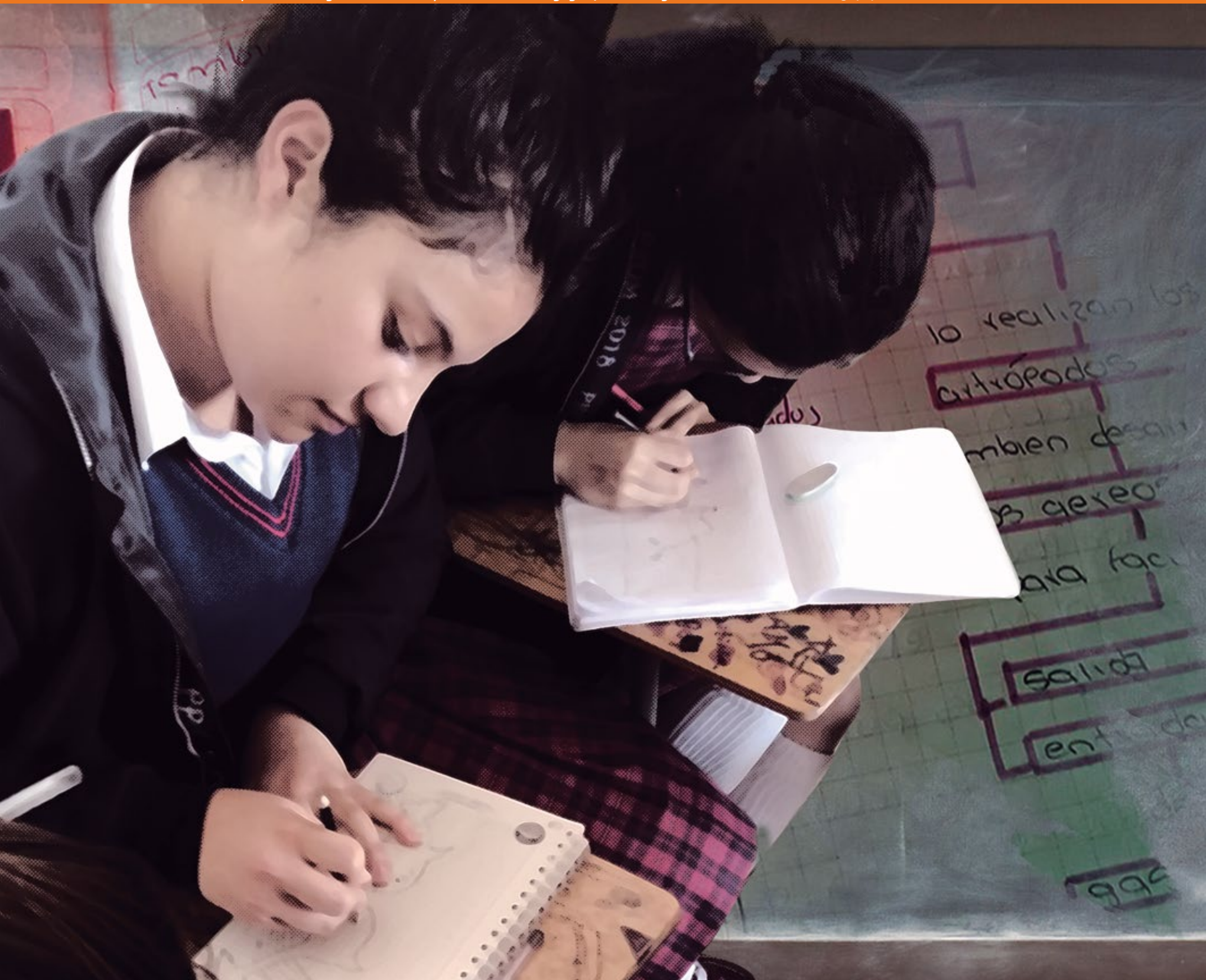


# Aula Urbana

111

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP / Magazin Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición N°. 111 / 2018



## Prácticas de evaluación en el aula



**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)



Publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP / Magazín Aula Urbana  
ISSN: 0123-4242 - Edición N°. 111 / 2018

## Prácticas de evaluación en el aula

### Directora

Claudia Lucía Sáenz Blanco

### Subdirectora Académica

Juliana Gutiérrez Solano

### Asesores Dirección

Martha Ligia Cuevas Mendoza  
Miguel Mauricio Bernal Escobar  
Edwin Ferley Ortiz Morales

### Comité de Académico

Claudia Lucía Sáenz Blanco, Juliana Gutiérrez Solano,  
Alexandra Díaz Najjar, Andrea Josefina Bustamante,  
Diana María Prada Romero, Edwin Ferley Ortiz Morales  
Jorge Alberto Palacio Castañeda, Luisa Fernanda Acuña Beltrán,  
Martha Ligia Cuevas Mendoza, Ruth Amanda Cortés Salcedo  
y Miguel Mauricio Bernal Escobar.

### Editora

Diana María Prada Romero

### Diseño, diagramación y fotomontajes e iconografía

Andrea Sarmiento Bohórquez

### Autores

Alfonso Tamayo Valencia, Luisa Fernanda Acuña Beltrán,  
Estíbaliz Aguilar Galeano, Omar Ernesto Guevara,  
Juan Felipe Nieto Molina, Geidy Maritza Ortiz Espitia,  
Giovanni Andrés Salamanca Dimate, Jhon Alexander Cárdenas Flórez,  
Magda Isabel Suárez Ballén, Evelyn Beltrán Wilches,  
Juan Vicente Ortiz Franco, Carmen Alicia Gómez Caballero,  
Ruth Carime Sacristán Bohórquez, Liseth Fernanda Carreño Jiménez,  
Yaneth Milena Chaparro Pérez, Carlos Borja, Alicia Sandoval,  
Luz Libia Pinzón Ortiz, Roberto Alejandro Pinzón Ortiz,  
María Imelda Castillo Ladino, Luis Carlos López Lozano,  
Jairo Alberto Ramos Bermúdez, Andrés Santiago Beltrán Castellanos,  
Ximena Fajardo Martínez, Olga Cecilia Pineda Moncada,  
Gloria Elvira Pulido Serrano, Olga Lucía Neira Veloza, Oscar Julio Segura.

### Fotografías

Estíbaliz Aguilar Galeano, Omar Ernesto Guevara, Juan Felipe Nieto Molina,  
Geidy Maritza Ortiz Espitia, Giovanni Andrés Salamanca Dimate,  
Jhon Alexander Cárdenas Flórez, Magda Isabel Suárez Ballén,  
Evelyn Beltrán Wilches, Juan Vicente Ortiz Franco,  
Carmen Alicia Gómez Caballero, Ruth Carime Sacristán Bohórquez,  
Liseth Fernanda Carreño Jiménez, Yaneth Milena Chaparro Pérez,  
Alicia Sandoval, Luz Libia Pinzón Ortiz, Roberto Alejandro Pinzón Ortiz,  
María Imelda Castillo Ladino, Luis Carlos López Lozano,  
Jairo Alberto Ramos Bermúdez, Andrés Santiago Beltrán Castellanos,  
Ximena Fajardo Martínez, Olga Cecilia Pineda Moncada,  
Gloria Elvira Pulido Serrano, Olga Lucía Neira Veloza.

### Fotoilustración portada

Andrea Sarmiento, con base en fotografía original de:  
Jhon Alexander Cárdenas Flórez y Magda Isabel Suárez Ballén.

### Impresión

Secretaría General - Imprenta Distrital  
Tiraje: 3.000 ejemplares

Los conceptos, opiniones y material gráfico (ilustraciones y fotografías) de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Instituto agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo pertinentes. Así mismo, solo publica artículos, de los cuales los autores han certificado su autoría y además han adjuntado consentimientos informados para uso del material gráfico que contiene cada uno. Los colaboradores pueden remitirse a [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

### Correspondencia

Magazín Aula Urbana, IDEP  
Avenida Calle 26 N°. 69D – 91 torre 2  
oficina 806 / PBX 263 0603  
Bogotá D.C. Colombia

Desde 2016, el IDEP y la Secretaría de Educación del Distrito realizan un estudio encaminado al análisis, identificación y socialización de prácticas evaluativas en las instituciones educativas del Distrito Capital. Al realizar este estudio se ha constatado la emergencia de grupos de maestros que están desarrollando experiencias innovadoras, que muestran un cambio de mirada sobre la evaluación. Este número de Aula Urbana recoge los procesos de escritura de algunos de los maestros que han hecho parte de esta iniciativa.

¿Pero qué hace a una práctica de evaluación significativa? En el artículo *“Consideraciones sobre los criterios para caracterizar prácticas significativas en evaluación”* se da cuenta del proceso que llevaron a cabo la SED y el IDEP para identificar y caracterizar experiencias de evaluación realizadas por docentes del Distrito.


*“Mi práctica de evaluación de los aprendizajes, una experiencia sanadora desde la pedagogía del amor”* describe la implementación del proyecto de aula *“Sanando corazones con encuentros, aromas y sabores”*. Acorde con el contexto de la educación inicial, la evaluación empieza indagando por las familias y se basa en la observación y escucha atenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la misma línea, en *“Evaluakids, una propuesta de educación en preescolar”* se realiza evaluación formativa en grupos de trabajo colaborativo, utilizando un semáforo como apoyo visual. *“La escuela un lugar de encuentro: el inacabamiento, la capacidad creadora y el mundo interior”* aborda la reconstrucción de la historia de vida de los estudiantes de ciclo 1, como un elemento fundamental de la evaluación para intervenir sobre aquello que conocemos sobre los estudiantes.

*“La evaluación a partir de la auto observación”* describe la reflexión que realiza una maestra de sus propias prácticas, por medio de la grabación de clases, que la lleva a cambiar su manera de planear y lleva a cabo la clase de matemáticas. Dentro de la misma disciplina, en el artículo *“¿Por qué es importante generar en los estudiantes actitudes favorables hacia las matemáticas?”* la evaluación juega el papel de hacer conscientes a los estudiantes de su proceso de aprendizaje. Por su parte, en *“La visualización en geometría a través de la teoría del diseño”* la evaluación aparece en el contexto del aprendizaje de las matemáticas y la geometría aplicadas en el diseño.

La experiencia *“Un aula ambiental como herramienta para evaluar”* muestra cómo el aprendizaje y su evaluación se generan en un espacio no convencional, diferente al aula de clases. En *“La evaluación formativa como recurso de aprendizaje desde la ciencias naturales”* se describe un proceso de evaluación como recurso para el aprendizaje de los estudiantes, en el cual se busca la retroalimentación continua.

Desde otra perspectiva, *“El aula de apoyo pedagógico, nueva apuesta en el proceso de educación incluyente”* muestra un proceso de flexibilización y adaptación curricular, a partir de la reflexión pedagógica de la institución. *“Los menores como actores reclutados -forzosamente- desvinculados o desplazados entre la guerra y la escuela”* aborda la evaluación en su dimensión diagnóstica, describiendo la producción de un instrumento para reconocer e identificar estudiantes obligados a participar en el conflicto armado. Por su parte, el artículo *“La escuela como escenario de construcción y fortalecimiento de la convivencia y la ciudadanía”* describe un proyecto de convivencia en el cual la evaluación formativa se integra en actividades de encuentro entre partes en conflicto que llevan a procesos de autoevaluación y coevaluación.

En *“Adiós a las notas, el resultado de evaluar la evaluación”* se describe un proceso de autoevaluación que se valida entre pares de estudiantes. *“Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula”* detalla la implementación de un enfoque alternativo de evaluación, en dos instituciones educativas distritales. *“Un camino no marcado, construcción de rutas de evaluación para el aprendizaje autónomo”* plantea una ruta de evaluación diseñada por un maestro que incluye elementos objetivos, subjetivos, retroalimentación dinámica, autoevaluación e involucramiento de los acudientes de los estudiantes. *“La evaluación como oportunidad de aprendizaje. Una práctica necesaria para transformar la escuela”* muestra una investigación realizada en colegios públicos y privados de Bogotá, donde se identificaron las formas, métodos y usos para verificar los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, el artículo *“Reconocimiento docente: una apuesta de la SED y el IDEP para fortalecer el trabajo de los maestros en comunidad”* comparte con los lectores los logros de esta estrategia, mediante la que durante 2018 han participado más de 130 docentes y directivos docentes en eventos académicos. Este proceso ha permitido canalizar la oferta de escenarios y temáticas para la cualificación docente, posibilitando la actualización de saberes y el intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas. 



# Consideraciones sobre los criterios para caracterizar prácticas significativas en evaluación

Por: Alfonso Tamayo Valencia<sup>1</sup>  
tamayoalfonso@hotmail.com  
Luisa Fernanda Acuña Beltrán<sup>2</sup>  
lacuna@idep.edu.co

La evaluación, como práctica social e histórica orientada a la valoración de los procesos de aprender y enseñar con base en la información obtenida, según criterios, estándares o consensos de la comunidad pedagógica, se encuentra hoy por hoy, en un punto de inflexión muy importante que bien vale la pena investigar.

En efecto, de una consideración tradicional de la evaluación como examen, calificación o comprobación de transmisión de contenidos, en un ritual de memorización, repetición y obediencia bajo la autoridad del maestro, se pasó a la evaluación por objetivos predeterminados que convirtieron la enseñanza y la evaluación en la constatación operativa de conductas observables de acuerdo con los intereses del profesor o del currículo programado por técnicos y especialistas externos a la práctica de aula.

Sin embargo, cuando investigamos lo que acontece en el mundo global e interpretamos lo que pasa en otros países, se tienen evidencias de innovaciones significativas, de la emergencia de nuevos paradigmas, de una revolución copernicana en el campo de la evaluación, que se corrobora cuando focalizamos la atención en las prácticas cotidianas en el aula y no en los datos de las pruebas.

Administradores de la educación, investigadores, pedagogos, organizaciones, gremios y maestros, comienzan a respirar un nuevo aire que centra la evaluación en los aprendizajes de los estudiantes, que reclama una mayor atención a estos procesos, desde la epistemología genética, el socio-construccionismo, las inteligencias múltiples, el giro lingüístico,

1 Licenciado en filosofía y Magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana. Con estudios terminados de doctorado en Filosofía del lenguaje, profesor pensionado de la UPTC de Tunja, en donde fue Vicerrector y Decano de la Facultad de Educación, investigador y profesor titular.

2 Investigadora del IDEP. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

co, la cultura, la ética, la estética y los ambientes de aula, porque todos estos saberes y prácticas tienen mucho que ver con la construcción de conocimiento y con los criterios de comportamiento social, en una democracia.

Pero también se reconoce hoy el auge de la pedagogía y la producción cada vez mayor de investigaciones, estudios, publicaciones, en este campo gracias a los programas de doctorado, maestría y especialización que existen en las universidades y las escuelas normales superiores.

Hay estudios muy serios sobre evaluación significativa, retroalimentación, mediaciones, autorregulación, relaciones de la evaluación con la didáctica y el currículo. Particularmente en Bogotá se ha constatado la emergencia de grupos de maestros que están desarrollando experiencias innovadoras, fundamentadas, sistematizadas y transformadoras que se constituyen en prácticas significativas que bien vale la pena poner como ejemplo de ese nuevo aire, de ese cambio de mirada sobre la evaluación.

