestrales, barriales, comunitarios, para que en una deconstrucción dialógica de sentidos, se llegue a la renuncia de los mismos para llegar a consolidar propuestas conjuntas que resuelvan los problemas. Este proceso en sí, también debe ser valorado.

Al entender la evaluación como un proceso, en primera instancia, y que como tal puede tener diferentes momentos y sujetos involucrados, se debe hacer relación a los dos conceptos de evaluación que se han construido como parte de la reflexión pedagógica: la evaluación formativa y sumativa.

En un estudio crítico sobre la evaluación, realizado por Dunn y Sean (2009), en donde se hizo una revisión de diferentes fuentes bibliográficas de estudios que se han realizado sobre evaluación, los autores hicieron una recopilación de argumentos acerca de los fundamentos de la evaluación formativa y sumativa. En estos retoman obras de Black y William (1998), Melmer, Bulmaster & James (2008), Popham (2006) Perie, Marion & Gong (2007) y en la cual hacen una diferenciación conceptual sobre la evaluación, con sus dos acepciones lingüísticas en inglés (assessment y evaluation) y su relación en lo formativo y sumativo.

Para dichos autores la evaluación formativa (formative assessment) son todas aquellas actividades que desarrolla el docente y sus estudiantes, los cuales proveen información que se usa para la retroalimentación en la idea de modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje (Black and William retomado por Dunn y Sean, pág. 2) Esta evaluación se asume como un proceso planeado durante el cual el docente y los estudiantes utilizan las evidencias basadas en la evaluación (assessment) para ajustar la instrucción y el aprendizaje continuos (Popham retomado por Dunn y Sean, p. 2)

Dunn y Sean retoman dos construcciones conceptuales de Stiggins y Chappuis (2002) para diferenciar la evaluación formativa y sumativa (assessment). La primera es diseñada para monitorear el progreso del estudiante durante el proceso de aprendizaje y, la segunda, para determinar el desempeño académico de un estudiante después de un número de unidades de estudio (p. 3) Pero por otro lado, hacen una utilización de la evaluación (evaluation) como otra parte del proceso mismo, pero que va más allá del aula.

La evaluación sumativa (sumative evaluation) se define como la evaluación de los datos de la evaluación (assessment) con el propósito de verificar el progreso académico al final de un periodo académico y poder establecer la posición del estudiante en términos de su rendimiento, relacionada con los criterios establecidos. Mientras que la evaluación formativa (formative evaluation) se define como la evaluación de las evidencias de la evaluación (assessment) con el propósito de ofrecer retroalimentación e informar a los docentes, estudiantes y directivos de las instituciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación también sirve para implementar políticas educativas y está más relacionada con las evaluaciones institucionales (Dunn y Sean, p. 5)

Con base en estos conceptos se podría concluir que la evaluación formativa, es todo aquel proceso continuo de verificación del aprendizaje del estudiante, pero que sirve para definir estrategias de mejora de la enseñanza. Además de esto, sirve como una vía para evidenciar los procesos escolares en sí, ayudando en la construcción de políticas institucionales para el beneficio de la enseñanza, el aprendizaje y la dirección escolar.

Sergio Tobón⁴ (2010) en su libro “Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias”, hace una presentación de su propuesta de modelo basado en competencias y que denomina como socioformativo, donde hace una caracterización de la evaluación y de cómo debería ser asumida en la práctica por el docente. Para el autor este nuevo modelo tiene como sustento el contexto ya que le da razón a la didáctica y en el cual no se enseñan contenidos sino que se forman competencias. Y ¿qué es una competencia para este investigador? “Son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua”(pág. 11)

Desde esta perspectiva el estudiante debe saber aplicar los conocimientos en situaciones y problemas determinados, donde se pone a prueba no solamente su conocimiento de un contenido teórico o procedimental, sino que sepa hacer una proyección aplicada de dicho conocimiento, lo cual tiene una implicación compleja en la forma como se concibe la evaluación y sus procesos.

Para esto se plantean tres componentes *fundamentales* a decir de Tobón, los cuales describen la competencia, pero que además crean las condiciones iniciales para la evaluación: “formulación de la competencia a partir del análisis de problemas; construcción de criterios y planeación de evidencias” (p.13)

Los criterios son entendidos como las *pautas fundamentales* para la valoración (¿evaluación?) de la competencia y se componen de un “*qué se evalúa*” y un “*con qué se compara*” (p.14)

Según el autor, “los criterios son el término más usado a nivel internacional para dar cuenta de

⁴ Aunque el autor es un exponente de la teoría de las competencias, las cuales son propias de un enfoque economicista de la educación, se retoman sus planteamientos sobre la capacidad de aplicar un conocimiento para la resolución de problemas del contexto, sin que esto signifique inscribirse en una escuela pero tampoco sin descartar la gran variedad de construcciones pedagógicas de la Ecología de Saberes Pedagógicos, sin caer en fundamentalismos.

las pautas que deben considerarse al evaluar las competencias, y equivalen a conceptos cercanos, como los resultados de aprendizaje (que son más propios del conductismo), aprendizajes esperados (más del constructivismo) e indicadores (más de la medición), etc” (p. 14)

Pero más allá de entender este elemento, que fundamenta principios de lo procedimental en la evaluación, al considerar el criterio como base para la valoración del aprendizaje, la evaluación también actúa en la concienciación del estudiante, al asumir los planteamientos del docente en el proceso de retroalimentación. Para Tobón, esto alimenta la metacognición la cual “consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles” (p. 81) teniendo claro que no solo se trata de tomar conciencia sino también de actuar y cambiar por el mejoramiento del aprendizaje.

Desde este enfoque de comprensión de la evaluación se plantean tres dimensiones de la misma y la cual tiene que ver con los actores del proceso: “autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación” (p. 129) Estas tres dimensiones podrían entenderse como tres momentos que se pueden llevar a cabo al interior de un proceso de enseñanza y que le da tanto al docente como al estudiante en lo individual y lo colectivo, la opción de participar en los procesos evaluativos, creando una concienciación del aprendizaje, es decir, que el estudiante pueda hacer un análisis de lo que aprendió y cómo lo aprendió y que esto lo ponga de presente en reflexiones individuales pero también colectivas, al evaluar el proceso como un todo; pero además de esto, para que el docente pueda vincular más acertadamente todos los juicios posibles en el momento de valorar el aprendizaje.

De esta forma, la evaluación no se trata de un procedimiento meramente para la clasificación de un estudiante en una escala de conocimientos, sino que se debe entender como un proceso

continuo de valoración y reconocimiento de las habilidades y conocimientos de un estudiante, el cual utiliza un saber para la resolución de problemas planteados y donde el papel del docente es de vital importancia para la orientación de procesos metacognitivos hacia el aprendizaje. Al hablar de habilidades y conocimientos no se está enfocando en una domesticación del sujeto que aprende sino en la necesidad de definir claramente qué tipo de herramientas construye dicho sujeto, en la idea de ser un sujeto de poder, que además de comprender el mundo de la vida con sus problemas y con las múltiples formas de entenderlo (ecología de saberes) es también capaz de asumir un papel transformador, revolucionario.

Finalmente, se retoman los planteamientos de la pedagogía crítica y que en Mónica Borja (2014) se encuentra un referente reconocido por sus investigaciones y reflexiones alrededor de la evaluación. Para la autora la educación y, por tanto, la evaluación, se conciben como espacios y momentos transformadores, profundizando la humanización de la sociedad y los individuos, democratizadores de las relaciones entre individuos en un contexto social que requiere la participación de todos.

Para Borja (2014) la evaluación “no es un proceso, una herramienta o un instrumento” (p. 37), lo que saca a este del punto de vista instrumental, procedimental, para trasladarlo al mundo de la reflexión, del análisis del aprendizaje, de qué y cómo se aprende y qué se necesita hacer para que este proceso siga siendo significativo para el estudiante. Toda esta concepción de la evaluación cambia rotundamente la forma como se entiende la didáctica, los contenidos, el estudiante, el contexto de aprendizaje y, por supuesto, las formas y recursos de la evaluación.

Así las cosas, la evaluación desde esta perspectiva, es decir, al concebirla como una reflexión, se fundamenta en cuatro dimensiones que le dan sentido y orientan la labor del docente en su aplicación: “sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora” (p.37), teniendo una

mirada más profunda de la evaluación, separándola totalmente de instrumentos que califican el saber, el ser y su contexto, lo que hace que la misma sea más coherente, más cercana al ser, pero ante todo que integra al evaluador y el evaluado, pues existe un campo para que los dos reflexionen en torno al proceso que se está llevando a cabo; igualmente, es muy importante el hecho de que la evaluación no son momentos finales para juzgar si estuvo bueno, regular o insuficiente el proceso de aprendizaje; este debe contemplar un principio de evaluación en toda la ruta educativa, es permanente y de reflexión diaria durante todo el periodo que perdure el proceso educativo.

Plantea Borja que “la evaluación debe permitir una reflexión crítica que aporta elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, al tiempo que permite identificar las limitaciones, las fortalezas, potenciar capacidades y se convierte en la motivación continua hacia la autosuperación de los que participan en esta” (p. 38)

El interrogante que nos queda es si la normatividad Estatal e Institucional puede permitir este tipo de ejercicios pedagógicos y transformar la evaluación de una calificación a una reflexión de doble vía.

1.3 El proyecto: un camino hacia el aprendizaje.

Pensar en hablar o escribir sobre el aprendizaje por medio del desarrollo de proyectos, cualquiera sea su denominación (formativos, de aula, productivos, etc.), lleva a tratar de entender el objetivo del mismo, el cual se podría entender como la creación de condiciones para que el estudiante pueda conectar los contenidos de sus asignaturas con el mundo que lo rodea. Ramos García (2008) retoma a Giroux y nos dice que “es muy importante que el alumnado adquiera las herramientas y las estrategias necesarias para interpretar y comprender críticamente su mundo personal y social”(p. 71) para hacer referencia de la importancia que la escuela forme individuos

que sean capaces de leer su mundo, para entenderlo, problematizarlo y transformarlo, haciendo uso de los saberes y conocimientos que aprende en el mundo y la escuela.

Sin embargo, también plantea que el estudiante debe conquistar “los recursos y medios para sustituir la subordinación, conformismo, insolidaridad, egoísmo, individualismo... por otros valores más acordes con la condición humana” (p. 72) lo que integra al estudiante a un mundo que va más allá de la técnica o el conocimiento en sí, sino que también nos debe poner en coherencia con nuestro ser y el mundo vivo que nos rodea.

Fals Borda, a través de la Investigación Acción Participativa (IAP), daría un salto en la consolidación de la Sociología en Colombia pero también una metodología para leer la sociedad colombiana en su momento, construyendo conocimiento colectivo, en un acto pedagógico que no solo formó profesionales sino también agentes de cambio. Calderón et al (sf) dirían que

“esta nueva forma de investigar es una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social. En ese sentido, tanto la labor investigativa como la labor pedagógica de construcción de conocimiento, reconocen a los sujetos que hacen los procesos sociales y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad” (p. 3)

De esta forma, los planteamientos de Fals Borda, Freire y Boaventura de Sousa se conectan en esta ruta de entender los procesos de formación por medio de proyectos que relacionen la

escuela, la sociedad y, por medio de la acción comunicativa, la construcción del currículo (si se le puede llamar así) a partir de la participación de los actores. Así las cosas, los contenidos que se comparten y se construyen en la formación por proyectos deben ser resultado del diálogo de saberes, necesidades, intereses, interrogantes entre el docente, los estudiantes y el contexto de conocimiento. Ver figura 1.

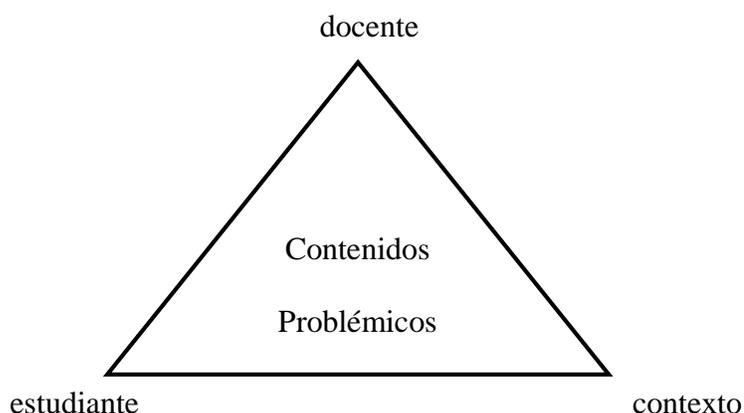


Figura 1. Problemas y Contenidos en la formación por proyectos. (Construcción propia)

El proyecto debe convertirse en un espacio para la ecología de los saberes, donde la interacción comunicativa de los estudiantes logre establecer las bases de una identificación de problemas y la construcción colectiva de las soluciones, para la formación de una sociedad democrática. El proyecto también es, retomando la noción de *acoplamiento* de Maturana y Varela, un espacio para la negociación nocional y de sentidos, acoplamiento de estructuras mentales y sociales que recrean y ponen en juego los saberes de los estudiantes y sus necesidades.

Por eso, la formación a través del desarrollo de proyectos no es solamente una forma de acercar el conocimiento al estudiante; no es solo una estrategia pedagógica o didáctica de

mediación para que el estudiante se sienta más a gusto con la escuela o para que sienta que también es capaz de aprender o que le de sentido a un conocimiento complejo, sino que también es la opción de acercarlo al espacio de los problemas sociales, ambientales, económicos y culturales que nos aquejan, para que los sienta, los comprenda y construya con otros las posibles respuestas y soluciones, siendo un germen de la formación ciudadana que tanto necesita un país.

Para el caso particular de esta investigación, se trabajan dos conceptos de proyectos, haciendo claridad que en la Escuela Normal se trabaja uno de ellos: Aprendizaje Basado en Proyectos y Proyectos Pedagógicos de Aula PPA, siendo este último el adoptado en dicha institución.

1.4 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El aprendizaje basado en proyectos es una propuesta pedagógica y didáctica que fue planteado por primera vez por Dewey y Kilpatrick⁵ y la cual fue seguida por muchos otros autores posteriormente. Katz & Chard (1989) definieron el proyecto como

“un estudio extendido de un tema, usualmente por un grupo de niños/as, a veces por toda una clase y ocasionalmente por un niño/a individual. El estudio es una investigación de varios aspectos de un tema que es de interés de los niños/as participantes y juzgados como dignos de atención por sus docentes” (p. 3)

Según lo planteado por las autoras, el desarrollo del proyecto o de la investigación, requiere no solamente aspectos netamente académicos sino que también necesita de habilidades y competencias sociales, académicas e intelectuales tales como la escritura, la medición, el dibujo, la pintura, modelado, lectura, creación de historias, teatro, artes finas y muchas otras, además de

⁵ John Dewey (1859-1952) y William Kilpatrick (1871-1965) fueron dos pedagogos norteamericanos precursores de la escuela activa y de la estrategia de enseñanza por proyectos. Kilpatrick fue estudiante de Dewey y continuó trabajando sus teorías hasta su muerte.

la integración de diferentes disciplinas (p. 3) Además, algo fundamental que retoman de Jerome Bruner⁶ es el hecho de recoger lo dicho sobre la forma en que un niño/a piensa y aprende a través de la narrativa, donde se negocian y se toman decisiones por parte de los que actúan en la solución del proyecto.

Para las autoras existe un aspecto fundamental y que está relacionado con la metodología de trabajo de los proyectos y donde plantean que estos son

“investigaciones de tópicos reales en los cuales los niños/as participantes negocian activamente con el docente las preguntas a responder, los experimentos a realizar y todas las otras características del esfuerzo” (p. 5) poniendo la negociación con el docente, no solamente con su par, sino también con el docente como gestor del saber, no solamente las temáticas o problemas, sino también los posibles caminos para dar solución al mismo.

Para Martí (2010), “el ABP es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (pág, 13), permitiendo que los contenidos tengan una relación directa con el objeto de conocimiento, dándole la opción al estudiante de construir o identificar el problema, planear los pasos a seguir, aplicando el conocimiento y evaluando el proceso en sí.

1.5 Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA).

Cuando el análisis se mueve al espacio de los PPA se encuentra una especificidad en su concepción y en la implementación didáctica de los mismos, por cuanto que este tipo de metodología debe buscar la vinculación activa de los estudiantes en el proceso de definición de

⁶ Jerome Bruner (1915-2016) fue un psicólogo estadounidense que realizó estudios sobre la psicología cognitiva y la teoría cognitiva del aprendizaje.

los contenidos (para este trabajo los contenidos son los aspectos problemáticos que serán analizados, discutidos y diseminados en saberes para transformar) y la construcción de soluciones a partir de la interacción de saberes.

Forero et al (2002) conciben el PPA “como el medio ideal para transformar la práctica pedagógica transmisiva, fragmentada y mecanicista, predominante en nuestro ambiente escolar, cuyos logros han resultado pobrísimos en términos de la motivación, aprendizaje y desarrollo integral del niño y del joven” (pág. 398), dándole a la enseñanza un vínculo fundamental con los intereses y necesidades de los estudiantes, logrando trascender el currículo tradicional y el planteamiento didáctico donde el centro del proceso es el docente exclusivamente, sin que eso implique el desplazamiento del mismo.

Según Carrillo (2001) el PPA tiene algunas características que denomina como innovador, pedagógico, colectivo, factible, pertinente. Para el autor el PPA es innovador porque logra integrar los elementos del currículo tradicional a través de la definición de actividades que parten de un análisis de contextos problémicos y que se convierten en significativas para el grupo de estudiantes. Es colectivo porque “pues es el resultado de un compromiso grupal y comunitario, de una toma de decisiones consensuada, de responsabilidades compartidas” (p. 3) El PPA es factible porque responde a una realidad concreta contando con los elementos logísticos, didácticos y espaciales con los que cuenta la escuela o el contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje, en tal sentido es pertinente, porque busca dar solución a necesidades concretas de los sujetos que interactúan en el proceso de aprendizaje.

