



CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES A LOS ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS RURALES, JORNADA SABATINA, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL MÉNDEZ ROZO

**Tesis de posgrado para optar por el título de
Magister en Educación**

Olga Lucía Alarcón Quintero

Director:

Dr. Luis Alfonso Tamayo Valencia

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ. D. C.
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN DEL JURADO

JURADO 1

JURADO 2

DEDICATORIA

A mi mamita, que, aunque no veo, la siento en cada instante de mi vida.

A mi esposo, mi amigo incondicional, quien me alienta en todo momento a continuar, mejorar y superar todos los eventos de mi vida.

A mis hijas, Yaleni y Marely, quienes me enorgullecen todo el tiempo con sus propósitos y logros de vida.

A mis abuelitos y tíos, que ya partieron a la eternidad, porque sus consejos aún son directrices en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por el camino que, hasta ahora, me ha trazado en la vida.

A mi familia, porque me acompañó en el proceso de escribir la tesis con su aliento y entendimiento.

A los profesores, administrativos y directivos de la maestría con los cuales tuve el honor de compartir, por el conocimiento y apoyo que recibí de ellos.

A mi director de tesis, Luis Alfonso Tamayo Valencia, por sus valiosos aportes a la investigación. Gracias, profesor. Su voz de aliento, los documentos pertinentes para leer y las correcciones en cada tutoría se convirtieron en un propósito: concluir el trabajo a la luz de un proceso que implica constancia, conocimiento y discernimiento.

RESUMEN

Investigación que tiene como propósito identificar las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes de la Institución Educativa Méndez Roza (Sesquilé, Cundinamarca), jornada sabatina, que se caracteriza por brindar educación a jóvenes y adultos rurales. Posteriormente, esto se confronta con los modelos educativos flexibles propuestos por el Ministerio de Educación y distintos modelos pedagógicos. Todo esto se hace mediante la aplicación de la ruta metodológica propuesta por Elliot Eisner con el fin de proponer directrices pertinentes para la construcción de un modelo contextualizado que aplique la evaluación formativa.

Palabras clave


Educación rural; educación de jóvenes y adultos; evaluación; evaluación formativa; modelos pedagógicos.

ABSTRACT

Research that aims to identify the teacher's conceptions and practices of evaluation of the Institución Educativa Departamental Méndez (Sesquilé, Cundinamarca), Saturday classes, which provides education for rural youth and adults. Subsequently, this is confronted with the flexible educational models proposed by the Ministry of Education and different pedagogical models. All this is done through the application of the methodological route proposed by Elliot Eisner in order to propose the pertinent guidelines for the construction of a contextualized model that applies formative evaluation.

Keywords

Rural education; youth and adult education; evaluation; formative evaluation; pedagogical models.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de todos los colombianos</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepciones y prácticas de evaluación de los docentes a los estudiantes jóvenes y adultos rurales, jornada sabatina, de la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo
Autor(es)	Alarcón Quintero, Olga Lucía
Director	Tamayo Valencia, Luis Alfonso
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 156 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN RURAL; EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS; EVALUACIÓN; EVALUACIÓN FORMATIVA; MODELOS PEDAGÓGICOS.

2. Descripción
<p>Investigación que tiene como propósito identificar las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes de la Institución Educativa Méndez Rozo (Sesquilé, Cundinamarca), jornada sabatina, que se caracteriza por brindar educación a jóvenes y adultos rurales. Posteriormente, esto se confronta con los modelos educativos flexibles propuestos por el Ministerio de Educación y distintos modelos pedagógicos. Todo esto se hace mediante la aplicación de la ruta metodológica propuesta por Elliot Eisner con el fin de proponer directrices pertinentes para la construcción de un modelo contextualizado que aplique la evaluación formativa.</p>

3. Fuentes
<p>Alarcón, O. (marzo – abril de 2015). Una experiencia educativa Institución Departamental Méndez Rozo, zona rural del municipio de Sesquilé Cundinamarca. <i>Educación y Cultura</i>, (108), p. 52- 54.</p>