Se está reinventando la evaluación en el aula, pasando de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Se están agenciando procesos de apoyo para que los estudiantes conozcan sus estilos de aprendizaje y se interesen en autorregularlos. Los docentes están también comprometidos en una significación de los procesos didácticos a la luz de las nuevas pedagogías que parten de la práctica pedagógica, su conceptualización, comprensión y aplicación para la enseñanza en el aula, en un ejercicio de reflexión e investigación.

Hay cada vez más experiencias de evaluación significativa, que miran en el interior del quehacer de maestros y estudiantes y menos a los datos de las pruebas externas, convencidos de que atendiendo al primero se resuelve también lo segundo y no al contrario.

Este artículo da cuenta de uno de los productos más significativos del estudio sobre "Prácticas de Evaluación", adelantado por la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP. El proceso de identificar y caracterizar las experiencias evaluativas realizadas en el aula por maestros y maestras, condujo a identificar 10 criterios que pueden estar presentes en las que se han denominado "Prácticas significativas de evaluación".

## Sobre los criterios

El grupo de investigación sobre prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas del Distrito (SED – IDEP), se planteó la pregunta por ¿cómo caracterizar las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes? Y comenzó un proceso de recolección de criterios en cuatro etapas, así:

1. Criterios a priori: tomados de un proyecto de investigación financiado por Colciencias sobre innovaciones pedagógicas en Boyacá. Sus resultados fueron publicados en el libro *Cómo trabajar con maestros innovadores* (1999).
2. Criterios de los especialistas: en el desarrollo de la investigación se entrevistaron expertos, a quienes se les indagó por las características que, según su criterio, deberían tener las prácticas significativas en evaluación, logrando así ampliar las características.
3. Criterios emergentes: con base en las entrevistas a los maestros, en el trabajo de campo, fue posible reconocer s nuevos criterio que ampliaron el sentido y significado de la caracterización de las prácticas significativas en evaluación de los aprendizajes.

Gracias a estos acumulados fue posible distinguir entre buenas prácticas de evaluación y prácticas significativas, cuya diferencia tiene que ver con su origen, naturaleza, fundamentación epistemológica y propósitos, como quedó plasmado en el informe final del 2017: *Buenas prácticas de evaluación: una aproximación desde la pedagogía* y elaborar 10 criterios para caracterizar las prácticas significativas y con base en ellos hacer la descripción, interpretación, valoración y temáticas de acuerdo con el planteamiento metodológico basado en la investigación cualitativa.





# Criterios característicos de las prácticas significativas

## 1. La práctica ofrece información sobre la reflexión y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Este criterio es sustentado en el hecho de que cualquier evaluación formativa, como se evidencia en la literatura existente, tiene que autorregular tanto los procesos de enseñanza por parte del maestro como también generar una reflexión sobre las actitudes y metacogniciones en el aprendizaje de los alumnos. Vale decir, la evaluación es un espacio reflexivo para recoger información sobre cómo está enseñando el maestro y cómo aprende el estudiante para tomar decisiones que permitan su mejoramiento o transformación. Una evaluación que no transforma nada es una simple información.

Efectivamente, "la práctica significativa" cambia la rutina instalada, cuestiona lo que siempre se ha hecho, no soporta argumentos de autoridad y casi siempre va contra la tradición. Aquí la intuición y la creatividad, el conocimiento nuevo disponible y, sobretodo, la reflexión sobre la práctica misma es lo que ilumina la ruta transformadora.

## 3. Cuenta con supuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos contextualizados

Este criterio, en línea con el anterior, permite reconocer que ningún maestro es un robot, pero que el maestro innovador pone en juego en su experiencia conceptos sobre los procesos de conocimiento y comprensión: ¿cómo conoce el alumno y qué puedo hacer para apoyar su propio proceso de construcción de conocimiento?, rutas para la formación en la lógica de la investigación mediante la elaboración de proyectos, apropiación de enfoques constructivistas o sociocríticos, que superan la enseñanza tradicional y conductista. Estrategias didácticas coherentes con estos enfoques: enseñanza para la comprensión, núcleos temáticos, por problemas, por resolución de problemas, por proyectos, por aprendizaje significativo, mapas conceptuales, talleres, portafolios, videos, visitas. Y todo esto siempre teniendo en cuenta el contexto entendido, no como el simple salón de clase sino como el entorno institucional o social y tienen que ver con múltiples factores que las determinan y se dan porque hay actores y colectivos que deciden organizar acciones para innovar o transformar a partir de necesidades reales. Por esto la simple aplicación mecánica de una "buena práctica" exitosa en otro contexto puede llevar a la tergiversación y a la agudización de los problemas. La lección aprendida es reflexión, interpretación y análisis antes de proponer la buena práctica, cosa que los diseñadores de políticas públicas olvidan con frecuencia.

## 2. Está articulada a una propuesta pedagógica que surge de necesidades o problemas encontrados por el docente en su práctica

Este criterio emergió del trabajo de campo con los maestros y de los informes elaborados por ellos en sus relatos sobre el origen de la experiencia es uno de los hallazgos más importantes y significativos de la investigación. Muestra que la evaluación no está sola y que más que una especulación teórica en el mundo ideal de los académicos, ella está articulada a los enfoques pedagógicos del PEI o a los saberes de los mismos maestros cuando se trata de responder a necesidades de la práctica pedagógica. La práctica significativa surge de la experiencia que afecta al docente cuando trabaja en contextos vulnerables, con problemáticas sociales críticas, que están afectando el aprendizaje y el rendimiento escolar, que llevan al desinterés por el conocimiento o a la renuncia a tener un proyecto de vida. Esta característica hace visible la iniciativa, la creatividad, la capacidad del maestro para utilizar sus saberes y sus experiencias anteriores para solucionar problemáticas nuevas que asume como un reto.

## 4. Involucra el liderazgo, la creatividad y la participación activa del maestro, el estudiante y otros actores de la IED

Este criterio surgió también del trabajo directo con los maestros y es factor sobresaliente a la hora de caracterizar la práctica significativa. El maestro lidera, convoca, imagina situaciones nuevas, va más allá del horario de clases, hace convenios con otras entidades, reúne a otros colegas, incluye estudiantes con discapacidad, semilleros, involucra padres de familia en proyectos ecológicos, de alimentos, de lectura, de puesta en escena de obras de teatro, de recuperación de la memoria, de la construcción de sujeto político. Cada vez va quedando atrás el genio innovador encerrado, como Aureliano Buendía, tratando de inventar soluciones a los problemas, hoy se reconoce el trabajo en equipo, la colaboración y la distribución de tareas como la característica central de las prácticas significativas.





$$x + y = z$$

## 5. Promueve la retroalimentación para el mejoramiento de los propósitos de formación

La retroalimentación aparece como una característica para la auto regulación cuando se tiene una finalidad definida, en este caso la evaluación de los aprendizajes. La retroalimentación tiene efectos en la autoestima y en la realización de la tarea, pero también puede tenerla sobre los procesos, la motivación, las acciones futuras, por esto tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva.

“la retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien es una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica, ayuda al alumno a desarrollar conciencia meta cognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación” (Anjiovich. p. 139).

Estos aspectos son de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo y pueden generar una ética de los procesos de enseñanza-aprendizaje que asuma una cultura de la evaluación entre pares y la auto reflexión consciente sobre los propios procesos en un ambiente de colaboración y apertura a la comunicación entre todos, maestro y alumnos. El punto crucial aquí es el tipo de criterios pedagógicos y didácticos, psicológicos y socioculturales con los cuales se acuerdan los fines, contenidos, estrategias de aprendizaje, materiales y productos en el proceso educativo.

## 7. Son reconocidas por la comunidad

Este criterio tiene que ver con el tipo de transformación en los procesos y el impacto que genera en las comunidades educativa y académica o en la sociedad. Este es un aspecto clave. Quienes saben de “prácticas significativas” son los que están en el mismo campo de actuación; es decir, los alumnos, los padres, los usuarios o los afectados por los problemas. A pesar de la hegemonía de los medios de comunicación para poner de moda y volver tendencia ciertos artículos o crear necesidades donde no las hay, la mayoría de las veces existe en la comunidad un olfato para los proyectos exitosos, que son reconocidos.

## 9. Cuentan con un grado de sistematización

Algunas veces no se cumple, pero siempre es deseable encontrar documentos, participación en eventos, plegables explicativos, YouTube, presentaciones en ferias o solicitudes de financiación que exigen poner por escrito la experiencia en las múltiples formas de narrar y no solamente en formatos académicos y estadísticos. Frente al cumplimiento de este criterio es preciso reconocer que en el imaginario de los docentes se ha hecho poco por superar la tendencia a considerar que la sistematización es demasiado rigurosa o a considerarla como un simple relato.

## 6. Se basa en la construcción de acuerdos para orientar las prácticas de evaluación

Es la dimensión participativa que asume una definición de evaluación como interacción comunicativa, ligada a procedimientos didácticos, adecuada a las diferencias en los estilos de aprendizaje y contextos particulares. Distingue y alerta sobre no confundir los instrumentos de evaluación con la evaluación misma, ya que esta se basa en valores morales, concepciones de educación, sociedad y sujeto. Concepciones que rigen el hacer de la evaluación y le dan sentido”. Esta evaluación es siempre centrada en el alumno y respeta las diferencias y se diría hoy, es inclusiva.

El docente y el estudiante o los estudiantes realizan procesos de mediación donde acuerdan los fines, los contenidos, las didácticas, la evaluación, en un ambiente colaborativo y de respeto.

La evaluación así concebida es un proceso de comunicación y diálogo, permanente y respetuoso, que tiene en cuenta los intereses, pre concepciones y contextos de cada estudiante pero también los saberes, experiencia y actitudes según sus particulares imaginarios y formas de vida como de pedagogo comprometido en la formación. El docente observa, analiza y comprende sus diferentes estrategias de aprendizaje y las reflexiona en orden a lograr mejores oportunidades para aprender.

No se trata de trivializar la labor del docente y relativizarlo todo para jugarle al espontaneísmo sino de centrar en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje los fines de la enseñanza, dando cabida a sus intereses, sus argumentaciones y sus compromisos.

## 8. Llevan tiempo en su desarrollo

Es un hecho que muchas entusiastas iniciativas de cambio fracasan o se marchitan cuando se enfrentan a la complejidad de la cultura instalada en la organización, empresa o institución. O se abandonan por el cambio de los actores, por las competencias de liderazgo o la falta de apoyo. El tiempo es un buen árbitro, en estos casos. Aunque se corre el peligro de que la innovación se convierta en rutina y pierda su espíritu por el paso del tiempo.

Tanto porque se trata de un proceso de largo aliento, como porque los cambios no se dan de manera repentina, cuando se trata de educación y cultura este criterio es importante.

## 10. Reconoce los avances individuales y colectivos más allá de los propósitos establecidos

Este criterio es también un hallazgo en las narrativas de los maestros y en los grupos focales y tiene que ver con un cierto efecto “senderipity” que consiste en que la puesta en marcha de una experiencia significativa en una institución, área o programa tiene efectos de demostración en otras instituciones, áreas o programas. O también que como efecto de la experiencia se mejoran condiciones de vida, proyectos sociales, armonía familiar, convivencia, autoestima o muchas veces hace ver con claridad la gestión tradicional y aislada de las directivas de la institución. Se sabe de experiencias significativas que han llevado a reformular políticas públicas en educación.

La identificación de estos diez criterios se hace visible en cada práctica relatada por los docentes que quisieron compartir su experiencia en este magazín.

$$2 + 2 = 4$$





# Estrategias para la dinamización de la Red RIE

Por: Investigadores del Estudio Prácticas de Evaluación Fundación Universitaria Cafam<sup>1</sup>

Entre 2017 y 2018 como parte la Fase III del estudio sobre Prácticas de Evaluación, adelantado en el marco del convenio suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se diseñó y empezó en Bogotá la consolidación de la RIE, Red de Instituciones por la Evaluación.

El trabajo liderado por Fundación Universitaria Cafam, como entidad responsable de desarrollar el trabajo de campo para la conformación y dinamización de la Red RIE, partió de la estructuración de una ruta metodológica, con el propósito de consolidar el trabajo en red entre docentes, directivos docentes y otros actores de la comunidad académica, interesados en el trabajo de fortalecimiento y mejora de la evaluación de aprendizajes. Como primer momento, para conformar la Red, se realizó una convocatoria abierta para la inscripción de directivos, docentes y/o instituciones a la RIE, cuyo resultado fue ampliamente satisfactorio: 452 docentes inscritos.

Posteriormente, a partir de los diversos intereses de los docentes y las instituciones en torno a la evalua-



► Estrategias para la planeación participativa.

ción, se definió la conformación de Nodos temáticos al interior de la RIE, que facilitaron el trabajo y la interacción. De esta forma, la RIE se organizó en cuatro nodos: 1. Evaluación Integrada; 2. Evaluación, Convivencia, Contexto y Multidiversidad; 3. Evaluación Disciplinaria y 4. Evaluación Interdisciplinaria.

Las estrategias de dinamización de la Red RIE se centraron en favorecer los canales de comunicación con y entre los integrantes, a través de medios virtuales de comunicación, así como en espacios presenciales en donde a través de metodologías participativas los integrantes de la red aportaron a su construcción y consolidación.

Con las estrategias presenciales se procuró el desarrollo de metodologías que permitieron a los docentes compartir sus experiencias y el trabajo colaborativo para definir horizontes comunes, llevando a cabo encuentros generales de la Red para la consolidación de la misma y la socialización de experiencias en evaluación. Entre ellos, se resalta el Segundo Encuentro Distrital de Evaluación, así como encuentros de trabajo por nodos, en donde a partir de metodologías cualitativas de grupo tipo Metaplan y Planeación por Marco Lógico, los docentes participantes plantearon ideas en torno a intereses y propósitos comunes y, a la vez construyeron el plan de acción a seguir para la consolidación del Red.

Como parte de las estrategias virtuales para la dinamización de la Red, se diseñó un espacio virtual dedicado a la RIE, el cual está anclado a la plataforma de Red Académica<sup>2</sup>.

En este los participantes han compartido activamente sus experiencias y perspectivas sobre la evaluación; han generado contenidos audiovisuales que son constantemente actualizados. Así mismo, ubican en este repositorio contenidos escritos que dan cuenta de prácticas significativas de evaluación de maestros y maestras del Distrito, cuya consulta es de libre acceso.

Estas estrategias virtuales se han apoyado en diversas formas de comunicación, como el correo electrónico; aplicaciones para almacenar, compar-

tir y trabajar documentos conjuntos - como *Google Drive*-, y aplicaciones como *WhatsApp*. Todas permitieron mantener una comunicación constante con los integrantes de cada nodo, y también posibilitaron compartir los materiales generados en los diversos encuentros.

Con la estrategia RIE al Territorio se buscó contactar actores clave dentro del sector educativo para contar con su apoyo en la Red y seguir promoviendo la socialización de las experiencias de evaluación de los docentes integrantes. Para esto, la estrategia se enfocó en dos frentes: las Direcciones Locales de Educación, DILE, y las instituciones educativas distritales.