Por todas estas características, el autor plantea que la planificación de las actividades es un proceso fundamental en la concepción, construcción y evaluación del proyecto, porque no puede ser un camino lanzado al azar, no porque se quiera imponer una necesidad, sino porque el

docente debe ser garante de trazar una ruta que guíe a los estudiantes en la clarificación de incognitas y necesidades de saber y conocer.

Un elemento crucial que Carillo (2001) postula es que la ejecución de PPA permite la evaluación basada en procesos más que en productos “lo que incrementa el rendimiento escolar y mejora el desempeño académico” (pág. 4). Para esto se deben construir *criterios de evaluación* los cuales se construirán teniendo en cuenta las intenciones u objetivos establecidos para el grupo de trabajo, los contenidos temáticos a trabajar, el proceso de desarrollo del proyecto, la actitud de trabajo de los participantes y la capacidad crítica, comunicativa y creativa. Este último aspecto debe permitir la adaptación de prácticas e instrumentos de evaluación del aprendizaje diferentes, donde se vincule al estudiante desde un primer momento en la valoración de su mismo proceso, dándole los tiempos y las pautas para que de manera consciente y sencilla puedan valorar sus avances, dificultades y necesidades, siendo un ejercicio metacognitivo de gran poder.

CAPÍTULO II

2.MARCO CONTEXTUAL

2.1Antecedentes.

2.1.1Internacional.

Al hacer una mirada a los procesos económicos y sociales de los países del mundo, principalmente de Europa y Estados Unidos, a partir de la finalización de la segunda guerra mundial (1945), las naciones quedaron devastadas económica y socialmente, razón por la cual se crearon organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre otros, que tuvieron su origen en los acuerdos de Bretton Woods (1944), para tratar de buscar alternativas de desarrollo económico que jalonaran las economías destruidas por la guerra, como se indica en el libro *Los Organismos Internacionales y la Educación en México*:

“La gestación de lo que hoy se conoce como Banco Mundial, tuvo su origen en la conferencia, que se realizó en julio de 1944, convocada por los líderes de Inglaterra y los Estados Unidos (Churchill y Roosevelt) en la ciudad de Bretton Woods, en New Hampshire (Estados Unidos), a la cual asistieron 44 países. De ahí surgieron dos Instituciones, que a juicio de Danher, delinearon la economía de los siguientes 50 años (Danher 1994): Por un lado El Fondo Monetario Internacional (FMI) y, por otro, El Banco Internacional para la reconstrucción y el desarrollo que es conocido “simplemente como Banco Mundial” (MALDONADO, 2000, págs. 54-55).

Para los años de inicio de los organismos, el propósito era de reconstrucción de los países afectados por la segunda guerra mundial y el desarrollo económico, pasando a otros acorde con las décadas, que en el libro de Maldonado Alma (2000) quien toma a Feinberg (1986) plantea un

tránsito de sus funciones primero en los años cuarenta en la reconstrucción de Europa; el desarrollo de América latina y Asia bajo las teorías del keynesianismo (décadas de los cincuenta y setenta); reducción de la pobreza (años setenta) (Feinberg,1986,pp.44 y 60).

El Banco Mundial en la década de los sesenta, se une a decisiones de otros organismos multilaterales, como nos lo indica Canan Silvia,(2017) en su libro Influencia de los organismos Internacionales en las políticas Educativas:

“A partir de los años 60, El Banco Mundial se alía a decisiones y acciones de otras instituciones como el FMI, el BID, La UNESCO, y La UNICEF, entre otros, con intereses parecidos, presentando otro perfil, con nuevos roles, cuyas funciones pasaron a ser más políticas que económicas, actuando como coordinador político del proceso global de desarrollo, aquí entendido como progreso (Canan, 2017, pág. 38)

Los años 70 marcaron la preocupación del Banco Mundial con la aprobación de proyectos que representan impacto en el crecimiento económico incluyendo áreas rurales, alejadas de la modernidad. En dicho periodo la educación y la salud se juntaron a los proyectos urbanos de desarrollo industrial, buscando soluciones para los problemas que afectan la pobreza(Canan, 2017, pág. 40) .A partir de esta época el Banco Mundial comienza a convertirse en una de las fuentes externas de financiamiento más importante para el desarrollo educativo en latinoamérica , otorgando cerca del 15% en toda la ayuda externa a la educación (Salda, 1997, pág. 68)

El escenario de la política educativa se va definiendo en la década de los ochenta, caracterizándose por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de los recursos humanos, que permitan aumentar la competitividad de las naciones en el contexto internacional (Ball, 1998; Taylor et al, 1997).El final de los años ochenta y principios de los

noventa, trajo consigo varios cambios en Latinoamérica, producto de las formulaciones del consenso de Washington, que se le conoce a un conjunto de diez recomendaciones de política económica formuladas en 1989 por el economista inglés John Williamson, que tenía como objetivo orientar a los países en desarrollo inmersos en la crisis económica, por el estallido de la crisis de la deuda externa para que lograsen salir de las mismas; las recomendaciones pretendían conseguir aspectos como liberalizar el comercio exterior y el sistema financiero, reformar la intervención del Estado o atraer capital extranjero a los países (Eduardo, 2007). Es así como surge un nuevo modelo de aplicación del capitalismo llamado Neoliberalismo, como lo explica Frei Beto:

“Nació así, el neoliberalismo, teniendo como partero al consenso de Washington, -la negociación del mercado “libre” y, según conveniencias, del modelo norteamericano de democracia. El capitalismo transforma todo en mercancía, bienes y servicios, incluyendo la fuerza de trabajo. El neoliberalismo lo refuerza, mercantilizando servicios esenciales, como los sistemas de salud y educación, suministro de agua y energía. Tampoco escapa al estado, reducido a mero instrumento de los intereses de los sectores dominantes, como también ha analizado Marx”. (FreiBetto, 2005).

Uno de los acontecimientos más importantes sobre educación está en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo 1990), donde los representantes de la comunidad internacional (155 países) se reunieron para establecer la universalización de la educación primaria y la reducción del analfabetismo para finales de la década; allí se formulan lineamientos de política alrededor de la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. A su vez, se prioriza la mejora de la calidad de la educación y se propone brindar los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. El elemento central de

la calidad se encuentra en las necesidades del aprendizaje, de eficacia, de eficiencia y de equidad;(UNESCO,1990 p 8).

“Lo anterior alude al origen empresarial de la calidad y relaciona los conceptos como productos (bienes y servicios entregados), procesos (actividades vinculadas a la producción de bienes y servicios) y resultados (mejoramiento de las condiciones de los productos); acompañada de un nuevo lenguaje importado del ámbito del mercado”.(La Calidad,las competencias y las pruebas estandarizadas:Una Mirada desde los organismos internacionales, 2.017, pág. 162)

La educación superior es también un tema de interés de los organismos multilaterales como la OCDE(Organización Europea de Cooperación Económica), cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la segunda guerra mundial. Para el año de 1961 y en común acuerdo con los países de Canadá y Los Estados Unidos el organismo se transforma en lo que hoy se conoce como Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico; cuya preocupación esencial es el crecimiento económico y la expansión de los negocios mundiales y multilaterales de los que pertenecen y no a la organización.(Maldonado,2000, p.58). La directora ejecutiva del centro de la Organización Europea de Cooperación Económica para México y América latina presenta los principales intereses del organismo en torno a la educación superior:

1. *La transición de la educación superior y el empleo, proponiendo flexibilización en la educación superior que se ajuste a las necesidades productivas*

2.*La solución de los problemas concerniente a la educación media superior, basándola en “el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos. .(Maldonado,2000, p.58)*

3. La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior; en este tema propone una diversificación del recurso que ingresa a la educación terciaria (Georgina Sanchez, 1998)

El Banco mundial por su parte, teniendo como base los documentos presentados por el organismo en la materia (Banco Mundial 1995 y Winkler 1994), plantea Calidad-Evaluación como principio de regulación financiera y en el primer aspecto se vincula con la hipótesis de que “el aumento rápido de las matrículas” en la educación superior es el principal responsable del deterioro de la calidad, presenta por tanto unas soluciones como: (Maldonado, 2000, p. 61)

La instauración de la competencia con respecto a los recursos fiscales.

La Implantación de mecanismos de evaluación, dentro de los cuales destaca, la evaluación dirigida a los docentes, a los estudiantes y a los posgrados(...)

La apertura hacia las “influencias internacionales”(...)

Una de las preocupaciones centrales del banco Mundial es su interés por reducir los costos educativos públicos, para tal efecto deslegitima la negociación de presupuestos para las universidades si en ellas no se considera la calidad y la eficiencia (Banco Mundial, 1995, p. 63), lográndose ver expeditamente un enfoque empresarial en la Educación Superior. Acorde con ese enfoque, el Banco Mundial presenta una alternativa de financiamiento:

1. Aporte de los padres de familia en las matrículas de un 25 a un 30% (derechos de matrículas), dice el banco mundial que esta es una forma de que un estudiante permanezca menor tiempo en la Institución y seleccione muy bien su carrera.

2. Obtención de fondos de ex alumnos y fuentes externas.

3. Actividades de generación de ingresos , como cursos breves de formación profesional, los contratos de investigación y servicios de consultoría.

4. Venta de productos por empresas auxiliares como hospitales, librerías , cafeterías y albergues para estudiantes. (Banco Mundial ,1995 pp58-59 y Winkler,1994 , pp75-77).

Es decir, el Banco Mundial recomienda actividades, que poco tendrían que ver con la misión de una Institución de Educación Superior, y por otra, incluye a los estudiantes y sus padres en el financiamiento de la educación pública del país, con lo cual se aleja de la educación como derecho, acercándola al concepto de la educación como un servicio(mercancías).

En el Informe de PREAL (1998) reconoce algunas problemáticas que dificultan el logro de los objetivos en temas de calidad, cantidad y equidad en la educación de América Latina. Una de ellas es la falta de estándares en los aprendizajes requeridos. Los estándares y las pruebas estandarizadas son un llamado a dar resultados medibles y claros, tanto al Estado como a las personas que hacen parte de las comunidades educativas; dentro de las recomendaciones se encuentra que:

“Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos”(Patiño, La Calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: Una Mirada desde los organismos internacionales, 2017, pág. 166). Se define un uso de los estándares que servirán de patrón de medida de La Educación, desconfigurando aún más la naturaleza y su razón de ser.

El Banco traza políticas educativas oyendo a los economistas y excluyendo a los profesores. Así en el entendido de Torres (2003), un modelo escolar con dos ausencias fundamentales: La de los profesores y la de la pedagogía. (Canan, 2017, pág. 48)

Las políticas y recomendaciones originadas por los organismos multilaterales, fueron asumidas paulatinamente por los diferentes gobiernos latinoamericanos, llegando a permear y convirtiéndola en políticas de Estado en Colombia.

2.1.2 Nacional.

En Colombia para los años 80, se evidencia la profunda crisis por la que atraviesa la Educación, en lo administrativo y lo financiero, pero expresada principalmente en la “insatisfacción generalizada de la inmensa mayoría de la opinión pública con la calidad y los resultados”(RODRIGUEZ, 1987). En septiembre de 1984 el Foro Nacional por la Defensa de La Educación Pública (evento contra hegemónico a las imposiciones dadas por organismos internacionales en Educación), donde participaron padres y madres de familia, docentes, voceros de organizaciones gremiales y políticas, facultades de educación y centros de investigación, declararon la profunda crisis mencionada y presentaron propuestas frente a la misma.

El XII congreso realizado en Bucaramanga en 1982 bajo la consigna de “Educar y luchar por la liberación nacional”, movimiento que logró la conjugación de un magisterio alrededor de una agremiación sindical nacional y un estimulante ambiente de confrontación con el estado, el congreso aprobó impulsar “la construcción de un movimiento pedagógico que conlleva la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad” (Dussan, 2007), dejando a un lado el concepto del maestro como administrador de currículos, se aprobó la publicación de la revista Educación y Cultura, que fuese la expresión de ese movimiento; además se ordenó la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes(CEID).(Acosta, 2010, pág. 35).

En el Libro: Educación(es) en la(s) Globalización(es), su autor plantea cuatro procesos históricos que ayudó al surgimiento del movimiento pedagógico (Mejía,2006-pag 290):

“1. la reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional 2.El auge de los movimiento sociales que intentaban construir proyectos alternativos 3. La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y 4. Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer”.

También se reconoce que el Movimiento pedagógico tiene su razón de ser en la resistencia de la imposición de políticas estatales y traídas de los organismos multilaterales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “Mejorar la Calidad” de la educación , lo anterior propició dar un motivo para contraponer otras propuestas que generaron el movimiento pedagógico (Gantiva, 1984). Se buscaba imponer instrumentos a la educación tomados de las empresas industriales, es decir introducir elementos que no tienen nada que ver con su naturaleza.

Varios fueron los aspectos relevantes que dejó el movimiento pedagógico como La organización del I Congreso Pedagógico Nacional en 1987, en el que se dieron citas maestros, investigadores, funcionarios del Ministerio de Educación, observadores e invitados internacionales, convocados para deliberar sobre la problemática de la Educación Colombiana; el cual tuvo un impacto político de gran magnitud que tanto el presidente como su ministro de educación asistieron a la cita pedagógica. Sin olvidar que en la elaboración de la nueva constitución de 1991 participaron dos educadores: Germán Toro y Abel Rodríguez, el movimiento logró sentar lo que llamaron un “suelo del saber” sobre la pedagogía, el maestro y las Instituciones que sirvió de referente para la concertación de la Ley general de Educación,(aprobada como Ley 115 del 94)presentado por FECODE al congreso de la república y la Ley 60 de 1993.(Acosta, 2010, pág. 38).A pesar de lo anterior ,fue la participación de FECODE por invitación del Ministerio De Educación en la elaboración de la nueva ley 115, que produjo una irreconciliable división al interior de los dirigentes del movimiento pedagógico y la agremiación FECODE, como lo indica el docente de la Universidad Pedagógica de Colombia en la revista on line Histedbr, la diferencia tuvo que ver con el tipo de

participación, mientras unos proponían una “una constituyente pedagógica” consultada con las bases magisteriales, otro grupo prefirió realizar una concertación directa con el ejecutivo y el Ministerio; lo anterior hizo que el movimiento pedagógico perdiera su fuerza y se diluyera en el tiempo(Tamayo,2006.p 110) perdiendo su espíritu crítico y concertando una propuesta instrumental que no obedecía a ese sentir que convocó a los maestros en su razón de ser del intelectual de la pedagogía.

El Ministerio de Educación Nacional ha definido desde el 2006 los estándares básicos en educación en las áreas de Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, de igual forma el Icfes a partir del año 2009, estableció su cambio mediante el decreto 5014, cambió su nombre y pasó de ser un Instituto de Fomento para la Educación Superior a Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación; además el decreto 869 del 2010, reglamento los exámenes de estado de la educación media que dejaron de llamarse exámenes Icfes a Pruebas saber.(Documento MEN).

El Plan Nacional de Desarrollo recientemente aprobado por el Congreso de la República 2018-2022, denominado Pacto Por Colombia Pacto Por la Equidad, en el capítulo que le corresponde a la Educación es denominada:

“Educación de Calidad para un futuro con oportunidades para todos” allí establece como norte educativo: “Se busca consolidar un sistema educativo cuyo propósito fundamental sea garantizar las condiciones para que las personas alcancen su desarrollo integral y contribuyan al desarrollo del país en términos de equidad, legalidad y emprendimiento, en concordancia con lo establecido por los objetivos de desarrollo sostenible y los compromisos adquiridos con la OCDE”.(P.N.D. 2018-2022 pag.285).

El plan está ajustado a políticas de la Organización de Cooperación Para El Desarrollo Económico y sus recomendaciones, y perfila a un sujeto que debe ser competente para insertar al mercado. También manifiesta el Plan: “Se fortalecerán los instrumentos de seguimiento al desempeño y mejoramiento de los aprendizajes” (PND 2018-2022, pág.299), es decir mayor control, seguimiento, pero permanece la ausencia de la pedagogía. Existen unas metas de cerrar las brechas de la educación rural y la urbana que en el documento se leen acertadas, aunque al revisarlo, en concreto plantea duplicar el número de estudiantes que abandonan el sistema escolar y no se nota que se registren recursos suficientes para dichas propuestas, tenemos claro que el gobierno actual ha plasmado como una de sus grandes políticas en ser un gobierno austero.

Frente a la educación superior son metas de reducción de la deserción de los jóvenes de las Universidades, aumento del acceso a la misma y la preocupación permanente de los últimos gobiernos de turno, de la certificación de las Instituciones Universitarias, así como los programas que tienen cada una de ellas, es decir más de los mismo pero con presupuestos reducidos para dar solución al desfinanciamiento financiero , que han llevado a detrimentos en infraestructura de la universidades ,poco apoyo a la investigación, entre otros muchos complejos problemas , que mostraron los jóvenes universitarios en el marco del paro de las Universidades públicas recientemente ; así como la creciente apertura de programas universitarios privados que en su gran mayoría buscan el lucro de quienes invierten en dicho tema. (PND, 2018-2022)

2.1.3 Regional

a Magister Aminta Ramirez (2013) llevó a cabo una investigación titulada *La evaluación de los aprendizajes en la perspectiva socio crítica “Escuela Normal Superior de Neiva”* la cual tenía como objetivo principal analizar la articulación entre las prácticas evaluativas de los docentes de la secundaria que orientan el área de pedagogía y los referentes teóricos propuestos

en el modelo pedagógico socio crítico de la Normal Superior. Igualmente, este trabajo investigativo tuvo un objetivo específico relacionado con las prácticas evaluativas de los docentes y cómo estas se relacionaban con los referentes teóricos sobre evaluación propuestos por el modelo pedagógico del colegio.

El mencionado proyecto estuvo enmarcado dentro de una investigación cualitativa de tipo descriptivo, por medio del cual se hizo una interpretación y comprensión de las características de la evaluación en el contexto específico de la ENS, según su modelo pedagógico, lo cual requirió unas técnicas de recolección de información como la entrevista, la observación y la revisión documental. Dentro de las conclusiones principales se plantea que los docentes tienen una variedad de concepciones sobre la evaluación (cognitivista, conductista, valoración de logros...), siendo así también sus prácticas. En el campo escolar, la práctica de evaluación pudo ser observada mucho más cuando se trabajaban los proyectos de aula y la evaluación se plantea como una concertación.