- Alcaldía Municipal de Sesquilé. (2000). *Plan de Ordenamiento Territorial de Sesquilé*. Documento oficial. Sesquilé.
- Álvarez, J, M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%208.pdf>
- Cabra, F. (mayo de 2016). La praxis educativa en tensión: pensar la evaluación como apoyo al aprendizaje y a la equidad en el aula de clase. *Educación y Cultura* (114), p. 8- 16.
- Colombia Aprende (2017). *Modelos flexibles en Colombia*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/106499>
- Decreto 1075. Decreto único reglamentario del sector Educación. Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia, Bogotá, 26 de mayo de 2015.
- Decreto 1290. Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia, Bogotá, 16 de abril de 2009.
- Decreto 3011. Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia, Bogotá, 19 de diciembre de 1997.
- Departamento Nacional de planeación. (2014). Dirección de desarrollo rural sostenible. Definición de categorías de ruralidad. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>
- Díaz, J. (2010). Currículo y Evaluación en el marco del decreto 1290 de 2012 ¿políticas o pedagogías? *Revista Praxis y Saber*, (1), p. 117-149. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1087
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fandiño, L. (2013). *Política, Currículo y Evaluación en la educación para jóvenes y adultos en Colombia (análisis de contenido)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N. (2014). *Educación de jóvenes y adultos: Relaciones entre Escolarización, Propósitos de Formación y Prácticas Evaluativas -Programa Bachillerato por Ciclos-*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lara, N. (junio de 2018). Modelos pedagógicos: orientaciones más allá de las prescripciones teóricas. *Educación y Cultura*, (126), p. 17-24.

- Ley 115. Ley General de Educación. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, 8 de febrero de 1994.
- Márquez, C. & Chaparro, J. (1 de septiembre de 2017). Segregación digital Territorial y Educación en el municipio de Sesquilé, Colombia. *Revista Electrónica de Recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, Ar@cne*, (188), Universidad de Barcelona. [Figura]. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-188.htm>
- Martínez, O. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, S., Pertuz, M & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá, Colombia: Compartir alianza Fedesarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010) Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Plan Nacional de Educación 2016-2026 el camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Evaluación de los Modelos Educativos que promueve el “Proyecto Educativo Rural” del Ministerio de Educación Rural. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Foro Educativo nacional Educación Rural. (2018) Nuestro desafío por la excelencia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/documento_orientador_fen2018.pdf
- Niño, L. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Opciones Pedagógicas*, p. 39-53.

- Ortega, P. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Colombia: El Búho.
- Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Bonaventuriana.
- Páramo, P (2017). *La investigación en Ciencias Sociales: técnicas para la recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Perfetti, M (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Recuperado de http://redler.org/estudio_educación_poblacion_rural_colombiana.164-216pdf
- Plata, L. (2013). *Currículo y Evaluación en educación de jóvenes y adultos: caracterización y alternativas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Posada, J. (2002). *Elementos para el estudio de las propuestas curriculares en la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Proyecto Educativo Institucional Méndez Rozo (2013). Horizonte institucional, enfoque pedagógico institucional, (p.1-20)
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Recuperado de http://www.grade.edu.pe/gteepreal/evaluacion/leng/conferencia_pravela_NOV-09.pdf
- Sandoval, A. (2016). *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a estudiantes, según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un colegio distrital*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, M. (2002). Una flecha en la Diana: la evaluación como aprendizaje. Recuperado de <http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%25C3%25B3n-de-la-escuela.pdf>
- Sistema de Evaluación Institucional Méndez Rozo (2012). Criterios de Evaluación y Promoción, p. 3-8.
- Tamayo, A., Niño, L., Cadozo, L & Bejarano, O (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Tamayo, L. (2010). Epistemología, Currículo y Evaluación (Una relación por construir). *Praxis y Saber*, (1), p. 104-16.
- Torres, G. (enero – febrero de 2018). Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Educación y Cultura*, (124), p. 10- 20.

Unesco, Confintea VI. (2009). Declaración final, Conferencia internacional de educación de adultos. Belém, Brasil.

Valero, E. (2016). *Concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los Estudiantes de básica secundaria y media: ¿Encuentros o desencuentros?* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Zamora, L., Vargas, M. & Rincón, A. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.* Bogotá, Colombia: OEI.

4. Contenidos

Se inicia con la descripción del problema de investigación, la pregunta problema, el estado del arte, objetivo general y objetivos específicos.

Posteriormente, se abordan los marcos de referencia, en los que se destaca el marco contextual (territorio y políticas educativas), el marco teórico (en el que se hace referencia a la evaluación y modelos pedagógicos, evaluación formativa y los modelos educativos flexibles para jóvenes y adultos rurales).

Se continúa con la metodología, la presentación y análisis de resultados y, finalmente, las conclusiones, recomendaciones y consideraciones finales.

5. Metodología

El enfoque epistemológico y la ruta metodológica se encaminan desde la visión hermenéutica comprensiva de las interacciones sociales en la institución educativa motivo de estudio y desde la interpretación que se obtengan de las intervenciones de la población entrevistada, los cuestionarios aplicados y el análisis documental sobre las concepciones y prácticas de evaluación.

Asimismo, el enfoque de investigación cualitativa que orienta el actual trabajo toma algunos de los planteamientos de Elliot Eisner (1998), el cual considera que la educación es arte y un acto humano.

Los instrumentos utilizados fueron la encuesta estructurada, grupo focal, entrevista informal y registro fotográfico.