Se espera ahora que la Red RIE adquiera vida propia, con la consolidación de grupos de trabajo, en donde docentes comprometidos con el proceso, lideren el desarrollo de los propósitos y las acciones propuestas en los planes de acción que formularon participativamente.

## Claves para la dinamización de redes

A partir del camino recorrido, se identificaron acciones claves para la dinamización de redes académicas de gran número de integrantes como la RIE, entre las que se destacan:

- Identificar intereses comunes para desarrollar proyectos de trabajo conjunto que pueden fortalecer la Red.
- Trabajar en la construcción colectiva de un estado del arte de las experiencias en evaluación que se están llevando a cabo por localidades.
- Desarrollar procesos de cualificación por iniciativa de docentes líderes en temas específicos que deseen compartir su conocimiento.
- Continuar promoviendo espacios de participación con las DILE, en reuniones de rectores, mesas locales, y demás espacios en donde se pueda posicionar el tema de la evaluación. MAU



► Socialización de experiencias y conferencias de expertos.



► Mesas de trabajo por temas de interés.

1 Estibaliz Aguilar Galeano, Bióloga, Especialista en Ambiente y Desarrollo Local, Magíster en Desarrollo Humano; Omar Ernesto Guevara, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales; Juan Felipe Nieto Molina, Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Comunicación; Geidy Maritza Ortiz Espitia, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Especialista en Psicología Educativa, cursa Maestría en Neuropsicología en el Ámbito Educativo.

2 Micrositio de la Red RIE: <https://www.redacademica.edu.co/redes/instituciones-por-la-evaluacion>

# Un camino no marcado, Construcción de rutas de evaluación para el aprendizaje autónomo



Por: Giovanni Andrés Salamanca Dimate<sup>1</sup>  
gasdnatural@gmail.com



En el devenir docente existen varias preocupaciones, podemos contar aquellas que son cotidianas y se relacionan con nuestro diario quehacer y aquellas que generan iniciativas. La que pretendo narrar en este espacio ha marcado mi desempeño como docente en el Colegio Alfonso Reyes Echandía IED, y responde a mi cuestionamiento por cómo generar una evaluación efectiva que permita identificar los aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que además no se convierta en un fin, sino en un factor incluido en dichos procesos. Durante mi experiencia he aplicado diversas estrategias de evaluación orientadas a medir ciertos aspectos conceptuales de mi área de desempeño; sin embargo, solo en los últimos años he establecido una ruta de evaluación que me ha permitido concientizar a los estudiantes de su proceso de aprendizaje.

Esta ruta se encuentra enmarcada en una concepción de las ciencias desde una visión no diferenciada y compleja del mundo. Así mismo, está en concordancia con la evaluación cualitativa formativa como una dinámica de aula, en la cual intervienen tanto

elementos objetivos (categorías de valoración) como subjetivos (retroalimentación e identificación de falencias y habilidades) y que la convierten en prácticas intersubjetivas. A partir de este referente, he evidenciado actitudes y aptitudes propicias que se reflejan en el interés de los estudiantes por mejorar su desempeño; es decir, que funciona como mecanismo de motivación.

Con esta iniciativa he pretendido salir de la cotidianidad de la práctica evaluativa, pues en palabras de Andreas Schleicher (p. 21) "hoy el reto es incorporar la diversidad a través de prácticas pedagógicas diferenciadas". Frente a esto, las herramientas desarrolladas incluyen: la resolución de problemas contextualizados, la elaboración de escritos críticos frente a referentes conceptuales, el uso de la autoevaluación para la determinación de las fortalezas y los aspectos a mejorar, la inclusión de los acudientes y/o acompañantes de los estudiantes en los procesos de evaluación y la retroalimentación dinámica. Esta última como factor determinante, atendiendo a lo propuesto por Yanneth Beatriz Castelblanco Marcelo (p. 33), quien menciona que las estrategias de mejoramiento, en un proceso de retroalimentación, deben pensarse en pro de los requerimientos particulares de cada individuo y no como una estandarización.

La estrategia incluye al final del proceso, una rúbrica de evaluación<sup>1</sup> que circunscribe los tres momentos específicos: la autoevaluación, en donde se valora

cualitativa y cuantitativamente las características de las competencias; la coevaluación que permite que sus pares alimenten las observaciones de la autoevaluación y finalmente la heteroevaluación que, como orientador del proceso, me da la oportunidad de indagar sobre los aspectos cualitativos y tomar decisiones para flexibilizar las estrategias. Esto convierte a la autoevaluación en una práctica cotidiana de exploración.

Es claro que se presentan falencias en la ruta; por ejemplo, la baja incidencia en las dinámicas de estudio. Normalmente no se asumen hábitos en concordancia con la ruta de evaluación implementada; es decir, que en ocasiones los estudiantes no tienen claridad sobre cómo modificar estos hábitos y cuáles estrategias deben aplicar para superar las dificultades. Este es un aspecto que mejoraría significativamente el desempeño y la motivación.

Otra dificultad está relacionada con la atención personalizada, pues se requiere un esfuerzo para atender a la totalidad de estudiantes y en algunos casos se retrasa el proceso. Sin embargo, la sistematización de la información requerida, permite sobrellevar en parte estas dificultades.

En conclusión, la construcción de rutas de evaluación impone al docente el compromiso de tener una imagen global de las posturas sobre la evaluación. Esto no resulta un ejercicio sencillo y no debe por ningún motivo redundar en estandarizaciones, más bien debe recaer en elementos que permitan visibilizar la intención para que la evaluación se convierta en un ejercicio reflexivo y, a su vez, se convierta en insumo para la planeación posterior.

Lo que debemos exaltar de la evaluación es que no sirve para emerger una calificación, sino para identificar nuestras dificultades y fortalezas y, en últimas, reconocernos como sujetos de aprendizaje. <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Docente del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED. Licenciado en Biología, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Especialista en Gerencia de Recursos Naturales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Docencia de las Ciencias Naturales, de la UPN.

\* Gráfico: del autor del artículo.

## Referencias

- Schleicher, A. (2011). Argumentos para el Aprendizaje y la Evaluación de Siglo XXI, *Revista Internacional Magisterio N°51 Bogotá Colombia*.
- Castelblanco Y, (2011) Contribución del modelo de evidencias al diseño de evaluaciones estandarizadas y de aula, *Revista Internacional Magisterio N°51 Bogotá Colombia*.





Por: Jhon Alexander Cárdenas Flórez<sup>1</sup>  
 jhonibep@gmail.com  
 Magda Isabel Suárez Ballén<sup>2</sup>  
 m.suarez.b1982@gmail.com

Al reflexionar sobre la práctica evaluativa realizada en el aula, resulta interesante observar que este ejercicio no suele ser entendido por la totalidad de los actores implicados como un elemento dinamizador para el diagnóstico, la planeación y el mejoramiento de procesos, sino como una herramienta de clasificación o instrumento de poder, ausente de retroalimentaciones que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de nuestro país, especialmente las de carácter oficial.

En relación con el planteamiento anterior, entre los años 2013 y 2015 surgió un proyecto investigativo que buscaba ahondar en el tema de la evaluación del aprendizaje, en dos instituciones educativas distritales de Bogotá: el Colegio Integrado de Fontibón IBEP y el Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED; en el cual se logró evidenciar que aunque las instituciones se encontraban en localidades y contextos sociales diferentes, el proceso evaluativo presentaba características similares.

Desde su planeación, la evaluación dejaba de responder a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, centrándose específicamente en el desarrollo de instrumentos (pruebas escritas), que responden netamente a la memorización de contenidos sin dar lugar a retroalimentaciones que permitan dar cuenta del proceso formativo desarrollado.

Por lo tanto, durante el ejercicio investigativo se tomó como objeto de estudio, la implementación de un enfoque alternativo de evaluación, denominado evaluación auténtica del aprendizaje como

1 Docente del Colegio Integrado de Fontibón. Magíster en Pedagogía, de la Universidad de la Sabana.

2 Docente del Colegio Rodrigo Lara Bonilla. Magíster en Pedagogía, de la Universidad de la Sabana.

\* Fotografías: de los autores del artículo.

# Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula

medio para convertir el proceso evaluativo en un factor “integral y natural del aprendizaje” como lo plantean las autoras Condemarín y Medina (2000), y a establecer los elementos que aporta al proceso de aprendizaje la implementación de dicho enfoque en el trabajo desarrollado en el aula por docentes y estudiantes, a través de diferentes estrategias como: la implementación de instrumentos de seguimiento (rúbricas de evaluación y portafolio de evidencias); que permitieron especialmente a los estudiantes, tomar conciencia sobre los objetivos de las actividades realizadas al evidenciar sus aciertos y errores, así como establecer acciones de mejoramiento inmediatas, posibilitando la comprensión efectiva de las temáticas planteadas en la clase.

Además, se procuró generar espacios de diálogo constante que permitieran democratizar el ejercicio evaluativo; aquí el estudiante es consciente del hecho evaluativo gracias a la generación de criterios previamente acordados entre docentes y estudiantes. Esto no solo permite que el estudiante reconozca su aprendizaje, sino que, además, al tener criterios claros es posible invitar a “estudiantes pares” que dentro de la co-evaluación retroalimenten a sus compañeros por medio de un ejercicio motivante como lo es “la retroalimentación positiva”.

Tras realizar la propuesta investigativa, el equipo de trabajo logró determinar entre otros, los siguientes aspectos:

- Mientras se siga considerando la evaluación como un ejercicio aislado que se centra exclusivamente en procedimientos que apliquen instrumentos tipo prueba, en donde solo se le pide al estudiante dar respuesta a órdenes en tiempos determinados y con preguntas elaboradas bajo parámetros poco objetivos propuestos por el docente, será muy difícil que la evaluación se establezca como un ejercicio liberador donde se busque la democratización del proceso de aprendizaje.
- El error se convierte en la herramienta fundamental del proceso de aprendizaje. Cuando docente y estudiante, comprenden que la evaluación favorece el análisis de los resultados y

la posibilidad de mejorarlos, se establece un diálogo democrático, que les permite expresar sus inquietudes, dudas y valoraciones, contrastándolas con el punto de vista del otro y de este modo reunir información valiosa para realizar ajustes que fortalezcan la construcción colectiva del conocimiento.

Hoy este proyecto, ya no es solo una pequeña propuesta investigativa, sino una realidad transformadora que ha venido creciendo con el transcurso de los periodos escolares, y con el apoyo de cada vez más docentes de diversas áreas que han decidido reflexionar sobre sus prácticas evaluativas, gracias a esto, se puede afirmar que el enfoque de Evaluación Auténtica brinda un sentido pedagógico y reflexivo al ejercicio evaluativo en el aula, al promover la participación y la comunicación efectiva de los actores del hecho educativo. <sup>ML</sup>



## Referencias

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüística y comunicativa*. Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290*, Documento No. 11. Bogotá, Colombia.





# La escuela un lugar de encuentro: el inacabamiento, la capacidad creadora y el mundo interior

Por: Evelyn Beltrán Wilches<sup>1</sup>  
arcobrisa@yahoo.es

“En verdad, el acabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento”

(Paulo Freire, 2004).

Nuestro ser y estar en la escuela es un recorrido por la historia de vida propia y de las otredades, es un caminar lleno de reflexiones, frustraciones y encuentros con el pensamiento, la palabra, los saberes y las realidades que se entretajan en su interior, las cuales, nos enfrentan a la fortuna o el desacierto, pero sin lugar a dudas nos conducen a nuevos senderos en los que se extiende la posibilidad de crear. Este es un pequeño escrito de un recorrido que continúa tejiéndose en la idea del cómo educar desde el reconocimiento del inacabamiento humano y que ineludiblemente propone un diálogo con la evaluación.

## El recorrido

Hace algunos años pensaba en cómo hacer visible y tangible la idea del inacabamiento humano de Freire y la posibilidad de construir la propia historia en el escenario de la escuela y en la vida de quienes nos congregábamos en ella. Esta es una idea que aún moviliza mis pensamientos y aunque a veces se desdibuja en la práctica, fue y es la plataforma de este recorrido.

¿Cómo saberse inacabado sin reconocer la propia historia? o ¿sin comprender los hilos que se trenzan para construir nuestras formas de ser y estar en el mundo? Por lo tanto, resulta contradictorio e inocente invisibilizar las particularidades e historias de

nuestros y nuestras estudiantes en la escuela; conocerlas se convierte en una exigencia y hace de la escuela un lugar de encuentro.

De este modo, surgió la propuesta de recorrer la historia de vida de los niños y niñas de ciclo 1, como una forma de explorar el lenguaje escrito con sentido, fortalecer su identidad, vincular a la familia y proponer la idea del inacabamiento. En este camino, nos encontramos con la oralidad como primera residencia de la palabra escrita, la escucha como puente para vincular a las familias, la imagen como vehículo para la imaginación y el recuerdo, el reconocimiento de diversos territorios, y la literatura como la brújula que nos guió a lugares insospechados, en los que de manera casi imperceptible empezaron a coexistir el inacabamiento y la capacidad creadora.

El ser humano piensa e imagina, a partir de su historia y cultura. Por esto, viajar al pasado, para pensar el presente y proyectarse, es un acto creador que se produce en el extenso e infinito escenario de la imaginación, en el mundo interior de cada ser.

Un mundo que ha de ser considerado, al concebir el aprendizaje como un acto de expresión, creación y reconocimiento de las experiencias propias y del otro, de los saberes, la palabra y la posibilidad de ser y aprender en la escuela como lugar de encuentro.

Pero, ¿qué habita el mundo interior de nuestros niños y niñas, y el de sus familias? Desligar el enseñar y el aprender de este reconocimiento, puede ser riesgoso, pues, allí reside el cimiento de la capacidad creadora y las formas de comprender, para construir la propia historia y saberse inacabado, entonces, es apremiante interrogarnos sobre cómo enriquecerlo.

## El mundo interior y la evaluación

La evaluación no es un momento del proceso de aprendizaje suscrito en el estudiante. Es más bien la reflexión de todos los elementos y protagonis-

tas que interactúan en el aprender y enseñar. Y si el aprendizaje es creación, y la creación reside en el mundo interior de cada ser, ¿por qué no pensar en lo que hay en él? (¿en torno a la evaluación y los conocimientos?)

La reflexión unida a la práctica educativa, implica pensar la escuela como un lugar de encuentro para proponer, considerar, dinamizar, potencializar y mejorar. La evaluación es esta reflexión, presente en cada escenario, espacio, tiempo y particularidad del proceso.