Por otro lado, en dicha exploración se describen las tensiones que produce el modelo de las pruebas estandarizadas de Estado, cuyos resultados convergen en la implementación de pruebas que buscan adiestrar a los estudiantes para la aplicación de las mismas en contraposición con el modelo pedagógico Institucional donde se parte de la vida del sujeto para llegar a las competencias y estándares definidos por el MEN .

Otro estudio es el que realizó Claudia Mercedes Trujillo (2014): “La relación entre el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y la evaluación en el aula: análisis de caso en la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva”, cuyo objetivo principal fue analizar el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y las prácticas de evaluación asociada a su constitución, así como determinar las

concepciones de coherencia que tienen los docentes y directivos frente a la evaluación y sus alcances en la evaluación en el aula; el estudio fue realizado desde un modelo cualitativo, a partir del análisis de casos. El describe y explica el proceso de evaluación tal como lo concibe la Institución, los docentes y el sistema de evaluación. Indaga la educadora sobre las posibles incoherencias entre el sistema de evaluación de estudiantes y la evaluación en el aula en los grados de tercero, quinto, noveno y once, en las áreas de lenguaje, ciencias naturales y matemáticas. Las conclusiones de la Investigación se condensan en tres dimensiones:

Concepto de evaluación Pedagógica:

En cuanto al concepto de evaluación se infiere que los docentes y directivos presentan un razonamiento formativo, muestran un acercamiento a la definición de la evaluación de la enseñanza para la comprensión, pero no se ilustra en esta investigación cómo se desarrollan los componentes principales: valoración y retroalimentación; no explican los alcances del proceso de la enseñanza y los aprendizajes.

Relaciones PEI, Modelo Pedagógico, SIEE:

No se observa una correspondencia didáctica entre los resultados de la evaluación y las estrategias que promueven y posibiliten superar las dificultades.

La evaluación en el aula:

Los docentes son quienes determinan cuáles son los contenidos a trabajar en cada nivel y área así como los indicadores de desempeño que deben cumplir; los instrumentos de evaluación son variados y apuntan a determinar los desempeños grupales e individuales.

En la investigación denominada “La Evaluación del Rendimiento Académico y su Relación con el Modelo de Evaluación por Competencias”, realizada por Karol Amaya(2013), cuyo objetivo fue caracterizar la relación entre el proceso evaluativo que se implementa actualmente en la formación del profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana con el modelo de formación por competencias; utilizando la etnografía, mediante un enfoque cualitativo, describiendo, interpretando y analizando un ámbito sociocultural específico, con el fin de conocer sus vivencias, percepciones, opiniones y experiencias, aplicando entrevistas estructuradas, cuestionario de preguntas abiertas y análisis documental.

Concluye la investigación que la Universidad Surcolombiana forma a los profesionales de la educación bajo un modelo pedagógico tradicional, muy ligado al aprendizaje memorístico, la transmisión de conocimientos, en donde el modelo curricular está organizado en áreas académicas y asignaturas. Afirma que la facultad de educación ofrece en su proyecto educativo una formación a través del enfoque de competencias, pero en la realidad existe solo en el enunciado. Por su parte no existe una apropiación del concepto de competencia en la cultura institucional . Los docentes manejan una concepción restringida que solo abarca las competencias del saber y del hacer, mientras que los estudiantes desconocen por completo el alcance y el valor de la formación y la evaluación por competencias. Se observó que la ausencia de una formación por competencias en la Universidad alude al hecho de que se presentan vacíos conceptuales y metodológicos que no han permitido que la institución avance en la implementación curricular y didáctica, que se declara en su misión. Finaliza la investigación señalando la necesidad de que la Universidad Surcolombiana estructure y adopte el modelo pedagógico sustentado en la indagación sistemática, presentado a la comunidad académica nacional e internacional por el Doctor Nelson Ernesto Lopez(2011), básico para lograr una

formación y evaluación por competencias, que consiste en una formación integral, que exige que sean los problemas y no los contenidos que determinan el curso de la formación, donde el asombro, la incertidumbre, la duda, la sospecha caracterizan el modelo, así como el trabajo en equipo y donde se valore el trabajo del estudiante.

En la revista *Magisterio*, No 32, Francisco Cajiao analiza aspectos relacionados con la evaluación del desempeño escolar y su contribución al aprendizaje. La evaluación del desempeño, afirma Cajiao, depende de la Cultura Institucional que establece las reglas del juego para la comunidad educativa. Por tanto el progreso escolar no puede ser evaluado exclusivamente por los resultados académicos; la evaluación del desempeño escolar debe tener en cuenta las características de la población escolar, pues el concepto de desempeño varía ya que los criterios de adaptación, persistencia, cambio de actitudes, pueden ser más importantes que los resultados en algunos grupos de la población.

Se concluye que “la evaluación del desempeño escolar es una visión comprensiva centrada en los niños y las niñas como seres humanos completos, dotados del talento intelectual y de sentimientos, necesitados de estímulo y afecto”(p. 4). En este contexto de la pedagogía es posible establecer formas de evaluación adecuada para aspectos específicos, aprendizaje concreto de disciplinas, competencias comunicativas, adquisición y manejo de la información, entre otros.

2.1.4 Local.

En el contexto local, la Secretaría de educación Municipal de Neiva, plantea 10 puntos de una agenda que estableció para desarrollar en el cuatrienio 2016-2019:

1. Fortalecimiento de La gerencia educativa,
2. Educación rural y sustentabilidad socio ambiental,
3. Educación para adultos,
4. Fortalecimiento de la inspección y la vigilancia,
5. Educación

Inicial,6.Infraestructura educativa7.Sistema de información y gestión del conocimiento,8.Institución Educativas como territorio de vida, convivencia y paz,9.Mobilización social : sistema local de la calidad educativa,10.Emprendimiento y articulación con el sector educativo.

Temas de los cuales se han venido trabajando en su totalidad, pero que son relevantes :mejoramiento en las pruebas saber, Neiva se considera la tercera ciudad con mejor progreso en las pruebas saber 2016-2018 y hace reconocimiento a las instituciones que han logrado buenos resultados en los años mencionados(Neiva S. d., 2019).También se ha tenido en cuenta el punto 6 de la infraestructura en las Instituciones educativas y el fortalecimiento de la gerencia educativa , así como el fortalecimiento de la inspección y vigilancia; temas en general que abordan el tener como política, el control de las Instituciones y la preocupación permanente por resultados de las pruebas estandarizadas.

Neiva como ente descentralizado en Educación, en el primer año del actual gobierno 2016-2019 rompió con algunos esquemas diseminados por los órganos internacionales, como el el Día de la Excelencia educativa, oficializada para medir la Instituciones, con indicadores cuantitativos; como contrapropuesta definió el día de la Expedición educativa y entró en un diálogo con todos los actores que tienen que ver con el sector (Directivos,maestros,padresde familia,estudiantes), dando como resultado la demanda en una formación pertinente a los maestros, la imperiosa necesidad de contextualizar el currículo y trabajar sobre las problemáticas de cada comuna, entre otros aspectos que permitieron definir una ruta más cercana a las realidades de las comunidades. Sin embargo podemos visualizar en la fuente oficial de la Secretaría de educación en su página web . www.semneiva.gov.co , gran parte de sus informes son resultados en pruebas saber e infraestructura; hay que anotar que se hace una gran inversión a casi todas las Instituciones educativas públicas de Neiva en dicho tema.

2.1.5Institucional.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, desde su Proyecto Educativo Institucional “Formar maestros y maestras en y para la vida en los niveles de preescolar y básica primaria, con altas calidades éticas, científicas y pedagógicas, que contribuyan a la transformación del contexto de la región Surcolombiana” y asumiendo la Pedagogía Crítica como orientadora del proceso formativo , busca romper con ese hilo conductor hegemónico que se disemina desde los órganos multilaterales a su llegada a cada Institución educativa. El modelo pedagógico se caracteriza por ser un modelo en permanente construcción, que asume la educación como proceso de negociación que facilita la comprensión de la realidad para mejorarla, guiada por una práctica; considera como elementos importantes la autonomía, la participación, la comunicación, humanización, transformación y la contextualización. (Proyecto Educativo Institucional, Escuela Normal Superior de Neiva , p.27)

La propuesta curricular de la Escuela Normal Superior de Neiva también logra vislumbrar lo dicho (PEI,p. 30)currículo como el curso de la vida; de ahí que las demandas educativas derivadas del contexto se constituyan en el punto de partida para la planeación anual del trabajo pedagógico, aquí la vida de los sujetos, en su múltiple dimensionalidad, se asume como contenido de aprendizaje y la metodología se encamina hacia procesos de investigación con el fin de ir superando progresivamente la transmisión de contenidos de las áreas de manera aislada y desligados de los problemas del contexto natural y social. (Neiva, 2018)

Sin embargo, es claro que las tensiones producidas por la presión de resultados cuantitativos (Pruebas saber 3-5-9-11) pueden generar, que las acciones curriculares pierdan el norte formativo propuesto por la Institución Educativa en su PEI, y la comunidad educativa pueda orientarse por lo impuesto desde los organismos internacionales (OCDE, FMI,BM, entre otros).

2.2DIMENSIÓN NORMATIVA

Las leyes y las normas que reglamentan la educación como parte del engranaje del Estado son de una importancia relevante porque pueden brindar elementos de análisis dentro de las definiciones de las prácticas y las nociones que están alrededor de la enseñanza y la evaluación. La Ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994⁷ y las normas institucionales son una base sobre la cual se rigen los miembros de la comunidad educativa y que en muchos casos determinan su accionar pedagógico o lo que se llaman sus prácticas.

La evaluación ha sido un tema de gran preocupación tanto para los académicos, investigadores, como para los diferentes gobiernos quienes han tratado de definir una línea clara que permita llevar a cabo procesos de evaluación del aprendizaje efectivos, coherentes con la Ley General de Educación. Las leyes y decretos que han surgido como parte de todo este debate han hilvanado unas prácticas de evaluación en el aula, que han tenido aciertos en su concepción, pero que pareciera que se rondara entre un ideal pedagógico y un pragmatismo económico. Las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales establecen unas pautas y unas metas que los Estados deben alcanzar para cumplir con los lineamientos de organismos internacionales como la OCDE y donde más allá de tener alternativas pedagógicas que promuevan la formación de ciudadanos libres y democráticos, se deben alcanzar unos mínimos de estándares para ser parte de los países miembros y, por lo tanto, ser objeto de apoyos económicos internacionales.

En el siguiente aparte se hará una presentación de diferentes referentes legales entorno a la evaluación y cómo estos han orientado, las prácticas normativas institucionales de la escuela, y las prácticas evaluativas de los docentes.

⁷ Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994 sobre aspectos pedagógicos y organizativos de la educación básica y media.

2.1.1 Ley General de Educación.

Mediante la Ley 115 de Educación de 1994, la cual fue el resultado de un proceso de deliberación nacional donde se discutieron diferentes aspectos de la educación, la pedagogía, el papel del docente en la construcción de país, el reconocimiento del docente como un intelectual de la educación y toda una serie de tópicos que caracterizaron el sistema educativo colombiano. Esta ley permitió establecer una especie de autonomía escolar, que le dio herramientas a la comunidad educativa, entendida ella como los directivos docentes, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y comunidad en general, para construir sus enfoques y pautas para la educación de los jóvenes de Colombia, a través de los que se llamaría los PEI (Proyecto Educativo Institucional).

El capítulo 2 la Ley 115 de 1994 sobre Currículo y Plan de estudios establece una serie de pautas para la construcción del PEI, la definición del currículo, el papel que entraría a jugar el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el diseño de los lineamientos curriculares y de indicadores de logros para la evaluación de los diferentes grados de los niveles educativos (Ley 115, 1994)

El capítulo 3 de la mencionada Ley 115, se dedica exclusivamente a la evaluación, pero denominada como evaluación de la educación, como si quisiera con esto dar un enfoque de evaluación en lo que la escuela, como institución, hace por la calidad de la enseñanza. En este sentido, se hace mención de la evaluación estatal por medio de pruebas estandarizadas coordinadas por el ICFES, como una base para el mejoramiento del sistema educativo público (Art. 80, Ley 115)

Por otro lado, se hace mención de la evaluación periódica de docentes, directivos docentes y la evaluación anual, lo que pone de manifiesto que la evaluación se entendía como un todo,

donde lo que importaban eran los resultados estandarizados de pruebas que mostraban un resultado final de las Instituciones Educativas, sus docentes y directivos.

No obstante, fue necesario reglamentar la Ley 115 de 1994 y para esto se tramitó el Decreto 1860.

2.1.2 Decreto 1860 de 1994.

El decreto 1860 de 1994 reglamenta los aspectos relacionados con la evaluación establecidos en la Ley General de Educación y otros como lo curricular. En su capítulo VI, sobre evaluación y promoción, entiende la misma como *continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos* (Decreto 1860, Art. 47) y en la cual se deben cumplir las principales finalidades definidas en el decreto como:

“Determinar la obtención de los logros definidos en el proyecto educativo institucional. - Definir el avance en la adquisición de los conocimientos. - Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.- Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades. - Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje. - Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo.- Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia. - Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas” (Dec. 1860)

Sobre el registro escolar de valoración, en el artículo 51, se plantea que se hará una valoración por logros dentro de cada asignatura y proyecto pedagógico que se expresaría en términos de *Excelente, Bien, Insuficiente*, dejando abierta una opción cuantitativa por medio de un parágrafo

que dice: “En el proyecto educativo institucional se podrá establecer un sistema de transición que no podrá extenderse por un período mayor de dos años contados a partir del 1° de enero de 1995, utilizando equivalencias cuantitativas para las categorías señaladas en el presente artículo”(Dec. 1860, Art. 51)

En lugar de esto, se generó en el año 1996 la Resolución 2343 la cual traería los indicadores de logros para cada asignatura, lo cual terminó siendo un ejercicio de muchas interpretaciones. Por eso, según (Moreno et al, sf., pág. 4) se construye en el año 2002 el Decreto 230 con el objetivo de “adoptar un lenguaje común de carácter nacional” (pág. 5), donde se adoptaron las categorías universales de *Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente y Deficiente* y proponer un máximo de reprobación del 5 % por cada grado⁸, con el objetivo según (Moreno et al, sf) de “garantizar el derecho para que todos aprendan, y no haya segregaciones a los estudiantes por medio de la perdidas de años” (pág. 5)

Cuando se analiza el Decreto 230 este modifica los fines de la evaluación planteados en el 1860 así:

“Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; b) Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; c) Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y d) Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios” (Dec. 230, art. 4)

⁸ Luego modificado por medio del Decreto 3055 de 2002, donde se planteó que era el 5% de toda la institución

Finalmente, para el año 2015 se genera el Decreto 1075, el cual recoge toda la normatividad del sector educativo en la idea de consolidar en un solo decreto todas los decretos, resoluciones, etc., donde se definen los siguientes propósitos de la evaluación como:

“Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo. 4. Determinar la promoción de estudiantes. 5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional” (Dec. 1075, Art. 2.3.3.3.3)

Como parte de la implementación de una nueva metodología de evaluación, este decreto define la creación del Sistema Institucional de Evaluación SIEE el cual debe estar dentro del PEI, y en los cuales se deben establecer entre otros, “los criterios de evaluación y promoción, escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes” (Dec. 1075, Art. 2.3.3.3.4) La escala de valoración nacional a la cual hace referencia este artículo es: *Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico, Desempeño Bajo.*

2.3MARCO INSTITUCIONAL

La Escuela Normal Superior de Neiva es una Institución Educativa que se encarga de la formación temprana de docentes y cuya historia ha estado marcada por la implementación de prácticas pedagógicas que se podrían categorizar como innovadoras, como lo son sus programas de inclusión con la población sorda de la ciudad y la adaptación curricular por medio de los

proyectos pedagógicos de aula, fruto de la propuesta alternativa de la nacionalmente conocida experiencia de la Escuela Popular Claretiana, la cual se ha venido convirtiendo en un referente para todas las instituciones educativas de la ciudad.

Actualmente la Escuela Normal tiene su zona de influencia en la parte oriental de la ciudad, en las comunas 7 y 8, pero también en la zona rural de la ciudad de Neiva como las veredas El Centro, Platanillal, El Vergel, Floragaita, Los Cauchos, por solo nombrar algunas, con una población estudiantil que, según el reporte de matrícula con corte al mes de febrero 28 del 2019, cuenta con 2491 niños y jóvenes, oyentes y sordos. Según se expresa en el PEI, la distribución de la Institución y sus diferentes sedes es así:

1. Sede Central (Zona Urbana) contando con dos jornadas y grados desde básica primaria y secundaria y media; y el programa de Formación Complementaria, con una población estimada de 1811 estudiantes que equivalen al 73% del total de la población matriculada.

2. Escuela Popular Claretiana (Zona Urbana), ubicada en el Sur oriente de Neiva, más específicamente en el barrio Los Alpes de la comuna 8, con 305 estudiantes que equivale al (12%) de la población estudiantil. En esta sede se atiende una población de solamente oyentes de los grados pre-escolar y básica primaria en las jornadas de la mañana y la tarde.

3. Sede Las Brisas (Zona urbana), ubicada en el Barrio las Brisas en la Calle 8 con 26, donde se encuentran unos 281 estudiantes que equivalen al 11% del total de la población matriculada en la primera infancia Pre-escolar y Primero de básica primaria en la jornada de la mañana y la tarde.

4. Sedes Rurales: La Institución Educativa tiene 9 sedes rurales que se ubican en la zona de La Cuenca del Rio Las Ceibas, sitio de donde se toma el agua para el acueducto a toda la

población de Neiva, estas sedes son: El Centro, Platanillal, El Vergel, Floragaita, Los Cauchos, Las Nubes, Santa Helena, Pueblo Nuevo, Alto Motilón, todos son escuelas unitarias, multigrado en básica primaria y pre-escolar, excepto la sede Santa Helena que además tiene una sede para Post-primaria de sexto a noveno, con dos maestros para dicho nivel. En las sedes rurales se encuentran matriculados 94 estudiantes, es decir un 8% de toda la población de La Institución Educativa.