Para la lectura de los resultados, se aplicaron las 4 fases de la Crítica Educativa, según Eisner: descripción, interpretación, valoración y tematización.

6. Conclusiones

Las conclusiones se generaron de acuerdo con los rasgos predominantes que se obtuvieron en las 3 categorías del presente estudio.

- Los docentes tienden a ser híbridos; es decir, asimilan diferentes referentes pedagógicos según sus necesidades.
- El proceso evaluativo de los jóvenes y adultos de la IED Méndez Roza, jornada sabatina, se rige por los parámetros establecidos en el Sistema Institucional de Evaluación y promoción.
- Los estudiantes consideran que la evaluación es el resultado medible de lo que se ha aprendido.

- Los docentes reconocen elementos característicos de la evaluación formativa, los cuales están relacionados con tendencias pedagógicas constructivistas y socio críticas. Sin embargo, al contrastar con las respuestas de los estudiantes, y el registro fotográfico de los instrumentos de evaluación, se evidencia una tendencia tradicionalista.
- Al respecto de la EF, los docentes reconocen no tener conocimientos fundamentados de este tipo de evaluación; sin embargo, consideran que la educación de jóvenes y adultos debería implementar algunos elementos que procurarían un ambiente más acorde a los requerimientos del contexto rural: aprendizaje por proyectos, ejercitar las habilidades, contextualizar las temáticas e intensificar la lectura comprensiva.
- La IED Méndez Rozo no involucra ningún modelo educativo flexible para educación rural.
- Educación de jóvenes y adultos carece de un currículo contextualizado, depende de los procesos pedagógicos que los maestros consideren implementar.
- La evaluación se realiza de acuerdo con los parámetros establecidos por el Sistema de Evaluación Institucional.

Se dan unas recomendaciones para la IED Méndez Rozo y se finaliza con la validez de la Crítica Educativa de Eisner.

Elaborado por:	Alarcón Quintero, Olga Lucía
Revisado por:	Tamayo Valencia, Luis Alfonso

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	18
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS.....	19
2. ESTADO DEL ARTE	20
3. OBJETIVOS	31
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	31
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
4. JUSTIFICACIÓN.....	32
5. MARCOS DE REFERENCIAS	34
5.1. MARCO CONTEXTUAL.....	34
5.1.1. DESCRIPCIÓN DEL TERRITORIO.....	34
5.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO.....	35
5.1.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	44
5.1.3.1. NORMATIVIDAD SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS	44
5.1.3.2. NORMATIVIDAD SOBRE LA EVALUACIÓN.....	51
5.1.3.3. NORMATIVIDAD SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL DE JÓVENES Y ADULTOS	55
5.1.3.4. POLÍTICAS INSTITUCIONALES SOBRE LA EVALUACIÓN.....	61
5.2. MARCO TEÓRICO.....	65
5.2.1. EVALUACIÓN Y MODELOS PEDAGÓGICOS	65
5.2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA (EF).....	76
5.2.3. LOS MODELOS EDUCATIVOS PARA JÓVENES Y ADULTOS RURALES.....	82
6. METODOLOGÍA.....	91
6.1. POBLACIÓN.....	96
6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	97
6.3. SISTEMATIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	101
6.3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA.....	101
6.3.2. GRUPO FOCAL.....	126
6.3.3. RESULTADOS DE ENTREVISTA PERSONAL	133
6.3.4. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN LA JORNADA SABATINA	135

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	136
7.1. CONCLUSIONES	136
7.2. RECOMENDACIONES	140
8. CONSIDERACIONES FINALES	143
9. REFERENCIAS	146
10. ANEXOS	150