Si bien estamos abocados a presentar una calificación, nuestros esfuerzos deben encaminarse a intervenir sobre aquello que conocemos de los y las estudiantes, a enriquecer su mundo interior y proponerles la posibilidad de aprender más allá de obtener un número superior a 3.0 o 6.0; es decir, saberse inacabados. Implica fortalecer su autopercepción frente al aprendizaje, desarrollando estrategias que nos acerquen a lo que hay en su interior para potencializarlo. Y específicamente en el aprendizaje del código escrito, evaluar significa repensar nuestras concepciones de escritura y lectura ¿copiar o expresar? ¿Descifrar o comprender? ¿En dónde se encuentra nuestro horizonte? Leer a nuestros estudiantes, más allá de sus trazos, dando protagonismo a su proceso y a las ideas que desde su mundo interior quieren expresar les conecta significativamente con el código escrito. Escribir como un diálogo que circula en la relación del mundo interior y la palabra: leer, leerse, reescribir, ser leído. Enriquecer para crear, escuchar y hablar para escribir. <sup>VI</sup>

## Referencias

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Terra S.A

<sup>1</sup> Docente del Colegio Canadá IED. Licenciada en Psicopedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional y Especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades, de la Universidad Cooperativa de Colombia.

\* Fotografías: de la autora del artículo.





# La evaluación como oportunidad de aprendizaje. Una práctica necesaria para transformar la escuela



Por: Juan Vicente Ortiz Franco<sup>1</sup>  
misjuaanes2000@yahoo.es

## Los retos y desafíos en las prácticas docentes frente a la evaluación

En la cotidianidad de la práctica docente encontramos permanentes retos, desafíos y nuevas maneras de orientar la labor formativa proporcionando a la profesión experiencias que hacen de este ejercicio un proceso inacabado, complejo y en permanente transformación. En diferentes escenarios educativos he encontrado interrogantes en las prácticas evaluativas que ocupan gran parte de la actividad de docentes, administrativos y autoridades; conduciendo a decisiones fundamentales para determinar el rumbo de los proyectos de vida de los estudiantes, sus familias y el posicionamiento de la escuela en los criterios insuficientemente plasmados en los Índices Sintéticos de Calidad de la Educación y en los reducidos ejercicios de autónoma reflexión de cómo podemos mejorar la calidad de lo que hacemos: la formación de seres integrales. Seguimos dependiendo de la cuantificación de lo inmedible como lo son los aprendizajes de los estudiantes.

## Problemas que se evidencian en las prácticas evaluativas

La práctica se concentra en la utilización de formas de evaluación tradicionales: previas, quices y trabajos individuales; se mitifican las pruebas escritas como las de mayor credibilidad para valorar cuánto han aprendido los estudiantes. El profesor deriva sus prácticas de quienes hicieron parte de su pasado educativo. Preguntas aún por resolver tienen que ver con: ¿cuáles son las características, formas de la evaluación? y ¿qué estamos haciendo en nuestras

aulas para responder a tendencias transformadoras de la educación?


En el quehacer de la escuela, con frecuencia se confunde evaluación con algunas prácticas que efectúan los docentes para otorgarles notas a sus alumnos, limitadas a aplicación de exámenes o trabajos con lo que se pretende medir sus conocimientos. Estas tendencias son abordadas por Álvarez (2011), quien afirma que *“La evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiarios directos de la acción pedagógica”* (p. 206). Miguel Santos (2017) concluye: *“la complejidad de la evaluación tiene muchos frentes, radicados en su naturaleza, en su finalidad, en su metodología, en sus consecuencias, en sus condiciones”* (p. 105). Díaz (2016) asegura: *“el placer del estudio se ha acabado; el joven piensa solo en el examen”* (p. 2).

Así, los argumentos concluyen que el discurso sobre evaluación está sobredimensionado y sobreevaluado; se asume como objeto pretendiendo medir a todos por igual, desechando las diferencias individuales.

## ¿Cómo y para qué evaluamos los profesores a los estudiantes?

Durante los años 2016 y 2017 se adelantó una investigación para contribuir al esclarecimiento sobre cómo se evalúan los aprendizajes de los estudiantes, se recopiló información mediante un instrumento diseñado y validado con expertos para ser diligenciado con profesores y estudiantes de 45 colegios de Básica y Media; 177 profesores y 1034 estudiantes de 24 colegios públicos y 21 privados de Bogotá, las formas, métodos y usos para verificar aprendizajes.

Se encontró cómo los ensayos, exámenes grupales, trabajos de campo e informes, propios del enfoque formativo son de limitado uso. La evaluación, indistintamente del nivel formativo, muestra idénticas formas, usos e intencionalidades; se apoya con estrategias tradicionales depositarias de confianza y objetividad, orientada a la calificación como mecanismo de control de aprendizajes. La intencionalidad es calificar aprendizajes, sustentada en la supuesta mayor objetividad. Se observó preocupación por cumplir normativas para promoción de estudiantes sin evidenciar sustento pedagógico en prácticas e intencionalidades centradas en posturas renovadas que apoye nuevos aprendizajes.

Los estudiantes proponen cambios en sistemas de evaluación, en formas, usos, escalas y para observar procesos, antes que resultados; más cualitativa, que supere los tradicionales exámenes, tener en cuenta los procesos y ritmos de los estudiantes; menos sancionatoria, más allá de calificaciones por asistencia a clase, que promueva autonomía, originalidad y participación y que sus resultados sean utilizados para la formación y el aprendizaje. 

## Referencias

- Álvarez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, C. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Díaz, A. (2016). *El Examen, instrumento de poder y control en la Educación*. Entrevista concedida a la Agencia Informativa Conacyt, en Ciudad de México el 3 de mayo, realizada por Judith Ureña.
- Litwin, E. (2015). *La Evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Santos, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de la teoría al mar de la práctica*. Santafé: Homo Sapiens ediciones.

<sup>1</sup> Orientador del Instituto Técnico Francisco José de Caldas. Docente de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Investigador Principal Grupo “La Razón Pedagógica”. Doctor en Evaluación, de la Universidad Anáhuac México.

\* Fotografías: del autor del artículo.





# La escuela como escenario de construcción y fortalecimiento de la convivencia y la ciudadanía

Por: Carmen Alicia Gómez Caballero  
}carmenagomez@yahoo.com

Las comunidades educativas no son ajenas a las conductas de agresión y violencia verbal, emocional o física, en que se encuentran inmersos las y los estudiantes en su cotidianidad, tanto en sus contextos sociales y familiares como al interior de la escuela. El conflicto es inherente al ser humano, lo importante es aprender a manejarlo, proponiendo soluciones efectivas y funcionales.

El Colegio Antonio Van Uden IED viene desarrollando desde hace diez años un proyecto de convivencia y ciudadanía que surgió por iniciativa de un grupo de estudiantes de la jornada mañana y que fue involucrando a docentes de las demás sedes y jornadas, hasta convertirse en institucional. Contribuye a una formación integral, al fortalecimiento de capacidades ciudadanas, a la generación de conciencia de una participación responsable en la transformación de los contextos en que actúan y al fortalecimiento de sus capacidades para afrontar y asumir los retos que la sociedad impone. El proyecto busca formar sujetos autónomos, reflexivos y empoderados, con capacidad de actuar libremente, con responsabilidad y solidaridad, que ejercen capacidad de autodeterminación para el ejercicio de sus derechos

y deberes, conscientes de su dignidad humana y orientada hacia el bien común. Cuenta con unos referentes pedagógicos y conceptuales, de acuerdo con el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el SIE (Sistema de Evaluación Institucional), el Manual de Convivencia, el modelo pedagógico EPC (Enseñanza para la Comprensión), los planes de estudio y los logros actitudinales, que dan cuenta del proceso convivencial individual que impacta a nivel grupal e institucional.

“Los centros educativos deben tener en consideración que una mejora de la convivencia en su institución es tanto una condición como resultado de una educación de calidad”. (Convivencia Escolar y Calidad Educativa. School Coexistence and Educational Quality)

Se ha desarrollado con la comunidad educativa y el acompañamiento de entidades externas, siguiendo las políticas educativas de la SED (Secretaría de Educación del Distrito), con actividades como: capacitación a docentes y estudiantes en ciudadanía, convivencia y mediación de conflictos; Proyecto de democracia del área de Ciencias Sociales, relacionado con el manual de convivencia, la elección de gobierno escolar y mediadores de conflicto (acompañamiento en el ejercicio de las funciones y actividades de liderazgo), la multiculturalidad, los Derechos Humanos, la Cátedra de Paz, realización de convivencias e izadas de bandera; salidas pedagógi-

cas; actividades culturales y deportivas, por último, préstamo de juegos didácticos durante el descanso.

Lo anterior, se articula con una evaluación formativa que tiene en cuenta cuatro aspectos planteados en el SIE, progresivamente implementados en el proyecto, atendiendo a las necesidades propias del entorno educativo: ser, hacer, saber y comunicar. Afianzar estos cuatro aspectos permite que el estudiante comprenda las situaciones a las que se enfrenta, con el fin de establecer relaciones armoniosas o en su defecto solucionar pacíficamente los conflictos. A través de estrategias comunicativas como, por ejemplo, carteleras institucionales con temáticas alusivas y publicaciones en la página oficial del Colegio, que sirven como motivadoras de reflexiones dirigidas a la comunidad educativa de las sedes y jornadas. Los estudiantes participan en actividades de autoevaluación y coevaluación, con disposición, compromiso y autoconfianza. A través de formatos de citación y encuentro entre las partes y actas de mediación, se registran los compromisos adquiridos, como primera parte del debido proceso, con el fin de evitar sanciones, logrando un cambio de actitud y un aprendizaje a largo plazo que se evalúa a través del seguimiento constante de los casos y del impacto en la reducción de conflictos en la institución.

El modelo pedagógico adaptado por la institución (EPC), invita a la valoración continua de los procesos de aprendizaje. Esta valoración permite que la evaluación hecha al impacto de proyecto en el Colegio no sea solamente la de recopilar anécdotas y dar un resultado final, sino, hacer seguimiento real, continuo y formativo de las situaciones que se presentan y cómo estas impactan en la comunidad educativa.

El proyecto ha enfrentado dificultades diversas, entre ellas las de lograr la unidad institucional, su apropiación en la comunidad educativa y el apoyo inicial de las entidades externas. Las evidencias del trabajo han permitido espacios de participación y socialización. Con el reconocimiento progresivo de entidades locales y distritales la experiencia ha sido reconocida y premiada.

1 Docente del Colegio Antonio Van Uden IED. Licenciada en Ciencias Sociales, especializada en Educación Ciudadana y Enseñanza de la Constitución y en Enseñanza de la Historia.

\* Fotografías: de la autora del artículo.



# El aula de apoyo pedagógico, nueva apuesta en el proceso de educación incluyente

Por: Ruth Carime Sacristán Bohórquez<sup>1</sup>  
karimesacristanbj@gmail.com  
Liseth Fernanda Carreño Jiménez<sup>2</sup>  
Lisethc1992@gmail.com  
Yaneth Milena Chaparro Pérez<sup>3</sup>  
cyaneth285@gmail.com

"Donde hay educación,  
no hay distinción de clases"

(Fernando Savater).

El proyecto *Aula de apoyo pedagógico de discapacidad múltiple* inicia en el Colegio Nuevo Chile IED en 2015, con estudiantes que presentan déficit en su movilidad, comunicación, lenguaje, discapacidad cognitiva (en la mayoría), y extraedad para el ingreso al aula regular.

Este proyecto es el resultado de las adecuaciones realizadas durante los años como fruto de una reflexión pedagógica de la institución y de las nuevas necesidades del entorno. Plantea una propuesta curricular asociada a la gestión académica del Nuevo Chile, con trabajo y apoyo de un grupo interdisciplinario liderado por una educadora especial, quien desde su práctica realiza las flexibilizaciones y adaptaciones curriculares en las asignaturas básicas, organiza a los estudiantes en diferentes subgrupos de acuerdo con su necesidad y nivel académico. Por otro lado, se encuentra otra educadora especial, quien lidera la adquisición y fortalecimiento de habilidades sociales de los estudiantes y realiza un continuo seguimiento con padres de familia. Así mismo, la terapeuta ocupacional desarrolla prácticas pedagógicas, en lo que concierne a rutinas, adquisición de procesos y actividades básicas para ser más autónomos e independientes. Finalmente, se encuentra una educadora especial adicional, encargada de fortalecer las habilidades de pensamiento, comunicación y expresión. Cada una de estas profesionales tiene dentro del aula un papel fundamental, en conjunto con padres y estudiantes. El proyecto está ligado al proceso de inclusión del colegio

1 Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, de la Universidad Pedagógica Nacional.

2 Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, de la Universidad Pedagógica Nacional.

3 Terapeuta Ocupacional, de la Universidad Manuela Beltrán.

\* Fotografías: de las autoras.



para el aporte de la misión, la política y el alcance de la visión institucional.

La modalidad de atención ha favorecido a estudiantes, bajo las condiciones ya nombradas, que solicitaban la continuidad de su derecho fundamental a la educación y que, por diferentes motivos (cierre de convenios, personal no capacitado, barreras arquitectónicas o simple desconocimiento de la oferta), no accedían a cupos escolares.

## Trayectoria de la experiencia

El aula de apoyo está enmarcada en la modalidad de atención dentro de un enfoque diferencial, a partir de estrategias y prácticas innovadoras, garantizando la participación en espacios pedagógicos de la institución durante el horario de clase habitual y dentro del espacio físico del colegio. Responde a una educación orientada desde un modelo psicosocial, donde la discapacidad es centrada en las relaciones entre el sujeto y su entorno más cercano.

El objetivo principal es fortalecer y mantener las habilidades, orientadas al ejercicio de un proyecto de vida del estudiante, enfocado hacia un rol de acuerdo con su ciclo vital.

El proyecto se lleva a cabo en dos fases. La fase inicial se desarrolla en el primer semestre, donde se establece una rutina de intervención pedagógica, se hace una nivelación conceptual y se generan hábitos desde las dimensiones comunicativa, cognitiva, social y ocupacional; se plantea fortalecer procesos comunicativos y motivacionales para obtener un aprendizaje significativo. La segunda fase se desarrolla desde julio hasta diciembre, tiempo de cierre del año escolar; allí se fortalecen las habilidades adquiridas en las diferentes dimensiones de acuerdo con el estudiante, pero en espacios de aula regular

del colegio diferentes al aula de apoyo, con acompañamiento del proceso de inclusión. Igualmente, se continúa trabajando en las diferentes dimensiones con los estudiantes que por sus condiciones no alcanzarán a finalizar su escolaridad bajo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

## Logros

- Motivación por parte de los estudiantes en su proceso escolar.
- Fortalecimiento en el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y de independencia.
- Fortalecimiento en el aprendizaje significativo, comunicación aumentativa y repertorios básicos.
- Inclusión al aula regular.
- Participación en actividades culturales y deportivas, dentro y fuera de la institución; logrando con ello que sean reconocidos en lo local y distrital por la comunidad.
- Sensibilización a la comunidad educativa del colegio y la local frente al derecho a la educación, independiente de su condición.
- En el aula de apoyo del Colegio Nuevo Chile se realiza una nueva apuesta en la búsqueda de una educación incluyente que no sólo beneficie a los niños en condición de discapacidad, sino que sensibilice a la comunidad educativa para el fortalecimiento de una educación sin discriminación, pero reconociendo y respetando las diferencias.

## Referencias

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN.