La planta de personal en la actualidad es de 1 rector, 5 Coordinadores, 105 Maestros en los diferentes niveles, dos orientadores escolares, dos maestros de apoyo a la escuela bilingüe bicultural de personas sordas, 10 administrativos, y por contrato: 9 intérpretes, 8 modelos lingüísticos y dos sicólogas.

Desde el año 1999 la Institución Educativa ha tenido cuatro procesos de acreditación de los programas de Formación Complementaria, los cuales se ofrecen para los egresados de la Escuela Normal o personas que ejerzan la docencia y que deseen fortalecer sus competencias docentes. La primera de ellas fue la Acreditación previa según Resolución Ministerial 2037 del 2 de septiembre de 1999; la segunda fue la Acreditación de Calidad según Resolución 1556 del 8 de julio del 2003; en el año 2010 se obtuvo la acreditación según resolución 8109 14 de septiembre y, finalmente, se acredita con la resolución 001076 del 30 de enero del 2019.

La Escuela Normal Superior ha definido como misión institucional “formar maestras y maestros en y para la vida en los niveles de preescolar y básica primaria, con altas calidades éticas, científicas y pedagógicas, que contribuyan a la transformación del contexto en la región Sur colombiana” (PEI, 2008). Dicha misión orienta un proceso pedagógico distinto al tradicional, primero porque se define asumir las pedagogías socio críticas orientadas por los pedagogos Paulo Freire, Peter McLaren, Celstin Freinet, Henry Giroux y Simón Rodríguez y

hace que el currículo a desarrollar sea la vida del sujeto (Estudiante, Docentes, Padres de Familia) acorde al contexto, encontrando que la metodología más cercana a esta propuesta formativa es la de proyectos pedagógicos de aula en toda la Institución Educativa.

Un hecho histórico asumido por la sede Central de la Escuela, a partir de la fusión de las Instituciones Educativas de la ciudad, acogió la experiencia de la Escuela Popular Claretiana y permeando toda la Institución con la propuesta formativa allí aplicada por muchos años, que ha dado un sello distintivo en asumir pedagogías y prácticas innovadoras que generen personas críticas, inquietas, que tengan las capacidades de resolver las problemáticas de sus vidas y sus contextos. Lo anterior es argumentado en que los estudiantes que llegan a Las diferentes sedes, provienen de familias de los estratos 0-1-2, que se conciben como Urbano marginal en su mayoría, población campesina (Rio Las Ceibas), población desplazada y en tránsito de otros sitios de Neiva y del Huila, y la población Sorda que es atendida con un enfoque de Escuela Bilingüe Bicultural, son características de poblaciones en un gran número excluidas de los privilegios que sustenta el sistema capitalista, en ese afán de vender el “éxito” como futuro promisorio, aquel que tiene cosas materiales y no el desarrollo progresivo de toda una comunidad que busque el buen vivir dignamente.

En la jornada tarde, por su parte, se forman Estudiantes de población sorda en básica primaria de grado pre-escolar a grado quinto, en una escuela Bilingüe bicultural, donde la lengua nativa es la lengua de señas Colombianas y el encuentro de dos culturas, la del niño y docente oyente y la del niño y docente o personas sordas, cuyo propósito inicial es la apropiación de dicha lengua a los niños y niñas que llegan a la Institución sin ninguna lengua, debido a que la gran mayoría de sus padres son personas oyentes, y como tal, no tienen la apropiación de la lengua con que se comunica una persona sorda. También se encuentra en esta jornada, los estudiantes de población

oyente de grado segundo a grado quinto (625 niños aproximadamente), y también por una situación coyuntural de espacio, asiste en esta jornada los grados sextos de bachillerato (220 niños y niñas aproximadamente).

El modelo pedagógico asumido por la Institución educativa “se caracteriza por ser un modelo en permanente construcción, asume la educación como proceso de negociación, que facilita la comprensión de la realidad para mejorarla y está guiada por una práctica que considera como elementos importantes, la autonomía, la participación, la comunicación, la humanización y la contextualización” (*PEI Institucional 2018 pag 27.*), es un modelo pedagógico que asume los postulados de Paulo Freire en cuanto al inacabamiento, así como el que no existen verdades absolutas.

El currículo asumido en La Escuela Normal Superior de Neiva como “currículo de la vida”, presenta las siguientes características:

“El currículo como proceso. Educar por procesos para que todo se pueda integrar, ya que en la vida real todo se encuentra integrado, por cuanto desarrollará sus ejes de manera continua, modular y en espiral. Por lo tanto, el saber no se puede fragmentar si se desea construir un panorama que permita hacer análisis de coyuntura, priorizar problemas y tomar decisiones útiles y válidas”*PEI 2018 PAG 31*

Desde los enfoques críticos el currículo es un proceso social creado y vivido en los múltiples contextos interactivos que mantienen estudiantes, maestros y maestras, conocimiento y medio.

“El currículum, así, no es un producto tangible sino, primariamente, la práctica a través de la que los sujetos y sus contextos lo construyen, desarrollan y modifican.”*PEI 2018 pag32 y*

ESCUADERO, diseño e innovación del currículo 1999.

Al currículo entran las vidas de los sujetos y no parte de contenidos definidos técnicamente, para que se transmitan a los sujetos, es un cambio de paradigma del cómo se apropia el conocimiento.

Finalmente El proyecto Educativo Institucional define los tres propósitos de formación:

Formar personas: Formar en el auto-reconocimiento personal, social y natural, a partir de la inserción en los tejidos comunicativos y sociales, con el fin de construir un proyecto de Vida con autoestima, autonomía y capacidad para trabajar en equipo.

- Formar ciudadanos y ciudadanas. Formar sujetos de derechos y responsabilidades, es decir sujetos políticos que inciden en el proyecto de construcción de sociedad, generando procesos de participación y resolución de conflictos, como seres históricos que comprenden cuál es su razón de ser en el mundo y dialécticamente piensan y actúan en la búsqueda del buen vivir/vivir bien con apropiación de los territorios. Seres emancipadores, que leen e interpelan las estructuras, los procesos y las coyunturas políticas, económicas y del desarrollo humano y social, que se empoderan y propenden por una sociedad justa, solidaria y en armonía con el medio ambiente para preservar la vida.

- Formar profesionales. Formar maestras y maestros práctico-reflexivos, apropiados de los postulados de la pedagogía crítica, conocedores de las estructuras, coyunturas, procesos sociales y de las condiciones socioculturales de las y los estudiantes, con dominio de la episteme de las distintas áreas del saber constituido y comprometidos con la construcción de currículos pertinentes para preescolar y básica primaria en la perspectiva de la consolidación de la escuela debida y de vida y producción de conocimiento nuevo, válido y útil. (PEI, 2018 pag.33-34)

2.3.1 Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

El sistema de evaluación de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Neiva tiene como objetivo reglamentar la evaluación, promoción de grados y el registro y control académico que “establecen el rendimiento y desarrollo pedagógico necesarios en el alcance del perfil del estudiante” (SIEE, 2015) Esta construcción institucional concibe además, la evaluación “como un proceso metodológico de contrastación y participación entre el conocimiento escolar deseable y las transformaciones que se dan en quien aprende” (SIEE, 2015) Además de esto se plantea que la evaluación será continua, integral, acumulativa, participativa y flexible y se presentará de forma periódica por medio de informes donde se aspira lograr la participación de los padres y madres de familia para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Un aspecto a resaltar dentro del SIEE es cómo conciben los fines de la evaluación, la cual es descrita en trece puntos dentro de los cuales se resaltan:

La evaluación como proceso para mejorar y formar y no para calificar o juzgar, a pesar de que en su artículo 3, sobre el concepto de evaluación, lo entienden como “conjunto de valoraciones o juicios de valor sobre el avance logrado por los estudiantes” (SIEE, 2015).

Es de carácter formativo y sumativo característica que genera procesos de calificación cuantitativa, lo que supone tomar decisiones al final de un proceso con base en resultados producto de aplicación de pruebas. Aunque en el artículo 5, de las características de la evaluación solo se retoma lo formativo y no lo sumativo.

Contribuye a que los participantes en la formación de los estudiantes asuman que lo cualitativo guarda estrecha relación con lo cuantitativo y los procesos con los resultados. A partir de este numeral se podría interpretar que los y las docentes, directivos y padres y madres

de familia entienden la intencionalidad de los procesos de enseñanza y evaluación, y de cómo estos se generan y registran dentro de los procesos institucionales para el seguimiento y mejoramiento de los procesos académicos.

Otro aspecto que se define dentro del SIEE de la Normal Superior son los criterios de evaluación, los cuales están dados para cada uno de los desempeños que *se tendrán en cuenta en las valoraciones finales de cada una de las áreas* (SIEE, p. 4) y está expresada por los niveles superior, alto, básico y bajo. Es de aclarar que estos criterios son de carácter general y se presentan como una guía de criterios para que el docente tome una decisión en el momento de generar su juicio evaluativo, los cuales en su mayoría son actitudinales.

También es de resaltar la importancia que se le da, para la evaluación institucional, a las pruebas estatales como las pruebas Saber y el cual se tienen en cuenta para la aplicación de pruebas por áreas y niveles.

2.3.2 Áreas y Proyectos Pedagógicos de Aula.

Uno de los elementos importantes para destacar del SIEE de la Normal Superior es el hecho de diferenciar las áreas obligatorias y los proyectos pedagógicos de aula. En su capítulo 5 sobre Objetivos y Logros, se hace una definición de los logros e indicadores de logro, por grado en cada uno de los niveles de básica y media y donde se plantea que estos

“Son descripciones claras y específicas de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias que el estudiante debe alcanzar como concreción individual y colectiva de los objetivos y competencias básicas acordadas en los proyectos pedagógicos de aula y áreas (subrayado fuera de texto); propuestos por los docentes

y estudiantes de cada colectivo de grado, para su articulación en el plan de estudios y aprobación por el Consejo Académico” (SIEE, p. 12)

Este apartado del Sistema de Evaluación explicita la separación de los PPA y las áreas, lo que pone a los proyectos en el mismo nivel de las mismas, siendo objeto de delimitación con los logros e indicadores de logro. Esto se concreta en el proceso de evaluación descrito en el Capítulo 7, artículo 15, numeral 2 donde se plantea: “el total de logros se considera como el conjunto de requisitos mínimos que un estudiante debe alcanzar y lograr en cada periodo; en consecuencia, los logros del año escolar se sintetizan en el objetivo del área o proyecto (negrilla fuera de texto) en el grado o semestre y se convierten en el criterio fundamental para valorar el resultado del año escolar y, por tanto, expresar un concepto final del proceso del estudiante” (SIEE, p. 14)

Luego, en el numeral 6, se hace una relación de las estrategias e instrumentos que se pueden utilizar para recopilar información que ayude a valorar el proceso de aprendizaje y donde hace una aseveración en el sentido de que “los resultados de estas pruebas tienen valor cuantitativo para los periodos académicos y resultado final y permiten cualificar y consolidar aprendizajes en los estudiantes y tomar decisiones en la reorientación de las prácticas pedagógicas de los docentes” (SIEE, p. 15) Es importante resaltar que en este mismo numeral se hace mención a que en los diferentes periodos la pruebas que se aplicarán será tipo Saber.

Finalmente, en el Capítulo 8 sobre Escala y Registro Escolar de Valoración, se dice que la valoración de logros se expresará en una escala de uno (1.0) a cinco (5.0), donde la aprobación se dará desde tres (3.0) y está sujeta a la Escala de Valoración Nacional.

Finalmente, en el Capítulo 8 sobre Escala y Registro Escolar de Valoración, se dice que la valoración de logros se expresará en una escala de uno (1.0) a cinco (5.0), donde la aprobación se dará desde tres (3.0) y está sujeta a la Escala de Valoración Nacional.

CAPÍTULO III

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1 Naturaleza de la investigación.

El proyecto de investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo, enmarcado desde la etnografía y su presentación será de tipo interpretativo, descriptivo, analítico y crítico. En aras de poder identificar de manera más acertada los fenómenos que suceden al interior de las instituciones escolares, especialmente las que tienen que ver con las prácticas escolares de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como de otros fenómenos que son parte de la cotidianidad escolar (relaciones entre los actores escolares, manejo de situaciones de clase, cosmovisiones sobre la escolaridad, etc.), la etnografía es un enfoque metodológico que nos permite observar a los participantes en su contexto y poder así determinar sus actitudes, prácticas y formas de relacionarse, y por otro lado, escucharlos para saber sus concepciones, interpretaciones y cosmovisiones sobre los procesos escolares.

Alvarez Alvarez (2008) plantea que la investigación etnográfica tiene como finalidad *la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa* (pág. 3), pero también nos dice la autora que esta metodología tiene como objetivo trascendental *la transformación del investigador*.

Velasco y Diaz de Rada (2009) argumentan que el investigador que aplique la etnografía como enfoque metodológico en investigación escolar, debe tener en cuenta dos aspectos básicos fundamentales: *la práctica etnográfica y la reflexión antropológica* (pág. 10). La primera hace referencia al trabajo de campo, que guarda las características de la antropología pero teniendo

claro que el contexto es una escuela, lo que implica la observación participante en las instituciones, en el lugar específico; contacto con los sujetos estudiados por medio de las técnicas e instrumentos de recolección de información necesarios. El segundo, hace referencia al trabajo reflexivo y personal del investigador el cual se basa en la información recolectada por medio de las técnicas utilizadas y tendrá como resultado el trabajo descriptivo y las consecuentes conclusiones del autor.

Por las características de los objetivos planteados consideramos importante poder adaptar la etnografía como enfoque para poder determinar las características de las prácticas evaluativas utilizadas en la Escuela Normal Superior, en el marco del enfoque pedagógico de proyectos de aula, que nos den luces sobre cómo poder relacionar dichas prácticas con la normatividad general e institucional de evaluación.

3.2 Audiencias Focales.

Al ser este un ejercicio etnográfico donde la información será recolectada por medio de ejercicios grupales, las audiencias focales estarán dadas por los miembros de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior, que están relacionados con los grupos de los grados seleccionados, es decir, estudiantes, docentes, directivos docentes y padres y madres de familia.

3.3 Técnicas de recolección de información.

Para este proyecto se utilizarán cuatro técnicas específicas de recolección de información: la observación participante, la entrevista semiestructurada, el foro y el taller.

La observación es la técnica por excelencia de la investigación etnográfica (Alvarez Alvarez, pág. 7) y por medio de la cual se busca tener un contacto inicial y objetivo con el contexto objeto de estudio, su población, sus formas de relacionarse, sus formas de comunicarse. Para el caso del

proyecto, poder determinar cuáles son las pautas de ejecución de las acciones didácticas y pedagógicas del docente, la comunicación existente entre éste y los estudiantes; las prácticas específicas de evaluación; la actitud de los estudiantes frente a las actividades de clase y de evaluación en particular. Velazco y Díaz de Rada (2006) nos dicen que "la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento" (p. 34)

3.3.1.Registro de Observación.

El siguiente instrumento de observación buscó identificar las prácticas de desarrollo del proyecto pedagógico de aula por parte del docente, desde cada una de sus fases y, más específicamente, las prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Por medio de esta identificación se busca determinar cuáles son los tipos de actividades que desarrolla el/la docente para identificar inicialmente el proyecto, desarrollarlo y, luego, para valorar (evaluar) el aprendizaje. Estas tres categorías permitirán poner la realidad del hecho educativo a la luz de los planteamientos teóricos propuestos en la investigación, por cuanto el proyecto no se puede pensar sin un sustento teórico y la evaluación no se puede desprender de la práctica pedagógica en el desarrollo del proyecto en sí.

Tabla 1
Registro de Observación

Categoría	Indicadores	Observaciones
	Define el problema a trabajar durante el proyecto con el grupo.	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>

Construcción del proyecto pedagógico de aula	Motiva el trabajo colaborativo.	<input type="checkbox"/>
	Monitorea el trabajo colaborativo.	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del proyecto pedagógico de aula	Establece pautas de trabajo.	<input type="checkbox"/>
	Se comunica asertivamente con el grupo individual y colectivamente.	<input type="checkbox"/>
	Valora los avances del proyecto con base en criterios preestablecidos.	<input type="checkbox"/>
	Establece momentos de evaluación.	<input type="checkbox"/>
	Asigna actividades para desarrollar en casa.	<input type="checkbox"/>
Evaluación	Valora el trabajo individual.	<input type="checkbox"/>
	Valora el trabajo grupal.	<input type="checkbox"/>

Motiva la coevaluación.	<input type="checkbox"/>
Motiva la autoevaluación.	<input type="checkbox"/>
Motiva la heteroevaluación.	<input type="checkbox"/>
Valora el aprendizaje de forma cuantitativa.	<input type="checkbox"/>

Instrumento para recolección de la información sobre lo observado en clase (Fuente:elaboración propia)

3.3.2Entrevista.

La entrevista es la segunda técnica de mayor uso en las investigaciones etnográficas porque permite tener un mayor contacto con los sujetos de investigación. Velazco y Díaz de Rada (2009) plantean que la importancia de la entrevista es que *“tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio”* (pág. 34), lo que nos permite tener la voz y las nociones de los actores escolares, en este caso de los docentes del grado 5 de los grupos seleccionados.

Para este proyecto se utilizó la entrevista semiestructurada la cual se basa *en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información* (Sampieri, 2006, pág. 403).

El cuestionario de preguntas que se utilizó fue:

3.3.2.1Cuestionario sobre proyecto de aula.

¿Cuál es el concepto que tiene usted sobre la formación por proyectos de aula?

¿Considera pertinente la metodología usada por la Escuela Normal Superior con base en los proyectos pedagógicos de aula? ¿Por qué?

¿Considera usted que la metodología por proyectos de aula desarrolla en los niños y niñas las competencias básicas de aprendizaje? ¿Por qué?

Entendí que los proyectos pedagógicos de aula integran diferentes saberes y conocimientos ¿La evaluación que usted desarrolla en el aula es pertinente con esta premisa?