# Los menores como actores reclutados -forzosamente- desvinculados o desplazados entre la guerra y la escuela


Por: Carlos Borja<sup>1</sup>  
cborja@educacionbogota.edu.co

Se observa que las dificultades de la Niñez en Situación de Desplazamiento (en adelante NSD) se incrementan cuando la institución educativa que la acoge (¿como una política de inclusión?) tiene un carácter fundamentalmente homogenizante, tanto en la normatividad, como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación -una mezcla entre diagnóstica, comprensiva y de realimentación (Tamayo, 2017)-. Dicha situación se ve igualmente reflejada en la escuela con el ingreso de desvinculados/desplazados, dos categorías que aplican si se es menor o mayor de 18 años; así, ha sido evidente que se les acarrea las mismas consecuencias negativas, infortunadamente a aquellos a quienes la guerra ha atravesado sus cuerpos y almas. La escuela, como un territorio de paz, de protección y cuidado, debe ofrecer herramientas, condiciones y mecanismos necesarios para que logren su recuperación -sanación-, reparación integral (Ley 1448 de 2011, artículos 181 y 182) y puedan desarrollar plenamente su parte afectiva, social, cognitiva, estética y académica, de tal forma que cuenten con condiciones necesarias para reconstruir sus proyectos / trayectos de vida, quebrantados por el desplazamiento forzado (UNHCR, 2007, p.7). Como parte de ese quehacer profesional como Orientador Escolar, para "superar las afectaciones en salud y psicosociales relacionadas con el hecho victimizante" (Dec. 4800/2011, Art. 164), diseñé un prototipo de escala valorativa para reconocer e identificar, prudente y respetuosamente, estudiantes obligados a participar del conflicto armado, que llegan a las escuelas, en medio del anhelado proceso de paz; evitando, re-victimizarlos y ponerlos en evidencia, como otro riesgo más para ellos y sus familias, ante el temor de sufrir represalias por grupos armados, ser perseguidos o hasta asesinados.

En cambio de la instrumentalización por métodos tradicionales de identificación, traumáticos y burocratizados (como exploración observacional – descriptiva, y recolección de información individual y colectiva), se aplicó en estudiantes de primaria y bachillerato del Colegio Atabanza en Usme, Bogotá, la "Escala de Factores Psicosociales de Vulnerabilidad". Esta escala cuenta con 32 ítems, que detectan ocho incidencias psicosociales, resultantes de las consecuencias que experimentan quienes han sido afectados por la violencia -según estudios realizados con esta población-, las cuales son: Trastorno del Sueño (TS), Aislamiento y Apatía (AA), Miedo (M), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Pérdida de Apetito (PA), Rememoración Constante (RC), Llanto Frecuente (LLF) y Crisis de Pánico (CP).

Los orientadores, desde nuestras acciones, diseñamos instrumentos que sirven para valorar, medir y 'evaluar', dejando atrás la creencia de que la evaluación es una calificación, una nota, un número, como: "una simple y mecánica de medición de resultados" (Tamayo, 2017, p. 24); obtenidos, porque además de la oportuna identificación de posibles casos de desvinculados, evidenciaron otras problemáticas en la población estudiantil (violencias como abuso sexual, abandono, negligencia, maltrato, pérdida de un familiar, separación, desamor, carencias afectivas).

Lo anterior, apoya la postura sobre la evaluación, desde sus múltiples funciones, ya que aquí se recogió información de la que surgieron conocimientos con un criterio pedagógico, más que simplemente "diagnóstico". Por un lado, la indagación arrojó información que devela la importancia del respeto hacia los estudiantes; ellos señalan se sintieron aliviados, esperanzados y motivados en su propia gestión académica y de aprendizaje autónomo, re-empoderándose (como factor de resiliencia, FAO, 2017). Los docentes, por su parte, señalan cuentan con más apoyo/estrategias para desarrollar su trabajo, pues tienen en cuenta el sentido humano y contextual particular (evaluación mediadora e inclusiva, Hoffman, 2016), del cual llegan los menores a las escuelas para terminar sus tareas, sacar adelante sus estudios y mejorar sus desempeños académicos, mismo deseo de sus familiares.

Para conocer los principales impactos en la comunidad educativa, necesitaremos más aplicaciones, análisis de la información y resultados en otros colegios y poblaciones. 

ESCALA DE FACTORES PSICOSOCIALES DE VULNERABILIDAD (15/04/2013)		SI / NO	I. PS.
1	Regularmente duermo bien.		T.S.
2	Con frecuencia me invade una profunda sensación de no hacer nada.		A.A.
3	Normalmente siento susto sin conocer la causa.		M.
4	En general tengo notas muy bajas respecto a mis compañeros de clase.		B.R.E.
5	Últimamente no siento apetito o hambre.		P.A.
6	Todo el tiempo evoco pensamientos relacionados con la violencia.		R.C.
7	Normalmente lloro más de dos veces al día.		LL.F.
8	A menudo tengo una sensación de peligro, de muerte inminente y una urgente necesidad de huir o escapar.		C.P.
9	Actualmente evito relacionarme o interactuar con las personas.		A.A.
10	Me sobresalto con cualquier cosa.		M.
11	Normalmente como más de tres veces al día.		P.A.
12	Soy consciente que tengo muy bajo rendimiento escolar.		B.R.E.
13	Frecuentemente tengo sensaciones de angustia y temor.		M.
14	Duermo toda la noche / día.		T.S.
15	La mayoría de las veces prefiero aislarme y estar solo.		A.A.
16	Me da llanto con mucha facilidad.		LL.F.
17	Frecuentemente siento que el pánico me domina y me bloquea sin poder reaccionar.		C.P.
18	Regularmente me alimento bien.		P.A.
19	Recuerdo constantemente situaciones dolorosas y tristes.		R.C.
20	Regularmente tengo deseos de llorar.		LL.F.
21	Siento que he perdido el interés por el estudio y por hacer las tareas.		B.R.E.
22	Repetidamente tengo intensos e irresistibles deseos de esconderme o por encontrar ayuda y protección.		C.P.
23	Normalmente rememoro experiencias negativas vividas en el pasado.		R.C.
24	Tengo dificultades para conciliar el sueño.		T.S.
25	Mi rendimiento académico ha disminuido bastante.		B.R.E.
26	Siento la necesidad de llorar con frecuencia.		LL.F.
27	Muchas veces siento terror, miedo intenso, inesperado y sobrecogedor.		C.P.
28	Constantemente siento la más absoluta indiferencia ante todo.		A.A.
29	Frecuentemente me vienen a la cabeza sucesos trágicos.		R.C.
30	A menudo tengo pesadillas o sueños feos.		M.
31	Normalmente duermo más de cuatro horas.		T.S.
32	Siento que he perdido el interés por la comida.		P.A.
El número de Incidencias Psicosociales -o alertas- identificadas se divide sobre los 32 factores. A partir de 10 alertas (30%), se considera que un estudiante puede encontrarse en riesgo y debe recibir el apoyo correspondiente.		TOTAL	/ 32 = %

## Referencias

Congreso de la República de Colombia. Ley 387 de 1997, Medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1448 de 2011, Medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado. Diario Oficial 48096.

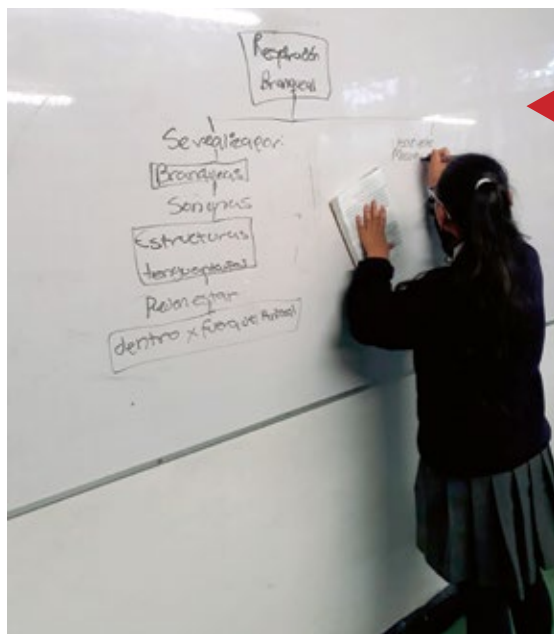
FAO (2017). Programa de Resiliencia 2017–2020. El compromiso de la FAO con el Acuerdo de Paz y la resiliencia en Colombia. Roma.

Ministerio de Justicia. Decreto 4800 de 2011, Establece los mecanismos para la adecuada implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas de que trata el artículo 3º de la Ley 1448 de 2011, para la materialización de sus derechos constitucionales. Colombia.

Tamayo L., Niño L., Cardozo L. y, Bejarano O. (2017). ¿Hacia dónde va la Evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación. Bogotá: IDEP. UNHCR / ACNUR (2007). Escuela y Desplazamiento Forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud. Bogotá.

1 Orientador Escolar, del Colegio Atabanza IED. Psicólogo y Magister en Estudios de Género y Sexualidad.





Por: Alicia Sandoval<sup>1</sup>  
alisanh1@hotmail.com

“... la intención de esta experiencia es hacer de la evaluación un instrumento que fomente el desarrollo de las capacidades en los estudiantes y les permita comprender los conceptos trabajados; reconocer sus fortalezas y sus dificultades; generar hábitos de trabajo y, por este camino, aprovechar el tiempo en aula y, por último, reconocer lo importante de aprender...”

El concepto de evaluación se ha ido modificando con el paso del tiempo, la concepción que hizo de la evaluación un instrumento de medida se ha venido transformando otorgando en la actualidad un lugar importante al proceso formativo, de enseñanza - aprendizaje, en aspectos relevantes, como: el papel del docente y del estudiante, las estrategias implementadas y la evaluación como recurso para el aprendizaje y no solo como instrumento para medir cuánto se aprendió.

Buscando una mirada más actual y acertada para la realidad educativa y escolar, desde 2016 en el Colegio Restrepo Millán IED, jornada mañana, se implementa una experiencia de trabajo en aula con estudiantes, desde las ciencias naturales, que ha venido poniendo en práctica algunos aspectos propios de la evaluación formativa, procurando que sea generadora de aprendizaje. La estrategia se basa fundamentalmente en el diseño y elaboración de mapas conceptuales, como representaciones en forma de

<sup>1</sup> Docente del Colegio Restrepo Millán IED. Magister en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Especialista en Educación Sexual, de la Universidad Santo Tomás y Licenciada en Biología, de la UPN. Integrante de la Red Internacional de Educación, RED IÉ.

\* Fotografías: de la autora del artículo.

# La evaluación formativa como recurso de aprendizaje desde la ciencias naturales

diagramas que organizan y relacionan información, después de la realización cuidadosa de una serie de ejercicios que le permite a los estudiantes apropiarse del uso de la técnica.

## Los aciertos...

Parafraseando a Álvarez (2012), cuando plantea como alternativa una evaluación formativa, lo que se evalúa no sólo es cuestión de examinar o de poner notas o calificar; sino de averiguar qué evidencias y qué hechos merece la pena registrar, con qué criterios hacerlo y con qué fin. Por esto, la elaboración de un mapa conceptual con unos criterios establecidos, proporciona evidencias acerca de los avances que va logrando el estudiante (en cuanto a la identificación de conceptos clave, relaciones entre los conceptos y su jerarquía) y mejora sus habilidades creativas, de memoria a largo plazo, manejo y apropiación de los conceptos trabajados, interpretación y redacción. Esto conlleva a mejorar el interés durante las clases y una permanente interacción no sólo entre docente y estudiantes, sino entre estos como pares académicos que comparten sus saberes y la emoción que se percibe en los niños y niñas al reconocer sus alcances.

De igual manera, permite asumir la evaluación como un proceso continuo que se desarrolla duran-

te las actividades adelantadas por los estudiantes, y no solo al final de estas. Este ejercicio les permite identificar sus aciertos y dificultades, además los motiva a continuar con su aprendizaje; pues en el camino revisan sus ejercicios y los valoran teniendo como referente los criterios establecidos para elaborar mapas conceptuales. Así, se ha logrado promover la autoevaluación, como un elemento importante dentro de la evaluación formativa y el proceso de aprendizaje, lo que conlleva a una mayor superación de los logros establecidos dentro del programa curricular.

En este proceso, vale destacar, se reconocen las diferencias individuales de los educandos, motivaciones, necesidades, actitud, personalidad, y las consecuencias de esas diferencias en los procesos de aprendizaje y, por tanto, en los resultados obtenidos por cada uno, identificándose las posibles causas que dificultan el aprendizaje. Así, al estudiante se le plantean rutas alternativas para superar las dificultades; por lo cual, el proceso de retroalimentación se convierte en una parte fundamental de nuestra relación con el estudiante, pues así se crea un ambiente que facilita la comunicación.

Como se ha planteado, la intención de esta experiencia es hacer de la evaluación un instrumento que fomente el desarrollo de las capacidades en los estudiantes y les permita comprender los conceptos trabajados; reconocer sus fortalezas y sus dificultades; generar hábitos de trabajo y, en este camino, aprovechar el tiempo en aula y, por último, reconocer lo importante de aprender y la emoción por la obtención de sus logros. <sup>MAU</sup>

## Referencias

- Álvarez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.
- Fernández, S. (2011). La evaluación en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunidad de Madrid. II Jornadas de Enseñanza de Lenguas. EOI, Madrid, pp. 133-148.
- Tamayo L., Niño L., Cardozo L. y Bejarano O. (2017). *¿Hacia dónde va la Evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: IDEP.





# ¿Por qué es importante generar en los estudiantes actitudes favorables hacia las matemáticas?

Por: Luz Libia Pinzón Ortiz<sup>1</sup>  
libiapinzon@gmail.com

En el Colegio Ismael Perdomo, desde el 2014, se viene dando relevancia a la propuesta de mejorar la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la matemática. Esto surge como resultado de la investigación "Incidencia de las actitudes hacia las matemáticas de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVAS) enfocados en los niveles de Van Hiele" (Pinzón y Pinzón, 2014), que muestra la importancia de fortalecer las prácticas de aula y, de esta manera, lograr un aprendizaje significativo, enfoque que también caracteriza a la institución.

Para hacer que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, es importante tener presentes las actitudes de los estudiantes hacia el campo de conocimiento, cuando estas son poco favorables, como argumentan Pinzón y Pinzón (2014) "dificultan el aprendizaje, convirtiéndolo en algo engorroso, sin sentido y sin ninguna utilidad en su cotidianidad, sumado al desconocimiento por parte del docente de la incidencia de las actitudes de los estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que dificultan la apropiación del conocimiento".

Las prácticas pedagógicas en matemáticas y geometría deben contribuir a representar visualmente conceptos y procesos, además de desarrollar en los educandos capacidades analíticas-espaciales, situación que difícilmente se evidencia, al desconocer la evolución del razonamiento geométrico y matemático de los estudiantes, sumado a las capacidades que pueden adquirir y fortalecer desde los procesos interdisciplinarios, al realizar conexiones con la matemática. El docente debe salir del sistema en el que se encuentra inmerso, al prevalecer el requisito administrativo, el formato por entregar, la obsesión de enseñar mucho en poco tiempo, que imposibilita al estudiante a avanzar en su proceso de aprendizaje, evitando que sea un ciudadano matemáticamente competente.



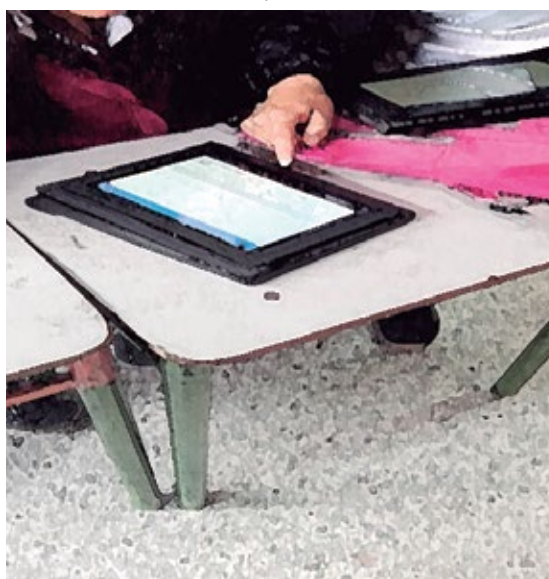
► Elaboración de cometas a través de la construcción de polígonos regulares. Grado séptimo.



► Modelación del teorema de seno y coseno para fortalecer el concepto de escala a partir de la regla de tres. Grado décimo.

Si bien es cierto que el estudiante es responsable de su aprendizaje, el docente como orientador y facilitador a la hora de construir conocimiento, puede generar ambientes propicios para que se dé dicho aprendizaje. Las actividades planteadas al estudiante, no pueden ser sueltas, discontinuas o sin contexto, deben ser previamente planificadas y estar en sintonía con el objetivo planteado para generar actitudes favorables. Así, el estudiante podrá realizar una conexión entre lo que va a aprender y lo ya aprendido.

Pérez-Tyteca, Castro & Rico (2011), afirman que actitud "es una predisposición aprendida de los estudiantes a responder de manera positiva o negativa a las matemáticas". Hoy existen diferentes formas de modificar dichas actitudes, entre ellas está el uso de las TIC, con la creación de AVAS, que desde la asignatura son trabajados de forma paralela a las clases presenciales, según las necesidades de los alumnos, con videos y actividades a través de la plataforma MOODLE.



► Geogebra y AVAS. Grado décimo.

Cambiar la mirada hacia las matemáticas ha sido un reto abordado desde la didáctica, aplicando el enfoque Realista, que busca un cambio en la enseñanza matemática tradicional, mostrando que éstas son útiles y están en todas partes. Entre las estrategias implementadas tenemos el trabajo con material concreto y con el software GeoGebra.



► Concepto de fracción con material concreto. Grado sexto.

En la generación de actitudes favorables hacia las matemáticas por parte de los estudiantes, ha influido también el proponer desde la asignatura una evaluación flexible, donde cada estudiante tiene la oportunidad de mejorar su proceso de aprendizaje, orientándolo a dar relevancia a lo aprendido y restando importancia a una valoración cuantitativa. Así se ha logrado la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de su proceso; el fortalecimiento de su responsabilidad, autonomía y compromiso; la disminución del rechazo y la frustración al momento de aprender matemáticas. Respetando sus ritmos de aprendizaje se han transformado sus actitudes hacia las matemáticas y se ha logrado aumentar su motivación y confianza. Todo ello ha sido posible, enfatizando el trabajo de aula en las cinco dimensiones que enmarcan las actitudes hacia las matemáticas, como señala Auzmendi (1992): agrado, ansiedad, utilidad, motivación y confianza. <sup>144</sup>

## Referencias

- Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia las matemáticas - estadística en la enseñanza media y universitaria. Bilbao, España: Ed. Mensajero.
- Pérez-Tyteca, P.; Castro, E.; Rico, L., y Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas del conocimiento en alumnos universitarios. *Revista enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 237-250.
- Pinzón, A. y Pinzón, L. (2014). Incidencia de las actitudes hacia las matemáticas de los ambientes virtuales de aprendizaje enfocados en los niveles de Van Hiele (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

<sup>1</sup> Licenciada en Matemáticas, de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Didáctica de las Ciencias, de la Universidad Autónoma de Colombia. Docente del Colegio Ismael Perdomo IED, de Ciudad Bolívar.

\* Fotografías: de la autora del artículo.





► Diseño de lámpara con fractales.

Por: Roberto Alejandro Pinzón Ortiz<sup>1</sup>  
alejandropinzonortiz@gmail.com

Para los estudiantes reconocer elementos y propiedades geométricas es una tarea ardua y compleja, que genera frustración y rechazo hacia la asignatura de teoría del diseño, del énfasis de mercadeo de la media integrada del Colegio Antonio García IED; debido a la dificultad que se tiene al identificar elementos como: punto, línea y plano, lo cual no permite que el estudiante desarrolle propuestas visuales o de imagen como logotipos y empaques.

Por lo anterior, desde el 2014 en la institución se adelanta un trabajo articulado entre las matemáticas y el diseño para fortalecer el aprendizaje de la geometría, planteando un enfoque didáctico que lea la realidad social y la contextualice en procesos de evaluación diferenciados, según ritmos y procesos de aprendizaje.

Desde la asignatura de teoría del diseño, se trabajan los elementos geométricos y las relaciones entre ellos. Crecimos con conceptos erróneos del mundo bidimensional y tridimensional, de modo que relacionar, modificar y transferir objetos geométricos



► Feria 2018 Media Integrada, énfasis de diseño.

<sup>1</sup> Docente del Colegio Antonio García IED, localidad Ciudad Bolívar. Licenciado en Diseño tecnológico, de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Didáctica de las Ciencias, de la Universidad Autónoma de Colombia.

\* Fotografías: del autor del artículo.

# La visualización en geometría a través de la teoría del diseño

de dos a tres dimensiones para nuestros estudiantes, es difícil y carece de significado. Por ejemplo, el dibujo elaborado por un niño de una mesa con las patas abiertas, no corresponde a la realidad del objeto en su alto, ancho y profundidad, dificultando procesos de proporcionalidad, espacialidad, simetría, entre otros.

## Metodología

La práctica que aborda el diseño, "como proceso de creación visual con un propósito que cumple exigencias específicas" (Wong 2007), tiene un fin y un proceso estructurado que lleva a los estudiantes a crear composiciones y desequilibrios visuales, logotipos, diseño de estantes, empaques y figuras imposibles, desde la idea previa del concepto tridimensional.

Desde la matemática educativa y la socio epistemología, se busca humanizar la educación matemática, como lo afirma Cantoral (2007), desde "un enfoque que busca intervenir y adecuar el aprendizaje a la cotidianidad de la vida"; es decir, como se vive en la sociedad la matemática y el conocimiento matemático creado fuera de la escuela, siendo uno de los mayores propósitos de la práctica, comprender que las matemáticas no son algo aislado y sin sentido.

Para la geometría, Usiskin (1987) "plantea el estudio de los aspectos espaciales del mundo para representar conceptos matemáticos no visibles y las relaciones entre ellos"; por esto, el trabajo desde el diseño es fundamental, pues permite representar y relacionar elementos no visuales (punto, línea, plano), desde su forma y la manera como lo ven los estudiantes; en otra palabras, desde su propia percepción de la imagen.

Desde la modelización se generan sensaciones de profundidad, peso, desequilibrio, rotaciones, cambios de tamaño de figuras y traslaciones, todas producidas por la configuración de elementos geométricos o módulos.

Se han desarrollado trabajos con lápiz y papel, y el apoyo de programas informáticos como geogebra, para la construcción de letras con el uso de geometría, también se diseñan y construyen empaques, desde el concepto visual del diseño.



► Cubo imposible. Se crea la sensación visual de sobre posición.

## Conclusiones

Trabajar conceptos que relacionan diversos campos de conocimiento, ayuda a que el estudiante fortalezca su aprendizaje, abriendo nuevos caminos entre los conceptos matemáticos y otros campos de estudio como el diseño.

Generar propuestas en comunicación visual, potencializa el razonamiento espacial, pues estos ejercicios son aproximaciones visuales de la geometría que fortalecen los conceptos geométricos de dos y tres dimensiones, generando un trabajo más dinámico.

Hacer conexiones entre la geometría y el diseño, da un nuevo sentido al proceso de aprendizaje, encontrando la geometría no como algo aislado y sin sentido; por el contrario, le otorga un nuevo significado, como afirma Cantoral (2001), "el conocimiento construido mediante la acción sobre el sujeto".

## Referencias

- Cantoral, R. (31 de julio de 2007). En el marco de la Vinteava Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. (R. Eddie, Entrevistador) Maracaibo, Venezuela.
- Cantoral, R. (2001). Un estudio de la formación social de la analiticidad. *En Matemática educativa* (p. 373). México: Grupo Editorial Latinoamericana.
- Usiskin, Z. (1987). Resolving the continuing dilemmas in school geometry. En M. L. Shulte (Ed.), *Geometry, Learning and Teaching* (pp. 17-31). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Wong, W. (2007). *Fundamentos del Diseño* (Octava ed.). Barcelona, España: Gustavo Gili.



# Adiós a las notas, el resultado de evaluar la evaluación

Por: María Imelda Castillo Ladino<sup>1</sup>  
m.castillo@colegiolasamericas.edu.co

Luis Carlos López Lozano<sup>2</sup>  
l.lopez@colegiolasamericas.edu.co

Jairo Alberto Ramos Bermúdez<sup>3</sup>  
j.ramos@colegiolasamericas.edu.co

Andrés Santiago Beltrán Castellanos<sup>4</sup>  
santiagobeltran23@gmail.com

En el marco de las pedagogías constructivistas y cognitivas, la nota es la representación (cuantitativa o cualitativa) que aparece al final de cada periodo académico y expresa el conocimiento capturado por el estudiante. La didáctica se muestra como la ingeniería del fluir. Los teóricos más radicales de este enfoque, profetizan que un software logrará reemplazar el factor humano en la tarea de potenciar los aprendizajes, pues, en el fondo, no importa el docente, ni el estudiante, solo la cosa conocimiento, por ello, la voz de estos se invisibiliza para la política pública. Las pruebas estandarizadas hablan por ellos.



1 Docente de la sección de Necesidades Educativas Especiales del Colegio Las Américas IED. Licenciada Psicología educativa.

2 Docente de Ética del Colegio Las Américas IED. Licenciado en Ciencias sociales y económicas y Especialista en Gerencia educativa.

3 Rector del Colegio Las Américas IED. Licenciado en Matemáticas y Especialista en Docencia de la matemática y la física.

4 Docente de Filosofía del Colegio Las Américas IED. Licenciado en Ciencias sociales y Magíster en Filosofía latinoamericana. Candidato a doctor en Filosofía.

\* Fotografías: realizadas por los autores y autoras del artículo.

Las pedagogías críticas involucran el contexto, recuperando a los sujetos en la ecuación. Se propone la educación como emancipadora, ya no solo se responde a la interrogante ¿cómo enseñar? aparece en escena la pregunta ¿qué enseñar? La didáctica se traslada del enseñar mejor, a la problematización de la cosa conocimiento. Sin embargo, aunque dicho enfoque derriba el culto de la aprehensión, evidencia una contradictoria estrategia escolar: para liberar a los estudiantes, se les debe someter. En este caso, no se requiere poseer la cosa conocimiento para destacarse, basta con seguir las directrices expuestas al evaluar. Aprobar la asignatura significa adaptarse a lo solicitado por el docente, ¡obedecer!

La posibilidad de sujetos críticos y sensibles que puedan transformar el contexto, se enfrenta a la lógica del resultado que responde a la exigencia institucional de premiar y castigar las dispersiones conductuales. La escuela fractura el ethos del estudiante. La asignación de la apreciación en el boletín de calificaciones, más allá de develar el rendimiento escolar, normaliza al asignar una posición simbólica, una etiqueta ante el mundo.

## Entonces, ¿qué evaluar?

Problematizando los factores institucionales que reproducen el orden hegemónico, algunos docentes del Colegio Las Américas IED apoyados por rectoría, han hecho una apuesta radical: decirle adiós a la nota como apreciación otorgada por ellos para colocarla en el terreno de los estudiantes a la espera de que aparezca el verdadero Ser. El proyecto *El encanto de lo sencillo* (Beltrán, Castillo; López, 2017) articula los esfuerzos de las asignaturas de Ética, Filosofía y Necesidades Educativas Especiales (NEE) para integrar al ámbito escolar la pregunta ¿qué hacer? Los estudiantes de décimo y undécimo asisten a las aulas de la sección de NEE para cooperar en la construcción de un ambiente más amable para sus compañeros con discapacidad cognitiva moderada y severa. A cambio de ello, reciben el regalo de una mirada sincera en un mundo que presenta al otro como un posible cliente o seguidor de Instagram o Facebook.

Las pedagogías tradicionales entienden la actividad escolar como la acción entre el individuo y el conocimiento mediada por el otro. La concepción evaluativa propuesta en el *Encanto de lo sencillo*, muestra el proceso educativo como la relación

que se establece con el otro y consigo mismo mediada por el conocimiento. Dicha inversión, postula el conocimiento que la escuela ha convertido en el fin mismo, como herramientas para potenciar esta relación de intimidad con él y de exterioridad con el otro. Para llevar a buen puerto la apuesta, se ha realizado una apropiación del concepto *alteridad* (Lévinas, 2002) para sanar la escisión ontológica que produce la nota y legitima prácticas que han hecho habitus la corrupción escolar: copiar en las evaluaciones, mostrar excusas falsas por inasistencia, presentar como propias las actividades ajenas, etc.

Al final de cada periodo académico, ante el curso, cada estudiante postula y justifica la apreciación que considera da cuenta de la labor realizada con los niños(as) de NEE para rendir cuentas de su compromiso social. Esta presentación no se centra en el juicio del maestro, sino en la evaluación que cada uno es capaz de hacer a su propio trabajo. Inmediatamente, los demás compañeros juzgan si lo dicho corresponde a lo acaecido o se trata de un decir falso.

Ser ético implica coherencia entre lo que se expresa y eso que se hace, en tanto, no basta con profundizar en conocimientos de la tradición para analizar la realidad actual. La tarea se enfoca en hacer que el estudiante se reconozca en el otro: un otro Yo como propone Lévinas, lo que no es posible medirlo en una evaluación o trabajo escrito, sino, en las acciones concretas para este fin. La sonrisa del otro y una conciencia limpia son la mejor nota.



## Referencias

- Beltrán, A., Castillo, I. y López, L. (2017). El encanto de lo sencillo. En Revista Magisterio, No 86, pp. 24-26.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.





# Un aula ambiental como herramienta para evaluar

Por: Ximena Fajardo Martínez<sup>1</sup>  
cienciasbio6@gmail.com

## ¿Cómo surge?

La necesidad de generar un aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) en los y las estudiantes, induce a generar estrategias que motiven al estudiantado a abordar una propuesta que contribuya a sus vidas y a las de la comunidad educativa en general. Esta es la razón por la cual surge en 2016, en la IED Rafael Bernal Jiménez, sede A, un trabajo desde las clases que dirijo de ciencias ambientales (química, biología y ecología), iniciando con ciclo V y continuando con los demás ciclos este año.