3.3.2.2. Cuestionario sobre evaluación del aprendizaje.

¿Cuál es el concepto que tiene usted de evaluación del aprendizaje de los estudiantes?

¿Considera que la Institución Educativa Normal Superior tiene un SIEE acorde con la estrategia pedagógica definida en el PEI? Explique la respuesta.

¿Qué tipo de evaluaciones realiza en su clase?

¿Con qué frecuencia realiza usted evaluaciones?

¿Qué hace usted con los resultados que obtiene de cada una de estas evaluaciones?

¿Qué fortalezas y qué dificultades encuentra en las evaluaciones que usted propone a sus estudiantes? ¿Qué aspectos mantendría y cuáles mejoraría?

3.3.3 Foro.

El Foro, como técnica de comunicación, fue un espacio para escuchar las audiencias focales en un ejercicio de compartir las ideas, opiniones, expectativas y críticas sobre un tema o aspecto determinado. En el caso de este estudio se trató de obtener información sobre la metodología de los proyectos pedagógicos de aula y las estrategias de evaluación utilizadas y para lo cual se utilizaron tres preguntas orientadoras:

¿Qué es un proyecto pedagógico de aula?

¿Cómo avanzar en una relación directa entre teoría y práctica en el contexto de los proyectos pedagógicos de aula?

¿Considera pertinente las prácticas evaluativas en el aula con la naturaleza de los proyectos pedagógicos de aula?

¿Qué cambios pueden sugerir para mejorar los procesos de la evaluación en el aula?

3.3.4Taller.

El taller fue una técnica que permitió recoger las opiniones de los estudiantes para identificar qué nociones tienen sobre los proyectos pedagógicos de aula y las prácticas de evaluación en el aula. Para esto se organizaron en grupos para que ellos respondiera cuatro preguntas relacionadas con los proyectos y la evaluación. Las preguntas fueron las siguientes:

¿Cómo te evalúan los docentes en el aula?

¿Te gusta cómo te evalúan?

¿Qué entiendes por proyectos de aula?

¿Cómo te gustaría que te evaluaran?

CAPÍTULO IV

4.PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La información recolectada durante el proceso de investigación se hizo de forma escrita en el caso de las observaciones de clase, por medio del registro del instrumento diseñado y de apuntes u observaciones. En el caso de las entrevistas con los docentes se grabaron utilizando aparatos de voz; y el foro donde participaron docentes, padres y madres de familia y directivos docentes de la Escuela Normal Superior, se utilizaron equipos tecnológicos para obtener la mayor cantidad de información sin perder detalles. Los elementos principales de las participaciones se fueron especificando teniendo en cuenta los objetivos específicos del proyecto y los dos aspectos principales a investigar: nociones y prácticas de los PPA y evaluación.

En el siguiente aparte se hará la presentación de los elementos principales detectados por cada técnica de recolección, Foro, Entrevista, taller y Observaciones de clase. Al final se hará una definición de los aspectos con los cuales existen convergencias y en cuáles existen divergencias.

Procesamiento de Instrumentos de Recolección de Información con Docentes

4.1 Foro.

En este espacio participaron docentes de las dos sedes donde se hizo la investigación, directivos docentes de la Escuela Normal Superior, padres y madres de familia e invitados de la Universidad Surcolombiana pertenecientes al programa de la Maestría de Educación. En primera instancia se hizo la presentación de los objetivos del proyecto de investigación y se explicó la metodología del ejercicio de Foro. Se hizo la presentación de las tres preguntas y los participantes hicieron sus intervenciones con base en cualquiera de las preguntas o cubriendo la

totalidad de estas. Uno de los investigadores hizo el rol de moderador del Foro y el otro hizo las veces de controlar los tiempos de participación.

Lo que se va a leer a continuación no es la transcripción de lo dicho en el foro sino los elementos más comunes planteados por los participantes del foro.

Una de las primeras apreciaciones de los participantes es que los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) se conciben como una estrategia o mediación pedagógica que tiene una intencionalidad de formar un pensamiento crítico a partir de prácticas de investigación del contexto directo de los niños y las niñas. Este fue un planteamiento hecho desde los docentes y directivos quienes entienden la metodología como una forma de comprender su contexto y a partir de este determinar elementos que les permita formar un pensamiento crítico en sus estudiantes.

Por otro lado, también se pudo identificar planteamientos sobre los contenidos-si se puede llamar de esta forma- donde se definen y se construyen con base en los problemas identificados por los estudiantes como un ejercicio metacognitivo y se desarrollan a la luz de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) definidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Para un grupo de los participantes, los contenidos son, en su mayoría, identificados y priorizados a partir del ejercicio de investigación de campo que realizan los estudiantes con sus familias y miembros de la comunidad. De todas maneras, algunos elementos de conocimiento se desarrollan con base en lo propuesto desde los DBA del MEN.

El mundo de la vida es una noción que define los contenidos a estudiar inter y transdisciplinariamente. Esta categoría es una parte fundamental en los miembros de la comunidad educativa y se pudo detectar desde los planteamientos hechos tanto por docentes,

directivos y padres y madres de familia. De esta forma, se puede interpretar que el proyecto pedagógico sí es concebido como una forma de encontrar al estudiante con el mundo, en el cual el estudiante hace como propio la comprensión de su contexto inmediato y por medio del cual se puede apropiarse de su problemática más cercana.

Es importante recalcar que para los docentes y padres y madres de familia, más allá de desarrollar conocimientos se enfatiza la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas (oratoria, escritura, caligrafía) en los estudiantes que les permitan expresar sus hallazgos, sus puntos de vista y sus relatos. Además de estas habilidades, también se trabajan otras de tipo social como el trabajo en equipo, el liderazgo, la participación, las cuales se complementan con las anteriores y que hacen del estudiante un sujeto social que se empodera.

El empoderamiento, en este sentido, es una noción que se crea como resultado de la construcción de los proyectos, lo que permite una apropiación de los mismos pero también una comprensión de su contexto y es capaz de socializarlo.

Sin embargo, existe una diferencia marcada entre las prácticas de ejecución de los PPA de las sedes Escuela Popular Claretiana y sede Central, en el sentido de cómo se entiende la inclusión y desarrollo de los contenidos a través del modelo de asignaturas. Para los docentes de la sede Central es imprescindible que los estudiantes tengan unos elementos de conocimiento formal, que ellos denominan *contenidos sistemáticos*, y los cuales hacen referencia a las asignaturas básicas como matemáticas, sociales, lengua castellana, ciencias naturales, etc., y que según los docentes son necesarios para poder complementar o fortalecer dentro del desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula.

Por otro lado, la evaluación se entiende, por parte de los docentes de la sede Escuela Popular Claretiana, no como una valoración de los aprendizajes desarrollados por el estudiante por parte del docente, sino como una evaluación del proyecto por parte de los estudiantes, de lo que en el proceso el/la estudiante realizó y que socializa ante los docentes y padres y madres de familia. Pero además donde los padres y madres de familia también participan con sus apreciaciones sobre lo realizado. Para los docentes de la sede Central, en cambio, la evaluación también implica otras actividades de clase y que suman a la valoración final del estudiante.

Finalmente, el reporte evaluativo se realiza siguiendo los parámetros definidos por el MEN y se traduce en el SIE por medio de una escala de 1 a 5 con el objetivo de permitir la movilidad estudiantil por las instituciones de la ciudad o el país. Durante las intervenciones de los docentes y directivos fue claro que los reportes evaluativos rompen con la naturaleza de los proyectos pedagógicos de aula y que, por tanto, existe la necesidad de definir una escala o indicadores de correspondencia entre la valoración cualitativa que se le hace a los proyectos con la escala evaluativa del SIE y el decreto 1290 de 2009. Algunos de los indicadores propuestos para una valoración alternativa están centrados en aspectos actitudinales o de relación externa como liderazgo, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, impacto del proyecto.

Para terminar es importante resaltar el hecho de que existe una tensión entre la visión de los docentes de las dos sedes en el sentido del alcance de los propósitos de la formación, es decir, si tiene un alcance más allá del contexto inmediato de los niños y niñas por el desarrollo de proyectos que se mueven, la mayoría de las veces, en contextos muy locales como el barrio o la familia.

4.21. Entrevistas.

Las entrevistas se realizaron a cuatro docentes de cuatro grupos de grado quinto de las dos sedes de la Escuela Normal Superior, dos por cada sede. En el siguiente aparte se hará una presentación del consolidado general de las respuestas dadas por cada docente a cada una de las preguntas, las cuales fueron planteadas sobre dos aspectos concretos: proyectos pedagógicos de aula y nociones y prácticas de evaluación.

4.2.2 Proyectos Pedagógicos de Aula.

Pregunta 1

La formación por proyectos es una estrategia pedagógica que parte de las necesidades y saberes previos de los/las estudiantes para definir un problema y con eso los contenidos. La investigación es la base para su desarrollo.

Pregunta 2

Los proyectos son pertinentes porque son una búsqueda de soluciones a problemas de la vida y por medio de los cuales se desarrollan habilidades investigativas, ciudadanas, de trabajo colaborativo y se articulan los estándares curriculares del MEN.

Pregunta 3

La estrategia por PPA desarrolla habilidades de comunicación, socialización, indagación, que se conectan con los contenidos de las áreas definidas por el MEN.

Pregunta 4

Un punto de vista plantea los contenidos sistemáticos, es decir, los contenidos que se trabajan desde áreas o asignaturas y que no alcanzan a desarrollarse a través de los proyectos, y los cuales se evalúan cuantitativamente.

Otro punto de vista plantea la evaluación continua, por procesos y centrado en los avances del proyecto y en cada uno de los momentos de su desarrollo, donde la socialización de los mismos son el momento para valorar lo aprendido (autoevaluación) y donde se permite generar la coevaluación con la apreciación de los otros actores como docentes, los padres y madres de familia y los otros estudiantes.

Uno de los docentes habla del uso de las “planillas de notas” como una forma de control, de presión con los estudiantes para que desarrollen las actividades.

4.2.3 Evaluación del aprendizaje.

Pregunta 1

La evaluación es un proceso en el cual se tienen en cuenta tanto los avances del proyecto como los DBA de las áreas para identificar las habilidades, los conocimientos, las fortalezas y debilidades de los estudiantes, la cual se realiza utilizando valores cualitativos (en mayor grado) y cuantitativo. Cuando se habla de los DBA se dice que se busca llegar por lo menos a lo más básico de los planteados, sobretodo en la Escuela Popular Claretiana.

También se considera que la evaluación del aprendizaje es reconocer el entorno en el que viven los estudiantes, su familia, sus condiciones sociales, etc.

Pregunta 2

Hay incoherencia entre el SIE y la estrategia de PPA, porque el sistema de evaluación no se estructura coherentemente con los planteamientos pedagógicos y didácticos de los PPA, con los procesos que se llevan a cabo ni con los propósitos de la evaluación desde una perspectiva crítica, cualitativa; pero también porque existe una necesidad de reportar los avances del aprendizaje del estudiante siguiendo los lineamientos gubernamentales que permitan la movilidad estudiantil.

Pregunta 3

Las prácticas de evaluación están dadas por dos momentos: cada actividad del proyecto analizando los avances en las respuestas a las preguntas del mismo y donde se valora el desempeño del estudiante al momento de socializarlo y donde las habilidades comunicativas o lingüísticas tienen un valor alto (Sin embargo no se tiene claro el uso de instrumentos de evaluación o valoración) Un segundo momento está dado por la valoración que se hace del avance de las diferentes áreas donde un grupo de docentes plantea que se hacen pruebas para medir cuantitativamente los avances en el logro de los contenidos con base en los DBA. En este ejercicio también se hace valoración desde las actividades realizadas en clase como pasar al tablero, talleres grupales, tareas en casa, etc.

Existe un planteamiento de la evaluación de una docente que hace referencia al seguimiento de las actividades que se realizan en el marco del proyecto y donde se hace un énfasis fuerte en la autoevaluación de los estudiantes, quienes serían los que determinan sus propios avances, sus dificultades, pero principalmente de aspectos actitudinales no tanto del conocimiento. Aspectos como la puntualidad, la escucha, las relaciones interpersonales, si riega las plantas, el trabajo en equipo. También hace referencia a la evaluación desde aspectos cognitivos donde se hace un

seguimiento a los avances de los niños y niñas según sus ritmos de aprendizaje y sus dificultades de aprendizaje.

Pregunta 4

Se habla de procesos permanentes de evaluación en la medida del avance del PPA pero también se hablan de algunos momentos acumulativos (evaluaciones parciales) para los DBA.

Pregunta 5

La evaluación sirve para identificar dificultades, fortalezas, progresos del proyecto y sirve como una forma de retroalimentar los estudiantes y mejorar sus procesos

Pregunta 6

Fortalezas: la evaluación es un proceso, continuidad en la valoración del aprendizaje o desarrollo de habilidades. Además que en la mayoría de los casos se hace una valoración colectiva.

Debilidad: dos posiciones hablan de la forma como se plantean algunas veces la evaluación, tipos de ejercicios, tipos de preguntas, que las pruebas correspondan con la temática trabajada. En otras posiciones se dice que no habían pensado en los aspectos negativos de la evaluación.

4.3 Observaciones de Clase.

Las observaciones de clase se hicieron aplicando un instrumento de observación, el cual fue debidamente validado con cuatro grupos aleatorios de la Institución Educativa María Cristina Arango, sede Los Pinos de Neiva. En este instrumento se tenían determinados unos aspectos a observar, con base en tres grandes dimensiones, y donde se consignaba si se presentaba el aspecto y se hacían anotaciones según particularidades percibidas.

4.3.1 Construcción del PPA.

Durante el proceso de observación se pudo determinar que, en términos generales, los docentes construyen el proyecto conjuntamente con los estudiantes. Este fue uno de los aspectos que más se pudo notar de todas las clases observadas, donde fue evidente que los proyectos se construían según las preguntas orientadoras y los hallazgos de los estudiantes durante el trabajo de investigación de campo. No obstante, en la sede Central el Proyecto se aborda como una asignatura más lo que rompe, en cierta medida, la naturaleza del PPA.

4.3.2 Desarrollo del PPA.

Durante el desarrollo de las clases no se pudo evidenciar efectivamente la interdisciplinariedad, porque se trabajó en asignaturas individuales. Se evidenció que en los casos de la sede Escuela Popular Claretiana no se profundizan contenidos curriculares de área, es decir, los conocimientos propios de las matemáticas, las ciencias sociales y naturales se tratan, no con la profundidad necesaria para que los estudiantes puedan fortalecer las conceptualizaciones que les permita darle una mayor fuerza y contundencia, sino que en muchas ocasiones pasan inadvertidos ante referencias que supondrían una aclaración conceptual. Además, las referencias contextuales están, en su mayoría, ligadas a contextos locales del estudiante lo que no permite ampliar el espectro de aplicación del saber y de las soluciones. Las pautas de trabajo no se hacen explícitas en el desarrollo de la clase en la mayoría de los casos. Por otro lado, es notable que los docentes monitorean constantemente el trabajo de los estudiantes, el cual en su mayoría es de tipo colectivo.

4.3.3 Evaluación.

Fue claro que los avances del proyecto o del trabajo en clase no se valoran con base en unos criterios preestablecidos, donde se pueda verificar cuál es el propósito del docente con respecto

al nivel de desarrollo de habilidades o de conocimientos. En los momentos de evaluación en los que se pudo observar se califica cuantitativamente con retroalimentación. En algunos casos se evalúa individualmente y en otros de forma colectiva. Las prácticas de evaluación están muy dadas por la autoevaluación y la coevaluación.

4.3.4 Enseñanza-aprendizaje.

La participación durante las clases es activa, motivando la discusión y la reflexión entre los estudiantes. Existen ciertas condiciones de espacio y ambiente que alteran los procesos de enseñanza y aprendizaje. No todos los docentes ubican a sus estudiantes en equipos colaborativos.

Tabla2

Matriz Procesamiento de Información Taller con Estudiantes

<p>Pregunta 1. ¿Cómo te evalúan los profesores en clase?</p>	<p>Para los estudiantes existen dos elementos que hacen parte de los momentos de evaluación. Uno está dado por la estructura tradicional de clase donde el docente presenta una información, practica con ellos y ellas y, finalmente, evalúa. Un segundo elemento está dado por la pregunta orientadora, las preguntas de los proyectos e igualmente los talleres, ejercicios de clase y evaluación escrita.</p>
<p>Pregunta 2. ¿Te gusta cómo evalúan los profesores?</p>	<p>Esta pregunta lleva a los estudiantes a plantear que existen técnicas que ellos y</p>

	ellas consideran son importantes en la idea de aprobar las evaluaciones, las cuales son individuales y escritas. La técnica, según ellos y ellas, está en que los docentes les presentan los temas a evaluar, prácticas previas o talleres y la evaluación posterior.
Pregunta 3. ¿Qué entiende por proyectos pedagógicos de aula?	Para los estudiantes los PPA son una estrategia que les ayuda para entender su realidad social, natural y familiar, la cual se desarrolla por medio de la investigación y que parte de preguntas.
Pregunta 4. ¿Qué propones para que te evalúen?	La propuesta de los estudiantes está en combinar el juego como parte de los procesos evaluativos.

4.4 CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

La información recolectada en estos cuatro momentos y con el uso de las técnicas de observación de clase, entrevista, foro con docentes, directivos y padres y madres de familia y taller con estudiantes facilitó identificar una serie de elementos convergentes y otros divergentes. Estas convergencias y divergencias están dadas desde dos vertientes: las que tienen que ver directamente con el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de aula y su evaluación y otro con respecto al enfoque utilizado en la entre las dos sede de la Escuela Normal Superior.

4.4.1 Convergencias.

4.4.1.1 Concepción del proyecto.

En primera instancia es importante resaltar el hecho de que la concepción de los proyectos pedagógicos de aula, es decir, la forma como se plantean inicialmente, se da desde el contacto de los estudiantes directamente con el contexto al cual va dirigida la pregunta orientadora que se diseña colectiva e individualmente en la clase y donde el o la docente juegan un rol de orientadora de dudas, reflexiones, preguntas, etc., que llevan a los estudiantes a identificar su propuesta de investigación. Esta primera convergencia fue verificada en los cuatro momentos donde docentes y estudiantes corroboraron a partir de sus participaciones y de sus prácticas observadas.

Así mismo, es evidente que para los miembros de la comunidad educativa que está alrededor de los grados quinto objeto de escucha y observación, los proyectos pedagógicos de aula son una oportunidad para reconocer su mundo, *el mundo de la vida*, donde por medio de la indagación con los miembros de su comunidad más cercana, comprenden aspectos de la problemática social y son capaces de comunicarlos en sus espacios escolares.

Existe otra convergencia que es notable pero al mismo tiempo es contradictoria y es el hecho de desarrollar contenidos a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA del Ministerio de Educación. A pesar de que existe, en términos conceptuales, un rechazo a la imposición de estándares de contenidos, tratando de rescatar la autonomía escolar como un baluarte institucional, los docentes de las dos sedes aceptan que se trabajan contenidos desde los DBA, lo que en la sede Central denominaron *Contenidos Sistemáticos*, los cuales son la base para el trabajo de los proyectos en términos de conceptualización básica.

4.4.1.2 Evaluación del Aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje se hace por medio de diferentes tipos de actividades como talleres, pasadas al tablero, pruebas escritas, orales, etc. Esto se pudo evidenciar a partir de los planteamientos de las y los docentes en las dos sedes y de los estudiantes en el taller, incluyendo allí a los docentes de la Escuela Popular Claretiana quienes plantearon que ellos en algunas ocasiones aplican pruebas escritas para establecer los conocimientos básicos de los estudiantes. Para el caso de los docentes de la Sede Central es más común e incluso, más importante poder establecer el grado de aprendizaje de un estudiante a partir de la aplicación de pruebas escritas, combinadas con las actividades anteriormente mencionadas.

En esta evaluación del aprendizaje, la cual determina el cómo y el qué se reporta en los informes periódicos a padres y madres de familia, se utiliza la escala valorativa de 1 a 5 expresada en el Sistema Institucional de Evaluación SIE. A pesar de que para los docentes y directivos esta escala no es coherente con la naturaleza de los proyectos, aceptan que en aras de cumplir con lo orientado por la Secretaría de Educación Municipal y de permitir la movilidad estudiantil en las diferentes instituciones, utilizan esta escala para poder ceñirse a las normas educativas.

4.4.1.3 Evaluación del Proyecto.

La valoración del proyecto pedagógico de aula se presenta como una práctica en las dos sedes donde como finalización de las labores académicas del periodo y como una forma de presentar los hallazgos de los diferentes proyectos, los y las estudiantes hacen una exposición de los resultados ante los docentes y padres y madres de familia. En este sentido, la evaluación se caracteriza por la coevaluación donde otros actores o pares plantean sus opiniones, puntos de

vista o simples apreciaciones. Esto se pudo corroborar en los planteamientos del foro y en las entrevistas dadas por los y las docentes.

Sin embargo, también existe una idea compartida entre los docentes de que la valoración de estos proyectos en muchas ocasiones no cuentan con criterios claros que permitan dos cosas: una, tener una posición objetiva de los desarrollos de los estudiantes y, segundo, hacer que estos criterios tengan una equivalencia con una escala alternativa de evaluación.

4.4.2 Divergencias.

4.4.2.1 Desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula.

Los docentes de las dos sedes tienen dos divergencias puntuales sobre el desarrollo de los PPA y está en dos aspectos concretamente: la concepción del proyecto como una asignatura más y el desarrollo de todos los contenidos a través del proyecto pedagógico de aula. La primera hace parte de lo planteado por los docentes de la sede Central que fue corroborado durante la observación de clases. Para este primer grupo, el desarrollo del PPA se hace con un horario de trabajo establecido, donde en un día a la semana se trabajan los elementos de un proyecto pedagógico de aula, con sus características de construcción inicial, es decir, a partir de una pregunta orientadora, trabajo colaborativo, pero retomando el trabajo en la siguiente semana, lo que hace que el proyecto sea una asignatura más dentro de un horario de clase semanal.

Contrario a esto, los grupos de la sede Escuela Popular Claretiana asume el desarrollo del proyecto pedagógico como un proceso continuo diario en el cual se inmersan los y las estudiantes y que a partir del trabajo de campo le van dando respuesta a su incógnita de saber. Esta práctica de desarrollo del proyecto viabiliza la discusión permanente y la concreción de momentos donde el o la estudiante pueden trabajar sus habilidades de socialización, liderazgo, oralidad y expresión. Estas últimas características fueron muy obvias durante el taller hecho con

los estudiantes donde los niños y niñas de la Escuela Popular demostraron sus capacidades de expresarse en público de forma espontánea y fluida.

4.4.2.2 Conceptualización Básica.

La conceptualización de los saberes fue una divergencia evidente con respecto a la forma como se manejan los contenidos o saberes durante el desarrollo de los proyectos. Con las entrevistas y el foro los y las docentes argumentaron la importancia de la conceptualización de los saberes a la luz de los planteamientos de los DBA del Ministerio. Sin embargo, las observaciones de clase dejaron ver que tales conceptualizaciones se desarrollan sobre elementos mínimos, en el caso de la sede Escuela Popular, donde no se profundizan conceptos que les permita a los estudiantes construir conceptos sólidos sobre sus hallazgos.

CAPÍTULO V

5.RESULTADOS OBTENIDOS

A la luz de la información recolectada se presenta el siguiente análisis de diferentes aspectos que sirven para entender tanto las prácticas pedagógicas en la concepción y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula como de las prácticas de evaluación (valoración) que se llevan a cabo y de las nociones que se mueven al interior de los docentes. Por tal motivo, este análisis se presentará desde estas dos categorías: prácticas pedagógicas de PPA y prácticas y nociones de evaluación.

5.1Prácticas Pedagógicas de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA).

Las prácticas pedagógicas que orientan el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula desde su concepción inicial hasta su terminación, están enmarcadas por una fuerte influencia ideológica que profundizan el análisis de contextos principalmente sociales, donde los estudiantes en un ejercicio de investigación indagan sus entornos más cercanos para comprenderlos y tratar de aplicar ciertos conceptos de las áreas como matemáticas, lenguaje, sociales, etc. Sin embargo, se pudo advertir que en algunas ocasiones se podrían limitar el desarrollo de conceptos de mayor profundidad, dándole un mayor énfasis a la formación de habilidades sociolingüísticas (habilidades blandas en lenguaje contemporáneo o socioemocionales en discursos más actuales) como el liderazgo, la oratoria, el trabajo colaborativo, etc. Esto se pudo detallar de forma directa en los planteamientos hechos tanto en el Foro como en las entrevistas donde los docentes hacían énfasis en nociones como la *intencionalidad política, el mundo de la vida, los problemas de la vida*, pero también cuando se hablaba de “*desarrollar por lo menos lo más básico*” de los contenidos de los DBA establecidos

por el Ministerio de Educación Nacional y una referencia al plantear que los contenidos no son lo importante sino las actitudes, el liderazgo y la forma como se lleva a cabo al proyecto.

Igualmente se pudo identificar este énfasis desde el Taller llevado a cabo con los estudiantes de los grados quinto de las dos sedes quienes hacían énfasis en aspectos relacionados con su contexto y el cual expresaban diciendo que los PPA son una estrategia para “*entender nuestra realidad social, natural, familiar*” y la cual es entendida por los estudiantes como un ejercicio de investigación. En ese ejercicio *la pregunta orientadora* también fue señalada por los estudiantes como parte importante y característica de la estrategia de los PPA, lo que corresponde con lo dicho por los docentes y lo observado en las clases.

En ese sentido, se puede identificar una tensión entre las prácticas de ejecución de los PPA en las sedes Escuela Popular Claretiana y Sede Central en la forma como se concibe la definición de los contenidos y donde se pueden determinar dos visiones: una que concibe los contenidos con base en el trabajo de campo que se desarrolla conjuntamente entre docentes, estudiantes y padres y madres de familia en el seno de las familias y en el barrio donde habitan. A pesar que se habla de los DBA como parte de dichos contenidos, no se pudo tener material institucional que demostrara una implementación de dichos estándares con los contenidos definidos en los análisis de contexto. Una segunda visión que plantea el desarrollo de ciertos contenidos con base en indagaciones que se hacen con los estudiantes sobre sus contextos inmediatos pero donde se desarrollan contenidos por medio de asignaturas (contenido sistemáticos denominados por los mismos docentes), con una estructura curricular que se deviene de los DBA. Una argumentación de esta segunda visión es que no se logra profundizar lo suficiente en ciertos elementos del saber y el conocimiento durante la ejecución de los PPA, lo que los lleva a desarrollarlos por medio de la estructura de asignaturas.

Sin embargo, durante la observación de las clases en ambas sedes no se pudo detallar la interdisciplinariedad de los contenidos y se podría plantear los siguientes dos elementos: en la sede Central se trabajan asignaturas, desestructuradas de un proyecto en sí, lo que no muestra una continuidad o seguimiento continuo y, lo que podría suponer, que no es una estrategia pedagógica sino más bien una estrategia o mediación didáctica de corto alcance, donde se desarrollan ciertos contenidos desde lo planteado en los DBA. En la sede Escuela Popular Claretiana los contenidos no se tratan de una forma tal que los estudiantes puedan fortalecer su comprensión de la realidad y de cómo pueden modificar sus estructuras, haciendo, en muchas ocasiones, un análisis tangencial de contextos bastante locales, donde es indudable el desarrollo de habilidades sociolingüísticas y de liderazgos en los estudiantes, pero con una profundización conceptual y procedimental no suficientes.

5.2 Prácticas y Nociones de la Evaluación de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

La evaluación de los proyectos pedagógicos de aula, al igual que en el desarrollo de los mismos, tienen diferencias entre las dos sedes de la Escuela Normal. Estas diferencias están dadas por la concepción y prácticas del sujeto que valora o evalúa, es decir, si existe Heteroevaluación, Coevaluación o Autoevaluación, pero además en la definición del objeto de evaluación.

En el caso de la Sede Central se pudo establecer tanto en las posiciones planteadas en el Foro y la entrevista, pero también en lo observado, que la Coevaluación (estudiantes en grupo) y la Heteroevaluación (docente) son parte de su práctica de evaluación. Los niños valoran sus avances y necesidades de mejora de forma colectiva pero también se aplican pruebas escritas u orales de parte del docente para definir una valoración cuantitativa. Por otro lado, en la sede Escuela Popular Claretiana se pudo determinar que la Autoevaluación (cada estudiante) y la

Coevaluación (estudiantes, padres y madres de familia, otros docentes) son más usuales en su práctica evaluativa, haciendo un énfasis principal en la valoración de los avances del proyecto, no tanto en los contenidos desarrollados sino en la forma como los estudiantes abordaron el mismo (responsabilidad, liderazgo, trabajo en equipo, socialización del proyecto, etc) y también en los aspectos a mejorar del proceso.

Para el caso de las prácticas de evaluación o valoración del proceso no fue posible obtener un documento que soportara el uso de instrumentos de evaluación para saber qué criterios se utilizan, lo que supondría una práctica subjetiva.

Por otro lado, el taller realizado con los estudiantes arrojó información relacionada con la forma como se establecen los momentos de evaluar y donde fue claro que para ellos y ellas las clases tienen la estructura tradicional de presentación temática, práctica (talleres, tablero, ejercicios de cuaderno) y evaluación. Para ellos la evaluación es un momento en el cual se verifican los aprendizajes, es decir, si se procesó o no la información de los *temas* presentados por el docente, usualmente de forma individual y escrita y la cual les genera satisfacción cuando consiguen un puntaje porque consideran que les puede traer beneficios futuros. En consecuencia, se podría concluir que para los estudiantes la socialización de los proyectos y sus resultados no son parte de la evaluación de su proceso escolar.

Finalmente, es importante recalcar que dentro de una de las causales para que los docentes realicen evaluaciones o emitan juicios de evaluación al final de cada periodo está relacionado con lo establecido en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE, el cual tiene en su artículo 24 denominado Escala de Valoración Nacional y el cual reza lo siguiente:

Cada establecimiento definirá y adoptará su escala de valoración de desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional. Los cuatro informes y el informe final se darán con base en la siguiente escala:

Desempeño Bajo de 1.0 a 2.9

Desempeño Básico de 3.0 a 3.9

Desempeño Alto de 4.0 a 4.5

Desempeño Superior 4.6 a 5.0

De esta forma la *movilidad estudiantil* entra a ser un aspecto fundamental en la adopción de escalas numéricas que determinan las prácticas de valoración de los docentes, teniendo que romper con el modelo pedagógico de corte cualitativo y el cual no corresponde con los informes generados y los propósitos teleológicos establecidos.

CAPITULO VI

6. PROPUESTA ALTERNATIVA

La propuesta tiene como referentes básicos los objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación, como también, los hallazgos resultado del trabajo de campo realizado que contó con la participación de audiencias focales (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, comunidad en general) que garantizan la legitimidad de la misma y permiten avanzar en propuestas para un desarrollo el futuro de este frente investigativo que permita consolidar el proyecto formativo de la Escuela Normal Superior de Neiva. Esta propuesta se desarrolla con base en tres dimensiones, los cuales tienen una relación de reciprocidad, interdependencia y complementariedad, que garantiza la viabilidad e implementación de la misma.

6.1 Dimensión conceptual de la propuesta

El desarrollo de los PPA busca consolidar espacios problémicos de aprendizaje donde los y las estudiantes construyan conocimientos y rescaten saberes que les de las herramientas para buscar respuestas colectivamente, desde un contacto con el contexto y diferentes fuentes documentales, humanas, organizativas y sociales. Este contacto con el mundo de la vida y con diferentes fuentes llevan a la construcción de *campos*⁹ *problémicos*, *campos de saber* y *campos de valoración* que serán la base de todo el proceso, tanto la definición y desarrollo de los PPA, como la evaluación de los mismos y del aprendizaje de los y las estudiantes.

⁹ Bordieu define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutierrez, 1997) Para el caso de esta propuesta el concepto de **campo** se retoma para significar que la escuela y sus procesos al interior son una construcción continua en el que a partir de una interacción entre diferentes actores se tejen relaciones de saber para construir conocimiento y ,que en el caso de los PPA, esto se hace desde una lectura del mundo de la vida, una construcción colectiva de saberes y una valoración de lo desarrollado y aprendido.

Los *campos problémicos* son vacíos del conocimiento que se identifican en el ejercicio de analizar el mundo de la vida, el contexto, que puede estar en los diferentes espacios sociales (familia, barrio, escuela, organizaciones sociales, etc), naturales (ríos, bosques, fauna, flora), espirituales, económicos, culturales, políticos. Este análisis se hace desde la investigación de campo, donde los estudiantes aprenden a recolectar, registrar y sistematizar información que les permite desarrollar un pensamiento complejo y problematizante y, también, desde la interacción con una variada gama de actores sociales, culturales, etc.

Normalmente, los PPA se configuran inicialmente con el diseño de una pregunta orientadora la cual lleva inserta un interrogante sobre un aspecto de la vida que se resuelve en el proceso de desarrollo del proyecto. Para el caso del campo problémico, la pregunta orientadora sigue siendo el punto inicial y con la cual se deben definir los campos de saber, por eso, dichos campos problémicos deben ser caracterizados de tal forma que se puedan definir claramente *campos de saber* lo que permitirá el diálogo de saberes necesario para resolver el problema, contextualizar los saberes y conocimientos y, por supuesto, determinar conjuntamente los elementos a valorar.

De esta manera, los *campos de saber* serán los elementos del conocimiento y el saber que han dado atributos al mundo, entendidos estos como la variedad de construcciones conceptuales, procedimentales, cosmovisiones, prácticas, nociones que han sido parte de la ciencia formal (matemáticas, biología, lingüística, idiomas, ciencias sociales, etc) o de los saberes ancestrales o tradiciones que han sido la memoria de los pueblos, las familias y organizaciones que han hecho posible entender y transformar el mundo. Estos campos de saber se deben desarrollar a partir de un *diálogo* continuo entre los diferentes actores del proceso que permitan abordar las problemáticas insertas en el mundo de la vida que de cuenta de su complejidad a partir de

interacciones y diálogos intencionados que retomen las problemáticas de manera holística, contextualizada y pertinente.

Es de resaltar que estos campos de saber no se pueden simplemente enunciar sino que también, en la medida que se identifican, se relacionan y aplican, deben ser tratados con la suficiente profundidad para que los sujetos de aprendizaje puedan tener las herramientas y desarrollar las habilidades y valores sociales que los consolide como sujetos de poder¹⁰ y transformación. Además, que resalte la universalidad de muchos de estos y la característica territorial y cosmológica de muchos otros para que se entienda que el saber también tiene territorialidades que están más sujetas a lo cultural y, que por tanto, se deben conocer, respetar y dar el valor necesario para reconocerlos en la diferencia.

Por otro lado, la valoración es un proceso continuo donde participan docentes, estudiantes, padres y madres de familia y, si es posible, los actores sociales que ayudan en la construcción de los PPA. Estos sujetos de valoración son fundamentales para que consoliden criterios en la idea de valorar el desarrollo de los proyectos y los aprendizajes. Por tanto, los campos de valoración son construcciones colectivas que están sujetos al campo problémico y a los campos de saber y con ellos se genera el juicio de valor sobre si se alcanzaron los propósitos del proyecto, es decir, si se resolvió la incógnita y/o el problema planteado y, por otro lado, si los saberes definidos se trataron de tal forma que los y las estudiantes demostraron en el proceso claridad y profundidad suficiente. Así, pues, los campos de valoración estarán caracterizados por ser descripciones claras de lo que se supone un o una estudiante puede llegar a saber o conocer durante el desarrollo del PPA y el impacto del mismo en la medida que solucione la pregunta orientadora.

¹⁰ Un **sujeto de poder** es el ciudadano que comprende su papel como agente de cambio y transformación de su realidad social, cultural, ambiental, etc., y el cual asume una acción continua, organizativa, comunicativa, en el que el conocimiento es la base fundamental de su accionar para el buen vivir.