Esta iniciativa consiste en generar un espacio de enseñanza y evaluación distinto al aula de clases, recreando un ambiente de aprendizaje, en el cual se puedan aplicar los conocimientos de las ciencias naturales específicamente y en la articulación de estos con los conocimientos de otras asignaturas, con el fin de lograr un trabajo interdisciplinario. Además, de vincular los proyectos transversales institucionales como el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar).



<sup>1</sup> Docente Ciencias Naturales y Educación Ambiental, del Colegio Rafael Bernal Jiménez. Licenciada en Biología, Especialista en Educación y Gestión Ambiental, Magister en Geografía.

\* Fotografías: de la autora del artículo.

## ¿Cómo ha sido el proceso?

Los recursos que se genera para los proyectos en cada institución son nulos o pocos, en caso de que existan. Por ello, este año se ha buscado el apoyo de la Director Local de Educación (DILE) de Barrios Unidos), del Comité Ambiental Local (CAL) con el cual se logró una vinculación con entidades como la Secretaría de Educación del Distrito (SED), la Secretaría Distrital de Ambiente (SDA), la alcaldía local, Aguas de Bogotá, Bogotá Limpia, el Jardín Botánico, la Fundación SGI, entre otras. Esta última entidad, aportó las semillas de las plantas sembradas, junto con otros insumos para lograr la huerta escolar.

## ¿Cuál es la funcionalidad?

La huerta escolar del conocimiento: "Cultivando el futuro" funciona como un aula ambiental; es decir, un ambiente de aprendizaje entendido como un espacio diferente al aula de clase, cuyo propósito es articular los conocimientos curriculares transversalizados en los proyectos institucionales (Secretaría Distrital de Ambiente, s.f.). Estos, a su vez, están vinculados, principalmente, a los siguientes objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030: "Fin de la pobreza", "Hambre cero", "Salud y bienestar", "Educación de calidad" y "Alianza para lograr los objetivos".

## ¿Qué se ha logrado?

Como resultados de estos dos años y medio, se ha logrado culminar la huerta. Allí, no solo se ha sembrado diversidad de plantas, como las aromáticas y hortalizas, también se ha avanzado en la vinculación de la comunidad educativa y de entidades externas. El ánimo ha sido, durante todo el proceso, incentivar el conocimiento de nuestro entorno, la dinámica en los ecosistemas y lograr un desarrollo sostenible. Para ello, ha sido igualmente importante desarrollar un trabajo interdisciplinario que permita una mejor comprensión de las temáticas trabajadas, así como la generación de herramientas didácticas para la evaluación de las competencias académicas y de convivencia, puesto que estos ejercicios contribuyen a un desarrollo integral en los y las estudiantes.

## ¿Qué sigue?

Además de continuar con el trabajo de hacer seguimiento y mantenimiento a las plantas sembradas, realizar la determinación taxonómica que permita un reconocimiento cercano, en vivo y en directo con las plantas y no basándonos sólo en los referentes que puedan venir de otras fuentes, como los libros, el pc o la lámina. Lo que se busca con esto es permitir que el y la estudiante puedan tener ese contacto con la parte natural y entender mejor de lo que se les habla en el aula de clase.

La idea con este trabajo es que además de que produzcan sus láminas o ilustraciones científicas, sean ellos quienes elaboren la determinación taxonómica de las plantas cultivadas y se familiaricen con sus propiedades botánicas.

Actualmente, en la institución los y las estudiantes del ciclo V desarrollan trabajos de grado que aportan al proyecto. Las temáticas son diversas, por ejemplo, existen propuestas acerca de productos medicinales a partir de las propiedades de las plantas.

Para su visibilización y difusión se cuenta con una página web y un mural alusivo a la siembra, en el cual se cuenta su historia musicalizada.

A futuro esperamos que estos grupos y otros lideren la creación de un semillero de investigación en biotecnológica en el aula ambiental, en la huerta escolar del conocimiento: "Cultivando el futuro". Su impulso permitirá que el proyecto amplíe sus horizontes de trabajo.

## Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Secretaría Distrital de Ambiente. (s.f.). Estrategia de Aulas Ambientales. Obtenido de: <http://ambientebogota.gov.co/aulas-ambientales>



# La evaluación a partir de la auto observación

Por: Olga Cecilia Pineda Moncada<sup>1</sup>  
ocpineda16@gmail.com

Los docentes como facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje debemos contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas en cada uno de los niveles de la formación de los estudiantes y ser forjadores de una evaluación de y para el aprendizaje, de tal manera que este proceso vaya más allá de un sinnúmero de pruebas que sólo proporcionan información acerca del desempeño del estudiante. Para ello, se requiere de los maestros verificar el aprendizaje adquirido y garantizar la confianza en ellos mismos, para que se pongan a prueba y determinen su propio éxito.

En el año 2016 al realizar mi práctica docente en el Colegio Altamira Sur Oriental, con estudiantes del grado séptimo, pude evidenciar gran frustración en los estudiantes. En ellos se manifestaba la apatía hacia la clase, desmotivación y baja autoestima, evidente en afirmaciones negativas hacia ellos. Entonces, decidí fortalecer su autoestima y desarrollar las actividades asegurando su mayor participación; pero antes debía comenzar por revisar mi desempeño.

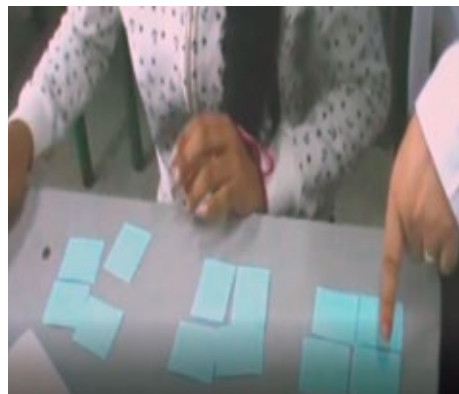
Después de continuas charlas y de la realización de ejercicios motivadores, opté por colocarles la máxima valoración, argumentándoles que los consideraba capaces de sostener esa nota hasta finalizar el periodo, y su tarea era adelantar las actividades, preguntar y participar en clase, sin importar la cantidad de veces que tuviesen que repetir la actividad hasta lograr ejecutarla correctamente y así impedir que su nota bajara.

Considerando la importancia de la auto reflexión, me dispuse a grabar mis clases para observar con mayor detenimiento el desarrollo de las mismas, y así tomar decisiones encaminadas a mejorar. Pude verificar algunos supuestos que como docente tenía del dominio conceptual de los estudiantes y que desembocaban en la imposibilidad de desarrollar las tareas.

En el camino, encontré situaciones, como las siguientes.

## Interpretación de fracción

Al trabajar el concepto de fracción, asumí que ellos tenían la suficiente abstracción y podían asimilar el trabajo planteado. Además, como es un concepto que se viene trabajando desde el grado segundo, obvié algunas explicaciones y aclaraciones necesarias para la comprensión del mismo; esta práctica me permitió analizar las respuestas de los estudiantes y retomar la explicación con materiales concretos asegurando una mejor asimilación del concepto.



## Material concreto

*Estrategias para resolver situaciones.*

También evidenció aspectos como el mínimo trabajo que como docentes hacemos de los polígonos irregulares en la fracción, pero cuando se va a planear la evaluación se incluyen polígonos irregulares en donde el estudiante opta por utilizar erróneamente las estrategias.

## Estrategias erróneas

*Representación de 1/3.*

Pude notar la imposibilidad que tienen los estudiantes de aplicar las fracciones en la solución de situaciones de porcentajes o de proporcionalidad; pero es difícil culparlos puesto que como docentes nos dedicamos con mayor énfasis a la parte algorítmica, restándole importancia a la reflexión, análisis, razonamiento y aplicabilidad de los conceptos.

Los estudiantes tuvieron inconvenientes al representar fracciones en la recta numérica, debido a que las fracciones se trabajan habitualmente en gráficas bidimensionales y pretendemos que transfieran este concepto en una representación unidimensional carente de significado en lo referente a fracciones.


## Representación en la recta

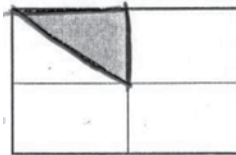
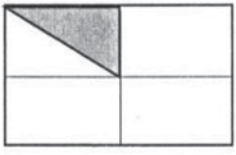
*Identificación de un punto.*

Todo esto en cuanto al manejo de la asignatura; pero analizando mis posturas y gestos, pude evidenciar en ellos que con la sola mirada los descalificaba, con la forma de preguntar llegué a intimidarlos e incluso a motivar la burla; aspectos que me vi en la obligación de cambiar para generarles confianza y encaminarlos hacia una mirada positiva de ellos y de las matemáticas.

De esta manera, puedo asegurar que la observación fue primordial en esta práctica. A partir de ella tomé decisiones frente a la planeación de las clases; el establecimiento de otro tipo de relaciones con los estudiantes, esta vez medidas por reconocimiento en los estudiantes de sus estrategias, habilidades procedimentales, conceptuales y actitudinales, su lenguaje, su forma de preguntar; es decir, me permitió evaluar de otra forma a mis alumnos.

Todo este trabajo me llevó a reflexionar. Algunas veces los docentes nos convertimos en recopiladores de actividades carentes de significación que son propuestas a los estudiantes como recurso intimidador en diferentes aspectos, ya sean convivenciales, académicos o actitudinales, y cuya única es garantizar un verdadero alejamiento de la evaluación.

Hoy puedo afirmar que por medio de la autoobservación se sustentan no solo las decisiones en cuanto a la planeación y la evaluación de los estudiantes, sino que se autoevalúa la práctica docente en diferentes aspectos. Esto contribuye a un verdadero ejercicio de reflexión, que conlleva a analizar las fortalezas y debilidades de los alumnos, a potenciar sus habilidades y a verificar los niveles de acercamiento entre el saber docente, los conceptos, la metodología, la didáctica y los estudiantes. 

<p>1. ¿Qué fracción representa la figura?</p>  <p>Rta: <math>\frac{1}{5}</math></p> <p>Justifique su respuesta: <u>Por que tiene 5 cuadritos y uno es la parte pintado</u></p>	<p>1. ¿Qué fracción representa la figura?</p>  <p>Rta: <math>\frac{1}{4}</math></p> <p>Justifique su respuesta: <u>Por que son 4 para dibujar y medio para colorear</u></p>
---	---

<sup>1</sup> Docente del Colegio Altamira Sur Oriental IED. Licenciada en Matemáticas, Especialista en Administración de la informática Educativa y Magíster en Dificultades de Aprendizaje.

\* Fotografías: de la autora del artículo.





Por: Gloria Elvira Pulido Serrano<sup>1</sup>  
gloriapuse@unisabana.edu.co

“Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”

(Santos Guerra, 2003).

Evaluar para aprender y comprender lo que nos rodea implica una puesta en escena por parte del docente, quien tiene que ser el encargado de acercar las relaciones entre la escuela y la familia para poder hacer visibles los aprendizajes que se dan en esta etapa escolar y no limitarlo a la observación subjetiva del desarrollo del estudiante.

En primera infancia se hace énfasis en la valoración de los procesos del desarrollo, pero es interesante analizar la evaluación formativa desde el aula de preescolar, utilizando la evaluación como herramienta para hacer visibles los aprendizajes, no solo analizando la función pedagógica de la evaluación, sino la función social que ésta cumple. Teniendo en cuenta el grado de complejidad de acuerdo con la edad de los estudiantes.

Una práctica muy sencilla que favorece la estructuración y el hacer visible el pensamiento, son las rutinas de pensamiento ya que buscan que el estudiante resuelva preguntas que le permitan desarrollar su pensamiento y generar discusión, cuando se utilizan en el aula se convierten en parte del patrón de las clases, los estudiantes interiorizan mensajes acerca de lo que significa aprender y cómo sucede y pueden expresarlo (Pulido y Romero, 2015, p. 45).

## Contextualizando las ideas

En el Instituto Técnico Industrial Piloto se promueve la evaluación formativa enfocada en la formación de saberes, donde lo que se pretende es la participación de los actores en el proceso evaluativo, utilizando la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

Es allí donde surge la necesidad de implementar una estrategia que vincule el trabajo colaborativo junto con la adaptación de una rutina de pensamiento,

<sup>1</sup> Docente de Preescolar, del Instituto Técnico Industrial Piloto. Magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

\* Fotografías: Gloria Elvira Pulido Serrano.

# Evaluakids, una propuesta de evaluación en preescolar

para lo cual se utiliza el semáforo como estrategia visual, para analizar los aprendizajes generados con las diferentes actividades, donde los actores del proceso educativo (estudiante-familia-docente) evalúan su desempeño de acuerdo con los diferentes saberes (saber ser, saber pensar, saber hacer y saber convivir), en torno a preguntas orientadoras y criterios evaluativos establecidos previamente.

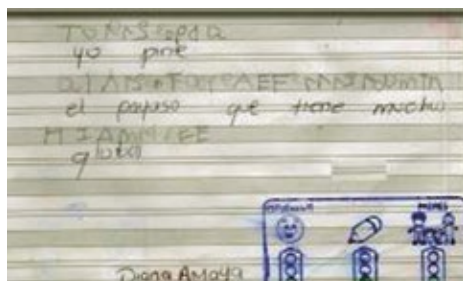
Con la asignación de líderes por mesa y de diferentes roles según la actividad planteada se logran establecer normas y acuerdos que ellos mismos establecen, generando autorregulación y consensos mutuos y posibilitando procesos de responsabilidad, autonomía y participación democrática en los niños y las niñas.

## ¡Manos a la obra!

Para implementar la evaluación se socializa el criterio del saber que se va a evaluar; previamente a realizar la actividad se distribuyen los roles y se asigna el líder de la mesa, quien va a ser el encargado de coevaluar a sus compañeros.

Al finalizar la actividad se realiza la rúbrica de autoevaluación, los estudiantes registran su valoración leyendo la imagen del criterio establecido y asignando el color de acuerdo con su desempeño. El color rojo significa que no se ha logrado, el color amarillo que se está en proceso y el color verde que se logró.

Entre las preguntas orientadoras de la rutina de pensamiento están: ¿cómo lo hiciste?, ¿qué se te dificultó?, ¿cómo te evalúas?, ¿por qué utilizaste ese color?



## Reflexiones

Aunque el iniciar el proceso de realizar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación no es fácil, se trata de desarrollar un trabajo riguroso donde se entiende al niño y la niña como agentes activos de su educación, no solo como receptores pasivos.

La evaluación es entendida más allá de una carita feliz. Se trata de cambiar la percepción desde el preescolar, en donde los niños y las niñas aprenden más del proceso evaluativo, la evaluación no vista solamente desde la mirada del docente, sino también

desde otros actores de la comunidad que en ella son partícipes.

A veces se cree que en la coevaluación, los niños no van a emitir juicios valorativos y cualitativos con suficiente peso y es justo allí donde encuentro la herramienta transformadora de esta forma de evaluar que desde hace dos años desarrollo. Los niños poseen un sentido innato de justicia y equidad; sustentan y argumentan porque dan ese juicio valorativo de una forma clara y muchas veces dando detalles e información que como docente he dejado pasar de alto.