A continuación se hará una presentación de este campo desde una explicación más extensa de la propuesta metodológica

6.2 Dimensión Metodológica

Uno de los principales hallazgos de la investigación es el relacionado con el uso de un sistema cuantitativo en la Institución Educativa que obliga a los docentes de todos los grados a reportar sus informes periódicos para los padres y madres de familia haciendo uso de la escala de calificación de 1 a 5 como está establecido en el SIEE. Según los planteamientos de muchos docentes durante el Foro, esto se hace para responder a la necesidad de facilitar la movilidad de los estudiantes al momento de trasladarse hacia otra institución educativa de la ciudad, el departamento o el país y hacia las cuales no podrían enviar un reporte cualitativo sometido a conceptos y valoraciones descriptivas, ni tampoco sobre elementos trabajados durante los PPA.

Ante este escenario es importante poder definir un sistema de *equivalencias* entre el sistema de evaluación cualitativo por criterios y el Sistema de Evaluación Municipal (JIGRA) el cual es exclusivamente cuantitativo, propuesta que requiere de un desarrollo de software que logre vincular los dos sistemas y que permita que los estudiantes se puedan movilizar entre instituciones sin ningún problema cuando lo soliciten, pero al mismo tiempo, que la Normal Superior pueda tener un sistema de evaluación coherente con su estrategia y modelo pedagógico, teniendo claro que las Instituciones Educativas de Colombia al tenor de la Ley 115 de 1994 en su Artículo 77 le otorga la autonomía, y el Decreto 1290, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en todos los niveles. Además porque el PEI de la Normal Superior plantea que los procesos pedagógicos son una construcción permanente que conciben que ningún elemento de la escolaridad es un proceso terminado.

Dicho sistema de información académico puede tener una equivalencia que se sustente en los saberes construidos por los miembros de la comunidad para cada periodo académico y que se hayan desarrollado a lo largo del proyecto correspondiente, que se pueda asimilar con el sistema de valoración de la Secretaría de Educación Municipal. De esta forma, los reportes académicos periódicos a los padres y madres de familia se entregan con base en un Sistema de Información Académico Institucional Transformado y en el momento que el estudiante solicite un traslado el sistema puede generar un reporte acorde con el sistema municipal.

Por tanto, para lo pertinente a la movilidad estudiantil, es fundamental definir un instrumento de evaluación, como una rúbrica o matriz que defina los *camposproblémicos*, *campos del saber* y demás elementos que se definen en los proyectos pedagógicos de aula y al hacerlo permitan dar un valor, para el caso específico de Neiva de 1 a 5. Esto es factible desarrollarlo en bases de datos de Excel, Access, MySQL, también SQL server.

Este proceso tendría dos momentos: uno, generado en el transcurso del desarrollo del PPA, donde los diferentes actores (docente, estudiantes, padres y madres de familia, líderes, miembros de organizaciones sociales, ambientales, etc) definen los *campos problémicos* los cuales llevan implícitamente unos *campos de saber* que deben ser identificados por los actores del proceso y trabajados didácticamente por el o la docente y los demás que sean sujetos de saber. Estos campos de saber deben ser abordados con la complejidad y la profundidad necesarios para que los y las estudiantes puedan desarrollar habilidades y conocimientos que les permita comprender su realidad, pero además de eso para que sepan darle solución a los problemas para que sean sujetos transformadores, sujetos de poder.

Es de resaltar que en este proceso el *rol del docentes* de suprema importancia porque el o ella van a ser los guías fundamentales, los que tienen clara la estrategia pedagógica y los que sabrán

llevar a feliz puerto, tanto la definición del campo problémico como saber identificar los campos de saber conjuntamente con los demás actores del hecho pedagógico.

Después de identificar estos campos problémicos y de construir y trabajar didácticamente los campos de saber, el docente, los y las estudiantes y demás miembros definen los *campos de valoración* que serán construidos sobre la *cartografía de valoración* la cual puede tomar los aspectos que se habían descrito anteriormente: *demostrar claridad conceptual y procedimental, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de análisis crítico, comunicación efectiva oral y escrita, recolección, registro y análisis de información, aporte del proyecto, valores interpersonales (liderazgo, responsabilidad, compromiso)*. Estos aspectos podrían ser tomados en cuenta para redactar los criterios sobre los cuales se evalúa tanto el desarrollo del proyecto como el aprendizaje.

Así, por ejemplo, si el proyecto trabajado tuviera como campo problémico la contaminación de las cuencas del río las Ceibas o del río del Oro y cuya pregunta orientadora llevara a los estudiantes a identificar unos actores que les permita definir y desarrollar unos campos de saber que están alrededor de las ciencias naturales, ciencias sociales y la lengua castellana, estos campos de saber trabajados se evaluarían con base en los aspectos de la cartografía de valoración y estos serían los que se reportarían a los padres y madres de familia. Pero si el estudiante solicita un traslado y requiere un reporte cuantitativo atado al sistema JIGRA, el Sistema de Información Académico nuevo generará un informe de ese tipo, sustentado en los criterios construidos.

Campo problémico: *Contaminación de cuencas hídricas del río del Oro.*

Campos de saber: ciencias naturales: ciencias sociales: lengua castellana:

Campos de valoración: *Demuestra claridad en el manejo de conceptos relacionados con los campos de saber desarrollados durante el proyecto; maneja los procedimientos para tomar muestras; se comunica de manera efectiva de forma escrita y oral; el proyecto le permitió entender las implicaciones de la contaminación de su medio ambiente.*

Criterios de Valoración: Estos se construirían entre los actores participantes en el planteamiento y desarrollo del proyecto y serían la base para valorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo del proyecto y, por otro lado, serían la base para la vinculación del nuevo Sistema de Información Académico Institucional Transformado con el Sistema Municipal JIGRA.

6.3 Dimensión Valorativa

6.3.1 Valoración alternativa del aprendizaje de los campos de saber y de los PPA

Los hallazgos del proyecto de investigación a partir del trabajo de campo y el análisis del SIEE y el PEI, permitió identificar la necesidad de un nuevo planteamiento de valoración de los avances en el desarrollo del proyecto y de los aprendizajes de los y las estudiantes. De tal manera, es importante dejar lo suficientemente claro que lo definido en el SIEE es el principal elemento que genera la incoherencia entre la naturaleza pedagógica de los PPA y las prácticas de valoración en la Escuela Normal de Neiva. Por tanto, la propuesta acá consignada descarta por completo continuar con el SIEE actual porque es un dispositivo que condiciona la valoración pedagógica que hace el docente por cuanto que este debe responder principalmente a lo exigido en dicho documento institucional, descartando de tajo cualquier construcción conceptual de su modelo pedagógico y PEI.

Con base en dicha claridad, los campos de valoración son elementos que tienen una gran trascendencia por la forma en la cual se pueden complementar las dos prácticas de desarrollo de

los PPA al interior de la Escuela Normal, en sus grados quinto de las dos sedes observadas. La valoración del desarrollo del proyecto y de los aprendizajes de los estudiantes tienen dos aspectos que se deben tener en cuenta al momento de valorar por parte del docente. Según se pudo identificar, para los docentes con más experiencia dentro de la estrategia de PPA, en la valoración que se genera en los diferentes momentos de la escolaridad, las *habilidades* y las *actitudes* que desarrollan los y las estudiantes o que demuestran durante la ejecución de las actividades y la socialización de las mismas son de una importancia alta, dado el propósito o intención explícita de la formación de un pensamiento crítico y de un sujeto transformador. Este primer campo de valoración está directamente relacionado con los elementos pedagógicos de la estrategia de los PPA, pero más allá de eso, con la propuesta de la escuela crítica que busca formar un sujeto que sea sensible a los problemas sociales y sea capaz de liderar procesos al interior de sus comunidades para construir alternativas de cambio.

El segundo campo de valoración está dado por los saberes y los conocimientos los cuales son el sustento que complementa la capacidad transformadora de los estudiantes; el saber ancestral y tradicional reconoce que existen otras formas de comprender la naturaleza, el cuerpo y otras cosmovisiones para entender el ser humano y sus complejidades. En la Ecología de los Saberes¹¹ que existen en América Latina y, más específicamente, en Colombia y sus diferentes territorios, encontramos una gran riqueza de prácticas que los pueblos originarios y mestizos han desarrollado y preservado como una forma de mantenerse culturalmente, unas prácticas de poder. Sin embargo, no se puede negar la existencia de adelantos en el campo de la ciencia, la tecnología que han permitido la transformación de muchas formas de vivir, tanto en bien como

¹¹ El concepto de Ecología de Saberes fue expuesto en el marco teórico de la investigación donde su principal referente es el escritor brasileño Boaventura de Sousa.

en perjuicio de la humanidad y su habitat. Por eso, es importante que se puedan dar valor a estos elementos del saber y del conocimiento que se trabajan a partir del campo del saber y que de una luz de cuánto un estudiante aprendió en ese ejercicio de construir sus PPA.

6.3.2 Valoración del aprendizaje y del desarrollo del proyecto.

Los aprendizajes y los avances del proyecto por parte de los estudiantes son los dos principales aspectos que se valorarían en esta propuesta. En ese sentido, si se habla de valorar y no de evaluar o calificar, es porque se entiende el proceso en el cual diferentes actores plantean el grado de compromiso, de esfuerzo, de liderazgo, responsabilidad de un estudiante, además del avance en el desarrollo de habilidades sociolingüísticas que demuestren su capacidad de comunicar sus ideas y planteamientos efectivamente. Pero, por otro lado, también se debe valorar cómo implementó los saberes y los conocimientos en la solución de sus problemas, qué tanto puede reconocerlos desde sus procedimientos, sus características y la forma de aplicarlos en su complejidad.

Para esto sería importante construir una *cartografía de valoración* en la cual se definan unos criterios con los cuales se establezcan unas pautas para valorar lo arriba expuesto, donde tanto el docente como los estudiantes y padres y madres de familia tengan una claridad de qué se está valorando, cómo y qué criterios orientan objetivamente su desarrollo escolar desde esta óptica pedagógica crítica.

Esta *cartografía de valoración* puede abordar aspectos como *demostrar claridad conceptual y procedimental, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de análisis crítico, comunicación efectiva oral y escrita, recolección, registro y análisis de información, aporte del proyecto, valores interpersonales (liderazgo, responsabilidad, compromiso)*. Algunos de estos aspectos fueron planteados por los docentes en el Foro y otros se aportan desde un análisis de la

naturaleza de los proyectos y cómo se podrían evaluar de una forma más coherente con dicha naturaleza. A partir de estos aspectos se podrían definir unos criterios que determinen cómo el o la estudiante logra, además de desarrollar el proyecto, demostrar que este contribuyó a fortalecer sus capacidades de análisis crítico de la realidad con una fuerte capacidad argumentativa basada en claridades conceptuales.

Esta propuesta no es un producto terminado sino que sugiere una búsqueda permanente por mantener una coherencia entre lo planteado en la teleología del PEI y lo que se supone es el modelo pedagógico desde un enfoque crítico. De parte del grupo de investigación se propone socializar estos hallazgos y la propuesta para colocarla a consideración de la Escuela Normal Superior y su comunidad educativa.

REFERENTES DOCUMENTALES

Picaroni, Beatriz (2011). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. Tomado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5111>

Sánchez-Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 755-767.

Karee E. Dunn; Sean W. Mulvenon (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical assessment, research evaluation*. Vol. 14, Number 7.

Cerda, Hugo. (2000). La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos, competencias y desempeño. Editorial Magisterio: Bogotá

Iafrancesco, Giovanni M. (2012). La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Editorial Magisterio: Bogotá

Borjas, Mónica. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 35- 45. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

Alvarez Alvarez, Carmen (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Revista Gaceta de Antropología*. Tomado en https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf?sequence=1

Velasco, H; Á. Díaz de Rada) 2006 La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid, Trotta

Gutiérrez, A. (1997). Bourdieu y las prácticas sociales (2a. ed.). Córdoba, Argentina: universidad de Córdoba.

Garrido Vergara, Luis, Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas. Razón y Palabra [en línea] 2011, 16 (Febrero-Abril) : [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=199518706036>> ISSN 1605-4806

Freire, Paulo (1969). Pedagogía del oprimido. Tomado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf> mayo de 2019.

MacLaren, Peter. (1995). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern era. Routledge: New York-London.

De Sousa, Boaventura. (2010). Descolonizar el saber, reiventar el poder. Trilce Editores: Montevideo

Duran Palacios, Pablo. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. Revista Ideas y Valores. Vol. LXIII. N. 55

Maturana, Humberto; Varela, Francisco (2003). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Editorial Lumen: Buenos Aires, Argentina.

Calderón, Javier; Lopez Diana. (sf). I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Tomado en

<https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf> en junio 2019

Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. Revista Kavilando. Vol. 9, N 1, pág. 26-41.

(2.017). En R. G. Patiño, *La Calidad , Las Competencias y las pruebas estandaarizadas: Una Mirada desde los organismos internacionales* (pág. 162). Bogotá: Educación y Ciudad.

Betto, F. (2005). *Que es el Neoliberalismo*. Sau Paulo: Red Voltaire. Obtenido de www.voltairenet.org/article124367

Canan, S. R. (2017). *Los Organismos Internacionales En Las Políticas Educativas*. Buenos Aires: Mercado de letras. Obtenido de www.biblioteca.clacso.edu.ar

Gorostiaga, J. M. (2011). *Globalización y Reforma Educaativa En América latina* (16(47) ed.). Brasil: Revista Brasileira de Educación.

Maldonado, A. (2000). *Los Organismos Internacionales y La Educación En México*. México: Perfiles Educativos.

Neiva, E. N. (2.018). Proyecto Educativo Institucional . Neiva.

PND. (2018-2022). *Plan Nacional de Desarrollo*. Bogotá.

Katz, Lilian; Chard, Sylvia. (1989). The Project Approach. US Departmente of Education. Tomado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340518.pdf> en junio 2019.

Leonard J. Waks (1997) The project method in postindustrial education, Journal of Curriculum Studies, 29:4,391-406, DOI: [10.1080/002202797183964](https://doi.org/10.1080/002202797183964)

Martí, José; Heydrich, Mayra; Rojas, Marcia; Hernández, Annia. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad Eafit*: Vol. 46. N 158. pp. 11-21

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5 (15), 335-344.

Forero, E., & Guerrero, A., & López, G., & Réquíz, M. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad . *Educere*, 5 (16), 397-404.

Orlando, P. C. (2008). Las Luchas por el Derecho a la Educación en América Latina. (S. Y. Ensayos, Ed.) *Laboratorio de Políticas Públicas Serie y Ensayos*, 8.

Patiño, R. G. (2017). La Calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: Una Mirada desde los organismos internacionales. 162.

RODRIGUEZ, A. (1987). Obstáculos, Hitos y compromisos de los maestros Colombianos. *Congreso de pedagogía nacional*.

Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 07 de julio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Ley General de Educación 115 de 1994

Decreto 1860 de 1994

Decreto 230 de 2002

Decreto 3055 de 2002

Decreto 1075 de 2015

ANEXOS

Anexo 1

Instrumentos de Observación de clase.

Grupo 502.

Instrumento de Observación. Grado Quinto Grupo: 502

El siguiente instrumento de observación busca identificar las prácticas de desarrollo del proyecto pedagógico de aula por parte del docente, desde cada una de sus fases y, más específicamente, las prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Categoría	Indicadores		Observaciones
Construcción del proyecto pedagógico de aula	- Define el problema a trabajar durante el proyecto con el grupo.	<input checked="" type="checkbox"/>	El maestro es quien direcciona la construcción del Proyecto
	- Trabaja problemas del contexto escolar	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva el trabajo colaborativo.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Desarrollo del proyecto pedagógico de aula	- Monitorea el trabajo colaborativo.	<input checked="" type="checkbox"/>	La interdisciplinaria riedad que se da en la es muy limitada.
	- Maneja referencias diferentes al contexto local	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Establece pautas de trabajo.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Se comunica asertivamente con el grupo individual y colectivamente.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Se evidencia la interdisciplinaria riedad.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora los avances del proyecto con base en criterios preestablecidos.	No	No evidencia criterios preestablecidos.

Evaluación	- Establece momentos de evaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	Aunque en las clases no se observa actividad valorada acertivamente. Se puede deducir por lo hablado que sí se hace. Valora constantemente más con preguntas en la clase a sus estudiantes.
	- Destaca las cualidades de los estudiantes.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Asigna actividades para desarrollar en casa.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora el trabajo individual.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora el trabajo grupal.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva la coevaluación.	<input type="checkbox"/>	
	- Motiva la autoevaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva la heteroevaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora el aprendizaje de forma cuantitativa.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Categoría Enseñanza Aprendizaje	- LA ubicación de los estudiantes en el aula permite una fácil interacción.	
- El número de estudiantes es el adecuado		<input type="checkbox"/>	

	discusión, reflexión y diálogo permanente. - Existen elementos del medio que afecte el proceso de enseñanza aprendizaje	<input checked="" type="checkbox"/>	Existe mucho ruido de los bloques contiguos que afectan el proceso de la actividad pedagógica.
--	--	-------------------------------------	--

Si bien se desarrolla el Proyecto Pedagógico de Aula, éste es realizado como una asignatura más de las otras áreas básicas, sin embargo se ve que hay participación de los estudiantes ^{en} menor grado de padres, pero un muy alto liderazgo y orientación del docente.

Grupo Quinto B.

Instrumento de Observación. Grado Quinto Grupo: 5B.

El siguiente instrumento de observación busca identificar las prácticas de desarrollo del proyecto pedagógico de aula por parte del docente, desde cada una de sus fases y, más específicamente, las prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Categoría	Indicadores		Observaciones
Construcción del proyecto pedagógico de aula	- Define el problema a trabajar durante el proyecto con el grupo.	<input checked="" type="checkbox"/>	Se nota participación de los estudiantes y padres en la construcción del Proyecto de Aula.
	- Trabaja problemas del contexto escolar	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva el trabajo colaborativo.	<input checked="" type="checkbox"/>	
Desarrollo del proyecto pedagógico de aula	- Monitorea el trabajo colaborativo.	<input checked="" type="checkbox"/>	En el desarrollo de la actividad observada se percibe que falta más profundidad en la temática. Hay una buena comunicación con el grupo se trabaja por equipos de trabajo. No se ve interdisciplinariedad en las observaciones.
	- Maneja referencias diferentes al contexto local	<input type="checkbox"/>	
	- Establece pautas de trabajo.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Se comunica asertivamente con el grupo individual y colectivamente.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Se evidencia la interdisciplinariedad.	NO.	
	- Valora los avances del proyecto con base en criterios preestablecidos.	<input checked="" type="checkbox"/>	Criterios de avances y realización de las actividades.

Evaluación	- Establece momentos de evaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	ha valoración que se pueda observar y percibir es más a cómo desarrolla el proyecto, como es la actitud de los estudiantes no se evidencian valoraciones de los aprendizajes. Se plantea una valoración cualitativa por el cumplimiento de la escala.
	- Destaca las cualidades de los estudiantes.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Asigna actividades para desarrollar en casa.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora el trabajo individual.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora el trabajo grupal.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva la coevaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva la autoevaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Motiva la heteroevaluación.	<input checked="" type="checkbox"/>	
	- Valora el aprendizaje de forma	<input checked="" type="checkbox"/>	

	discusión, reflexión y diálogo permanente. - Existen elementos del medio que afecte el proceso de enseñanza aprendizaje	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	es un sector donde el orden público es hostil.
--	--	--	--

Se nota que Institucionalmente, todos los maestros de la sede aplican al unísono la metodología de los Proyectos pedagógicos de aula. Hay una organización con los actores principales: Padres - madres - Estudiantes y maestros que trabajan mancomunadamente en razón de una propuesta pedagógica. En ocasiones se siente que interesa más el proyecto en sus actividades que las capacidades que pueda desarrollar el mismo.

Grupo Quinto A.

Instrumento de Observación. Grado Quinto Grupo: 5A

El siguiente instrumento de observación busca identificar las prácticas de desarrollo del proyecto pedagógico de aula por parte del docente, desde cada una de sus fases y, más específicamente, las prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Categoría	Indicadores		Observaciones
Construcción del proyecto pedagógico de aula	- Define el problema a trabajar durante el proyecto con el grupo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	Se notó una excelente participación de Padres - madres - estudiantes, maestro en el P. A.
	- Trabaja problemas del contexto escolar	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
	- Motiva el trabajo colaborativo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
Desarrollo del proyecto pedagógico de aula	- Monitorea el trabajo colaborativo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	En el desarrollo del mismo se nota interdisciplinariedad aunque se observó mayor profundidad en las temáticas propuestas.
	- Maneja referencias diferentes al contexto local	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
	- Establece pautas de trabajo.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
	- Se comunica asertivamente con el grupo individual y colectivamente.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
	- Se evidencia la interdisciplinariedad.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	
	- Valora los avances del proyecto con base en criterios preestablecidos.	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Establece momentos de evaluación. - Destaca las cualidades de los estudiantes. - Asigna actividades para desarrollar en casa. - Valora el trabajo individual. - Valora el trabajo grupal. - Motiva la coevaluación. - Motiva la autoevaluación. - Motiva la heteroevaluación. - Valora el aprendizaje de forma cuantitativa. 	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/> Sí	<p>Valora mucho lo cualitativo, lo personal, el cómo se hace el proyecto, retroalimenta y encoraja pero más anecdóticos actitudinales. No observa motivación de aprendizaje que desarrolla el proyecto.</p>
Categoría Enseñanza Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - LA ubicación de los estudiantes en el aula permite una fácil interacción. - El número de estudiantes es el adecuado - El desarrollo de la clase permite un escenario de 	<input checked="" type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	<p>El aula de clase es muy pequeña para 25 estudiantes.</p>

	<p>discusión, reflexión y diálogo permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existen elementos del medio que afecte el proceso de enseñanza aprendizaje 	<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<p>El contexto de orden público hostil.</p>
--	--	--	---

Ha de acude a verencia su trabajo, es un relato de manera de vida, de experiencias, existe una conexión total con la propuesta pedagógica que desarrolla. Falta observar los procesos de esa actividad que deben desarrollar los proyectos pedagógicos de aula (del saber).

ANEXO 2

Matriz de Respuestas a Cuestionario en Entrevistas.

Tabla 3

Matriz de Respuestas a Cuestionario en Entrevistas

<p>PREGUNTA 1: ¿cuál es el concepto que tiene usted sobre la formación por proyectos pedagógicos de aula?</p>
<p>R/ La formación por proyectos de aula es una estrategia pedagógica que busca que el aprendizaje sea significativo, que parta de la necesidad del estudiante y que sea un proceso continuo dependiendo del tiempo en el que se vaya a desarrollar el proyecto resaltando que parte de un tema de interés de los estudiantes.</p>
<p>R/ El proyecto de aula , yo lo considero como una estrategia didáctica que permite la articulación de las diferentes disciplinas o diferentes saberes, tomadas a partir de una situación problema, tomada del contexto del estudiante o también de unos intereses o necesidades que ellos tengan, para esto es muy importante tener en cuenta la realidad contextual del niño, bien sea desde el contexto del hogar, del barrio, la comunidad, y en el caso de nosotros estamos trabajando desde el contexto nacional, porque estamos tratando de abarcar el tema de la historia.</p>
<p>R/ El concepto que yo tengo en la formación por proyectos pedagógicos de aula es una educación que se basa a través de proyectos de aula, donde los proyectos van enmarcados en la vida del estudiante, en donde esta se convierte en contenido de aprendizaje. Se hace unas visitas al inicio del año escolar, en esas visitas nacen unas prioridades o necesidad que junto a los ejes temáticos se conjugan para crear el proyecto pedagógico de aula.</p>

R/ El proyecto de aula es un sencillo proceso de investigación que los maestros realizan con sus estudiantes y convocan a los papas para que participen de las diferentes estrategias que desarrollan en el proyecto de aula

Mi concepto sobre los proyectos pedagógicos de aula que hemos trabajado, son las estrategias que utilizamos para trabajar sobre la vida cotidiana, porque parte desde los conocimientos del niño, desde sus saberes previos, luego llegamos a lo que son los textos individuales para hacer el texto colectivo, entonces es sobre la realidad familiar, y esto nos da pautas para conocer donde vive el niño, con quien vive, como vive, para esto nosotros partimos con unas entrevistas a inicio de año pero para poder realizar esas entrevistas nosotros nos organizamos con los padres de familia y pensamos y hacemos un recorrido directamente a la casa de los niños y entonces en esas entrevistas nos ayudan a saber de qué manera aplicar las áreas principales (matemáticas, Español, Inglés, sociales) en ese proyecto. Y eso se convierte en un aprendizaje para ellos y para nosotros como maestros.

ANEXO 3

Foro.

Elementos principales.

¿Qué es un PPA?

Rector: los PPA son una mediación pedagógica, de carácter investigativo, el conocimiento de las áreas o asignaturas es interdisciplinario. Dice que el currículo es transdisciplinario porque está cercano a la vida, al contexto, con mayor desarrollo en la Escuela Popular Claretiana. Allí se desarrolla la investigación complementaria.

Profesora: los PPA los contenidos de las áreas se utilizan para darle solución a los problemas de la vida.

Madre de familia: se les ha aclarado que se forman docentes por medio de proyectos de aula. Los temas tratados están relacionados con la vida. Los hijos participan con los compañeros por medio de dramatizados, los estudiantes plantean que han aprendido algo diferente por fuera de lo que son las materia en sí.

19:18 Madre de familia 2: el/la niñ@ se cuestiona el porqué de las cosas, se indaga e investiga. Motivado por la profesora. Le parece bueno que no se aparte la formación de las prácticas que los estudiantes tienen en el salón. Ganan habilidades para participar en las actividades de clase, hablar en público. Le parece que los proyectos son excelentes.

22:15 Profesor: dos niveles: el proyecto es un instrumento sirve para la planeación y segundo nivel para la investigación para involucrar a la comunidad educativa para comprender el contexto para construir proyectos de vida. Hace una crítica al hecho que muchas veces se habla de los PPA pero en la práctica pedagógica no se hace, las prácticas no se transforman. En la planeación se queda en la enunciación para llegar a desarrollarlo desde el desarrollo de materias o asignaturas y no como un curso de la vida. Se asume todo lo que el MEN orienta

25:00 Profesora: antes de desarrollar los ppa se hace un reconocimiento del entorno de los estudiantes para convertir esto en elementos de aprendizaje, para luego utilizarlos en el desarrollo de las áreas, integrándolas. Hay tres actores: padres y madres, estudiantes y profesores.

27:26 Profesora: diferencia PA, PPA: al ser pedagógico le da una intencionalidad a través de procesos de investigación para desarrollar una capacidad crítica. Al ser el proyecto pedagógico

hay una intencionalidad, donde los conocimientos y saberes de diferentes actores son importantes y se tienen en cuenta. Tiene un propósito político, es inacabado, se recrea dependiendo de cada grupo. Cuando se desarrollan proyectos que solucionan problemas, empoderan los sujetos, transformando las realidades; recrea muchas metodologías. Enfatiza la investigación, la construcción de saberes, empoderando.

30:56 Profesor: los estudiantes se empoderan, cuando hacen, desarrollando diferentes actividades. Los estudiantes se empoderan de las cosas que hacen, protegen sus proyectos, las cuidan. Esto ha requerido de bastante tiempo. Sería importante retroalimentar los proyectos o la forma en que se han venido construyendo los PPA.

34:05 Profesor: estrategia didáctica que articula saberes en torno de las necesidades de los niños sobre su contexto, no solo habilidades de pensamiento sino también de investigación. El contexto de los niños debe ir desde lo local hasta lo global. Trascender su contexto local hacia algo más amplio.

SEGUNDA PREGUNTA

Pertinencia de las prácticas evaluativas de los proyectos

Profesor: desde le PEI se tiene como estrategia los PPA pero el MEN exige hacer unos registros evaluativos. Esta es una dicotomía entre lo que se hace y lo que se exige por norma, ya sea por estándares o los DBA. Esto lleva a que se desarrollen los contenidos de tipo ecléctico en la sede Central, se trabajan los proyectos pero también los contenidos de áreas, esto en aras de la movilidad estudiantil. Para no desacoplar los estudiantes al sistema de educación general. Se hace la evaluación cualitativa pero se debe llevar a una cuantificación. El proyecto es una

práctica investigativa alrededor de preguntas. Algunos contenidos se trabajan como contenidos sistemáticos, como es el caso de las matemáticas.

Profesora: el rol del docente para motivar el proyecto, para investigar es fundamental. Se utiliza una premiación para la participación en los proyectos (prising)

Profesora: las prácticas evaluativas son pertinentes con los PPA. Sistematización a partir de los procesos de reflexión que se van dando. Cuando se habla de los PPA es un acto político desde tomar las pedagogías críticas donde la participación es un elemento fundamental. Se parte de la participación del niño para la definición de capacidades a desarrollar, procesos a vivenciar para responder la pregunta y los resultados. Llevar a la metacognición como proceso.

(Formación complementaria) La concertación, la definición de pregunta, el plan de investigación se define la matriz epistemológica, en la matriz se define los resultados que se van a alcanzar de forma individual o colectiva. Esto lleva a que se tomen decisiones frente a su proceso de aprendizaje.

Rector: es importante que si se va a trabajar esta metodología se debe estar dispuesto a desligarse de las políticas del MEN. Definir indicadores alternativos. La escuela popular lo ha venido haciendo sin salirse de lo que el MEN exige. Lo importante es ver cómo el niño se siente en el proceso de aprendizaje e igualmente los padres y madres de familia. La evaluación se cuantifica por el software que se tiene. Pero sí hay una evaluación pertinente. Tiene mucho peso el referente del MEN.

Profesora: la evaluación ha sido pertinente porque ha permitido evaluar el proceso. El niño evalúa sus propios conocimientos, cuando el niño lee su contexto se puede utilizar por parte del docente para mejorar las habilidades, unas competencias. Ha hecho cartillas a partir de lo

realizado en los PPA. Los padres y madres enfatizan en las habilidades lingüísticas (oratoria, redacción, caligrafía) que los niños han ganado. No hay mucho trabajo de cuaderno, más bien se enfatiza en el hacer en el aula. Se autoevalúan las destrezas a través de una rúbrica. No hay pautas institucionales para saber qué se gana al final del proyecto: liderazgo, habilidades comunicativas, la transversalidad del proyecto, si hubo proceso de investigación, si hubo trabajo en equipo. Sería importante que el niño se autoevalúe. Falta un instrumento de evaluación para definir lo que se impacta con el proyecto.

(Min 53) Profesora: la evaluación es sinónimo de valorar a los sujetos (estudiantes, padres y madres) aplicando los tres tipos de evaluación hetero, co y auto. Para que sea pedagógico tiene que tener los elementos reflexión-acción. Cada momento en que se crea y desarrolla el proyecto ya hay evaluación. (¿se evalúa el proyecto no el aprendizaje?) principios de organización, los saberes, los vínculos, las relaciones. Se evalúan los avances en el desarrollo del proyecto. Falta una correspondencia con lo que exige el MEN, con un sistema de valoración.

Min 57 Profesora: la evaluación sería algo subjetivo desde lo que plantea la docente anterior, porque no hay coherencia entre la teoría y la práctica. Se hace valoración de los procesos que se llevan a cabo en la escuela pero en el SIE se sujeta a lo que exige el MEN por medio de los DBA.

59:50 profesor: el PPA es una confrontación desde una dimensión conflictiva. Qué existe y qué deseamos, lo que es una confrontación política. Muchas veces la escuela está evaluando la dimensión académica dejando por fuera la social y lo personal. La pertinencia de la evaluación, desde lo individual y lo colectivo, qué dimensiones evaluar; evaluar versus construcción. Arte-pedagogía una forma de evaluar, nuevos lenguajes para comunicar y evaluar.

1:07 padre de flía: los niños no pueden ser medidos por números porque se descontextualizan. Observó cómo se contextualiza el conocimiento en la vida diaria, humanizando la educación.

1:10 profesor: evaluar el impacto real de los PPA. No se ha podido medir el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, qué lograron interiorizar.

Profesora: la evaluación debe ser constante desde la valoración actitudinal de los estudiantes en el contexto escolar.

1:16 Nelson López. Invitado: hoy se está haciendo valoración desde criterios. Los criterios son construcción colectiva. La escuela debe permitir pensar, abrir espacios para comunicar lo que se piensa y la dimensión estética.

Rector: se debe transformar el SIE. Se debe establecer unos criterios con el apoyo de la comunidad educativa. En este nuevo SIE no debería haber palabras como promoción, reprobación.

Profesora: la valoración no puede ser solamente de los niños sino también de los padres y madres y los profesores.

ANEXO 4

Taller estudiantes grado quinto Escuela Normal Superior de NEIVA.

Grupos Sede Central: 501-502-503-504

Grupos Escuela Popular Claretiana. 5A y 5B

Primero se realizó la presentación de cada uno de los estudiantes seleccionados por cada grupo del grado Quinto, posteriormente, los estudiantes, en total 20, fueron distribuidos en 4

grupos y a cada uno de los grupos de manera aleatoria se les entregó una pregunta, la cual respondieron de manera colectiva así:

Grupo Los Investigadores:

Líder Samuel: Pregunta asignada: ¿Cómo te evalúan los profesores en clase?

Respuesta: Nos dan la información los profesores, practicamos esa información, nos hacen talleres para practicar esa información y luego nos hacen una evaluación.

Indagan lo que aprendimos del tema, practicamos, prueban qué podemos hacer, nos pasan al tablero.

Hay una pregunta orientadora, creamos un proyecto y qué pregunta representa el proyecto, hacemos talleres, evaluaciones y se revisan los cuadernos.

Grupo Los Exploradores:

¿Te gusta cómo evalúan los profesores?

Sí, porque nos ponen técnicas para que el día de la evaluación no nos vaya mal; esa técnica son: antes de las evaluaciones nos explican el tema, estudiamos, van dejando tareas.

Dicen los niños que les gusta que en las evaluaciones los separan para no copiar, nos explican lo que no entendemos, trabajamos en equipo, pero las evaluaciones son individuales.

¿Por qué nos gusta cómo nos evalúan?

1. Porque antes de realizar las evaluaciones nos explican el tema
2. Nos separan para no copiarnos
3. Nos explican lo que no entendemos

4. Trabajan en equipo

Los Creadores:

¿Qué entiende por proyectos pedagógicos de aula?

En cada periodo es lo que vamos a investigar, investigamos cómo son las iguanas, cómo son las plantas, cómo crear la paz en el salón o en el Colegio, cómo cuidar el medio ambiente.(Estudiante sede central)

Un proyecto pedagógico de aula es una estrategia que nos ayuda a entender nuestra realidad social, natural y familiar; ¿por qué digo que natural? Porque hacemos una investigación y nos ayuda a explicar cómo están tratando el medio ambiente, cómo hacemos para descontaminarlo; ¿por qué digo que social? Para mirar al lado de quién vivimos, si el vecino está bien, qué problemas puede tener, y familiares cuando exploramos nuestras familias, con quién vivimos, nosotros en la escuela a principio de año realizamos la visita a familiares y construimos un banco de preguntas y esto nos ayuda a entender la situación familiar.

Los Héroes y Las heroínas

¿Qué propones para que te evalúen?

Un día en mi salón nos hicieron como un juego, que a su vez que jugábamos, aprendíamos, así que yo les propuse esa idea a mis amigas y ellas dijeron sí, que podía ser; pero que al terminar ese juego hiciéramos un test, una evaluación sobre lo que aprendimos.

Se hace la pregunta a los niños y niñas ¿Cuál es la evaluación soñada?

Que sea divertida, que a la vez todos juguemos, podemos jugar a escondidas en las evaluaciones así va hacer más fácil aprender el tema y se entiende mejor.

Al finalizar los niños manifestaron que les gusta tener o sacar cinco (5) que eso les permite tener una beca o conseguir un trabajo en el futuro.