En la heteroevaluación utilizo un sello elaborado especialmente para el proyecto, el cual se envía a casa para que los padres de familia hagan la evaluación del desempeño de sus hijos. Enlazando el hilo más delicado entre docentes y padres que es la evaluación, ellos se sienten con un poder más que el de ser solo observadores; se les da la opción de ser partícipes en el proceso evaluativo. <sup>ML</sup>

AUTOEVALUACIÓN ¿COMO LO ESTOY?			
	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3
SABER HACER	Comparto en clase	Termino a tiempo	Cumplo con mi
SABER SER	Pido la palabra	Cuido mis útiles	Respeto mis amigos
SABER PENSAR	Comparto lo que	Permanezco atento	Me apoyan en casa

## Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.

UNESCO. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, p. 25. New York: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.





# Mi práctica de evaluación de los aprendizajes, una experiencia sanadora desde la pedagogía del amor

Por: **Olga Lucía Neira Veloza**<sup>1</sup>  
olgalucia1877@hotmail.com

Así, mi práctica de evaluación, acorde con el modelo socio-crítico de la institución educativa, parte de la observación, la escucha y la lectura silenciosa de las conversaciones espontáneas de mis estudiantes, de sus risas desenfrenadas, de sus preguntas inocentes, de eso que traman en sus escritorios entre cuchicheos, de modo que la profe no los pueda oír o enterarse de lo que planean.



<sup>1</sup> Docente de Educación Inicial, del Colegio Juan Evangelista Gómez IED, jornada tarde. Normalista del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz. Licenciada en Educación Preescolar, de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia Educativa, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

\* Fotografías: Olga Lucía Neira Veloza.

La evaluación de los aprendizajes a lo largo del proyecto y de todas las actividades significativas es permanente, porque concebimos a la evaluación en ciclo inicial como un proceso de acompañamiento y seguimiento de la forma como los niños y las niñas van mostrando avances en cada una de las dimensiones del desarrollo. Cuando se evalúa en primera infancia, se indaga primero sobre la familia y se realiza el diagnóstico con la caracterización correspondiente; evaluamos la manera como el contexto influye en la formación de valores, pautas de crianza y el estilo de vida que adoptan los pequeños y su familias.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en preescolar está orientada a ser incluyente. En nuestra aula todos son importantes, todos y todas participan y reciben la atención que merecen de acuerdo con su ritmo de aprendizaje, son niños y niñas igualmente valiosos en su diversidad, sus debilidades y sus fortalezas.

A cada uno se le permite ser en su totalidad, sin más límites que los exigidos por el respeto por sí mismo y por el otro, en un ambiente mediado por los saberes previos y por su nueva forma de ver, sentir, percibir y comprender el mundo.

El rol del docente es entonces el de un facilitador de herramientas educativas para la resolución de preguntas y problemas, alimentando la curiosidad desde edades muy tempranas. Un docente motivado esencialmente por su vocación y sentido de servicio, por su obrar desde la pedagogía como un



arte transformador, que trabaja con y desde las emociones con el único propósito de formar una generación más autónoma, consciente, responsable y feliz.

La dinámica cualitativa de la evaluación del proyecto *Sanando Corazones* ha logrado que las familias se motiven por superarse, por tener sentido de pertenencia institucional, por comprometerse con la tarea educadora, por participar activamente en la retroalimentación que se hace de forma constante, pertinente y asertiva dentro del proceso de formación integral de los estudiantes. Además la práctica pedagógica, el proyecto vincula a otros agentes educativos desde el marco de atención Integral a la primera Infancia: entidades como Colsubsidio con su aporte en la lectura de realidades para identificar necesidades de la población infantil y el programa Sembrando Confianza, quienes nos brindan formación en seguridad alimentaria y aprovechamiento de los recursos medio ambientales de la escuela para optar por un estilo de vida saludable. **ML**



# Reconocimiento docente: una apuesta de la SED y el IDEP para fortalecer el trabajo de los maestros en comunidad

Por: Oscar Julio Segura  
ojseguram@unal.edu.co

En lo corrido de 2018 más de 130 docentes y directivos docentes han participado en eventos académicos y culturales apoyados por la SED y el IDEP, permitiendo ampliar los espacios por donde discurren las experiencias de maestros, producto de procesos de investigación y de innovación, y de manera no menos importante, experiencias en las aulas.

Este proceso que inició en 2017 como una apuesta conjunta entre la Secretaría de Educación y el IDEP, ha permitido canalizar la oferta de escenarios y temáticas para la cualificación docente, posibilitando entre otros objetivos, la actualización de saberes en áreas específicas del conocimiento, el intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas no solamente con pares docentes, sino con expertos en las temáticas abordadas en los eventos.

Desde el punto de vista institucional, el apoyo otorgado a docentes y directivos docentes permite el fomento a la calidad educativa desde varios enfoques. El primero, es el fortalecimiento a la política pública educativa, pues cada actividad académica debe aportar a alguna de las líneas prioritarias de política<sup>1</sup>, incluidas en el Plan Sectorial de Educación y articuladas al Plan de Desarrollo (Ibíd). A partir del Programa Calidad Educativa para Todos, se busca garantizar el derecho a una educación que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida y ofrezca a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, igualdad en las condiciones de acceso y permanencia.

Igualmente, a partir del proyecto estratégico *Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la transformación educativa* se busca reconocer al docente como sujeto productor de saberes. Junto con el Premio a la Investigación e Innovación Educativa se plantean mecanismos para hacer un reconocimiento al docente en varios sentidos, pues se busca identificar y destacar el papel del maestro dentro del proceso educativo y su posición en el entramado social, en las dimensiones personal y disciplinar<sup>2</sup>.

Así mismo, se interesa por incentivar su producción académica, el desarrollo de herramientas, técnicas y prácticas innovadoras, reconociendo sus capacidades y esfuerzo, lo que conlleva a inspirar a la comunidad educativa en general, y en particular atraer a otros docentes, para que muestren sus experiencias y se interesen en la generación de saberes.

Cabe señalar un efecto adicional importante, derivado del apoyo a docentes en eventos académicos y culturales. El intercambio de saberes en escenarios locales, nacionales e internacionales, no se queda solamente en el momento del evento<sup>3</sup>. Desde el inicio del proyecto, se ha buscado multiplicar las experiencias que los maestros y maestras adquieran en sus participaciones en los diferentes eventos. De esta manera, se plantea una estrategia de socialización o implementación de estas experiencias, en las que cada docente escoge un espacio en el que pueda contarle a sus comunidades acerca de las mismas. Algunos van más allá, implementando nuevos saberes y estrategias a los proyectos que desarrollan institucionalmente, pues se enriquece el espectro de recursos con los que cuentan para llevar a cabo sus objetivos pedagógicos.

Otra arista puede reflejarse en la formulación o concreción de redes de maestros, unidos en torno a una temática, muchas veces motivados por sí mismos o alentados por las organizaciones e instituciones que proyectan los eventos.

1 El Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos 2016 - 2020 se estructura a partir de tres pilares y cuatro ejes transversales. Los pilares se constituyen en los elementos estructurantes que se soportan en ejes transversales. Los pilares son: 1) Igualdad en calidad de vida, 2) Democracia Urbana, 3) Construcción de comunidad y cultura ciudadana. Por su parte, las estrategias transversales son: I. Nuevo Ordenamiento Territorial, II. Desarrollo económico, III. Sostenibilidad ambiental basada en la eficiencia energética, IV. Gobierno legítimo, fortalecimiento Local y eficiencia. Para el sector educativo se incluyeron cuatro (4) programas, distribuidos en los dos pilares, así: Para el pilar 1 *Igualdad en calidad de vida: Calidad educativa para todos, Inclusión educativa para la equidad y Acceso con calidad a la educación superior*. Y para el pilar 3 *Construcción de comunidad: Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz*.

2 Documento de análisis de tendencias en Reconocimiento Docente – Contrato 050 de 2017, IDEP.

3 Documento de análisis de tendencias en Reconocimiento Docente – Contrato 032 de 2018, IDEP.

## Logros y recomendaciones del proceso

- Se cuenta con un documento de orientaciones y requisitos para la participación en eventos académicos y culturales, de docentes y directivos docentes del Distrito, acompañado por un instrumento que identifica los escenarios en los que se socializan o implementan experiencias derivadas de la participación en eventos académicos y culturales.
- Se ha proyectado una Ruta de Apoyo a la participación de los maestros, que abarca desde la convocatoria hasta la socialización de experiencias, con instrumentos y mecanismos para cada fase.
- Se han producido dos versiones del documento analítico de tendencias, desde la voz de los docentes mediante sus informes académicos. A su vez, estos informes se constituyen en insumos para otro tipo de estudios y análisis futuros.
- Se apoya la participación de 742 docentes y directivos docentes en eventos durante 2017, y 133 ponentes y líderes de muestras académicas han representado a la SED durante 2018.
- Las temáticas ofertadas en los eventos académicos y culturales a los que asistieron los docentes, son consecuentes con el fortalecimiento de la política educativa plasmada en el Plan Sectorial de Educación
- Hay un interés de los docentes participantes en conectar la política pública con los lineamientos pedagógicos al interior de las instituciones, y expresarla en los proyectos de aula como manifestación de las experiencias recibidas.
- Se requiere fortalecer el uso de tecnologías para impulsar la calidad educativa, desde una perspectiva de renovación de contenidos, así como desde la preparación de los docentes para manejar las innovaciones tecnológicas, no obstante la infraestructura física con la que ya cuenta el sistema educativo.
- Es necesario garantizar los espacios y tiempos requeridos para que la convocatoria de participación de docentes sea inclusiva, debido a que por razones de horarios o localización geográfica algunos docentes no pueden permitirse la asistencia a eventos, disminuyendo sus oportunidades de cualificación. MAU



## Publicaciones IDEP



### Revista Educación y Ciudad No. 34

El número 34 de la *Revista Educación y Ciudad* busca construir un diálogo de saberes que permita cualificar el debate alrededor de un balance sobre la actualidad de las políticas educativas, su implementación, origen y consecuencias en la sociedad y sus orientaciones, énfasis y trayectorias, que permeen los discursos y prácticas que se despliegan en los proyectos de formación. En esta edición, particularmente, se pretende trazar el mapa de un cuerpo de artículos que dé cuenta de la variedad de miradas frente a las reformas educativas de los últimos años, y a la vez ofrezca una perspectiva constructiva, en términos de ofrecer nuevas rutas reflexivas en torno a la territorialización de las políticas en macro y micro espacios de la educación en todos los planos: local, regional, nacional y latinoamericano.

La clara disposición de los gobiernos por buscar mecanismos de enriquecimiento de la educación es un hecho que se ha manifestado durante los últimos años; sin embargo, es importante revisar, no solo las declaraciones de motivos ya expuestas, sino, fundamentalmente, su materialización en agenciamientos de proyectos, ya que los resultados están lejos de satisfacer las necesidades y objetivos de los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, sean docentes, estudiantes, directivos, comunidades o quienes formulan las propias políticas.

Desde este horizonte, nuestra publicación responde a la necesidad de revisar los anclajes de las reformas, de las políticas y de las actuales posiciones del magisterio frente a la realidad educativa, para que, entre todos, nos sea posible encontrar vías para corregir el rumbo y contemplar otros mecanismos de formulación, ejecución y lectura de las reformas y políticas que rigen, o pretenden hacerlo, los distintos escenarios de la educación.

Así, el lector podrá encontrar en este número artículos como:

**Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana**

Yolanda Gómez Mendoza

**Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia**

Diego Hernán Arias Gómez

**Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única**

Claudia Ovalle Ramírez, Jhony Alexander Villa-Ochoa, Difariney González Gómez

**Sueño, aprendizaje y escuela. Ensayo preliminar para una relación con la política educativa**

Ubaldo Enrique Rodríguez de Ávila, Adriano Chiombacanga Nafital, Fabiola Rodríguez de França Campos

**Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela**

Marlem Jiménez Rodríguez

**Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos**

Ruth Amanda Cortés Salcedo

**Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto?**

**Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje**

Nylza Offir García Vera, Carolina Beltrán Escobar

**Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica**

Martha Melizza Ordóñez Díaz, Brigitte Julieth Rodríguez Mendoza

**Validación del Índice del Derecho a la Educación (IDE)**

**para Colombia, empleando la metodología Delphi**  
Hernando Bayona Rodríguez, Arturo Harker Roa, Camilo Ernesto López Guarín

**Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad**

Piedad Ortega Valencia, Luis Javier Hurtado, José Manuel González

**Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia**

Astelio Silvera Sarmiento, Omar Huertas Díaz

**Reforma de políticas educativas, esperanza para las nuevas generaciones latinoamericanas**

José Ancizar Rodríguez Gámez

**Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación**

Oscar Felipe Calderón Llanos

**Apapaches: leer, acariciar el alma con los libros. Una micro política educativa en el aula, enmarcada en la felicidad y la expresión**

Blanca Lilia Medina

**Prolegómenos para una "aprendencia" desde la corporeidad**

Carlos Eduardo Pacheco Villegas



### Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz

#### Autores

José Guillermo Ortiz Jiménez

María Isabel Ramírez Garzón

Miguel F. Moreno F.

Edgar Mauricio Martínez Morales

#### Coautores

Ana María Acero

Margarita Villarraga García

Claudia Mojica

Héctor Orlando Pinilla Suárez

Las emociones han batallado de diferentes maneras para recibir un trato distinto al marginal que se les ha dado. Estudios sobre la formación y construcción de las ciencias humanas y sociales dejan claro que bajo la apelación al método científico y a la objetividad que de él se deriva, las emociones tienen poca utilidad. La neutralidad valorativa defendida por ciertos clásicos de las ciencias sociales, implicaba, en parte, ser consciente del sesgo desde el cual se habla, y activar esfuerzos para evitar pronunciarse académicamente desde las emociones.

Las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales están relacionadas con los aspectos socioemocionales, y en los establecimientos educativos los estudiantes vivencian las presiones de dichas desigualdades. Por tanto, comprender las emociones desde un horizonte pedagógico, como aspectos que están relacionados directamente con el arte de enseñar o de aprender, es central en la escuela de hoy. En esta dirección se encamina el presente texto.

Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz es producto de una investigación adelantada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, alrededor del estudio exploratorio sobre aspectos socioemocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las Instituciones Educativas Distritales, Bogotá, en el marco del posconflicto.





ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

SERVICIOS

# IDEP

Magazín  
Aula Urbana



Centro  
Virtual de Memoria en  
Educación y Pedagogía

Revista  
Educación y Ciudad

revistas.idep.edu.co



Centro de  
Documentación

centrodedocumentacion@idep.edu.co

Horario  
lunes a viernes de  
7:00 a.m. a 4:30 p.m.

Libros  
Colección  
IDEP



www.idep.edu.co  
Redes sociales



/idep.bogota



@idepbogotadc



/comunicacionesidep

www.idep.edu.co



Avenida Calle 26 #69D - 91  
oficina 805/806  
Centro empresarial Arrecife  
torre 2

PBX: (57-1) 263 0603  
idep@idep.edu.co  
Línea de atención al ciudadano 195



Bogotá D.C. - Colombia  
código postal 110931