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Población de la jornada sabatina según género.	38
Tabla 2. Edades de los estudiantes de la jornada sabatina.	38
Tabla 3. Zona de donde provienen los estudiantes.	39
Tabla 4. Tipo de familia de los estudiantes.	39
Tabla 5. Personas que aportan al sostenimiento económico de la familia.	40
Tabla 6. Ocupación de los padres de los estudiantes.	40
Tabla 7. Ocupación de los estudiantes.	41
Tabla 8. Antecedentes escolares de los estudiantes.	41
Tabla 9. Tiempo de deserción escolar.	41
Tabla 10. Razones de la deserción escolar.	42
Tabla 11. Reprobación de grados escolares.	42
Tabla 12. Razones de reprobación de grados escolares.	42
Tabla 13. Razones para estudiar en la sabatina.	42
Tabla 14. Agrado por la sabatina.	43
Tabla 15. Motivación para continuar estudios.	43
Tabla 16. Apoyo para estudiar.	43
Tabla 17. Oferta de Modelos Educativos flexibles públicos y privados.	56
Tabla 18. Matriz institucional de Autoevaluación, SIE de la I.E.D Méndez Rozo.	64
Tabla 19. Formato para la elaboración del plan de estudios.	65
Tabla 20. Modelos pedagógicos según autores colombianos.	69
Tabla 21. Categorías de análisis, técnicas, instrumentos y población de la investigación.	98
Tabla 22. Categorías y subcategorías de la investigación.	102
Tabla 23. Respuestas de los estudiantes en entrevista informal.	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Papel central en la evaluación.....	103
Gráfico 2. Utilidad de la evaluación.	103
Gráfico 3. Importancia de la evaluación.	104
Gráfico 4. Prioridad en la práctica evaluativa.....	105
Gráfico 5. Sustentos de la práctica evaluativa.	106
Gráfico 6. Punto de partida de la práctica evaluativa.	107
Gráfico 7. Características de la práctica evaluativa.	107
Gráfico 8. Devolución y retroalimentación en la evaluación.	108
Gráfico 9. Experiencia de la práctica evaluativa	109
Gráfico 10. Autores relacionados con la práctica evaluativa.....	110
Gráfico 11. Necesidad de evaluar los aprendizajes.	114
Gráfico 12. Concepto de evaluación de aprendizajes.	115
Gráfico 13. Pertinencia de la evaluación de los aprendizajes.....	115
Gráfico 14. Utilidad de la evaluación de los aprendizajes.....	116
Gráfico 15. Qué se debe evaluar.	117
Gráfico 16. Rol del docente en la evaluación de aprendizajes.	118
Gráfico 17. Cómo son los estudiantes de la jornada sabatina.....	118
Gráfico 18. Utilidad de las políticas de evaluación.	119
Gráfico 19. Evaluación de jóvenes y adultos.	123
Gráfico 20. Política de la educación de jóvenes y adultos.....	124

INTRODUCCIÓN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) rural es un campo de estudio del cual se espera reconocer las características que le puedan otorgar algunas especificidades en su quehacer. De igual forma, serán motivo de indagación, las concepciones y prácticas vigentes de la evaluación en dicho contexto y en qué medida las propuestas educativas de la EDJA satisfacen necesidades educativas y dan respuesta a los intereses de formación de las personas jóvenes y adultas que acuden a estos programas.

Teniendo en cuenta lo descrito, la tesis de grado pretende revisar las políticas educativas de la educación de jóvenes y adultos, las características de la educación para la ruralidad y los postulados existentes sobre la evaluación, para poder contrastar con lo existente en la modalidad sabatina de educación de jóvenes y adultos en el contexto rural de la IED MÉNDEZ ROZO de Sesquilé (Cundinamarca), **con el fin plantear algunas directrices en el proceso de evaluación que permita generar oportunidades en el proceso educativo de los estudiantes jóvenes y adultos desde las categorías de Evaluación y Modelos pedagógicos, Evaluación formativa, Modelos Educativos para jóvenes y adultos rurales.**

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La educación de jóvenes y adultos es un tema que aún tiene muchos elementos por investigar en nuestro país. Las fuentes consultadas permiten ver que es un asunto que se encuentra en proceso de indagación relativamente nueva. Las investigaciones realizadas permiten reconocer algunas características muy puntuales de la forma en que se aborda esta modalidad educativa y que llevan a indagar sobre algunas de esas particularidades que son el motivo principal de iniciar este proceso investigativo, de manera tal que pueda contribuir en el proceso educativo de jóvenes y adultos del sector rural, ahondando con especial interés en la Evaluación que se está realizando actualmente en la educación de jóvenes y adultos que han escogido la jornada sabatina. Son varios los factores que se vuelven una constante en el proceso pedagógico de las personas jóvenes y adultas. A continuación, nos referiremos a algunos de ellos:

- La política educativa de nuestro país da más relevancia a los niños, niñas y jóvenes del aula regular. Aunque existe la norma que reglamenta la educación de jóvenes y adultos, no es exhaustiva su implementación como tampoco hay un seguimiento constante que le permita evaluar las condiciones y mejorar las dificultades que se den. En consecuencia, se hace necesario indagar por las normas que regulan la educación de jóvenes y adultos, sus implicaciones y el grado de conocimiento que de ellas se tienen.
- La educación de niños y adolescentes se constituye en el principal y a veces único referente, lo que favorece la realización de prácticas dispersas y desarticuladas. De esta manera, es necesario preguntarse por los enfoques de las propuestas de educación de jóvenes y adultos, por los sustentos epistemológicos que respaldan el proceso de la evaluación y si estos son pertinentes para esta modalidad.
- Los diferentes contextos en que viven los estudiantes son la principal razón para asumir una actitud diferenciadora que llevaría lógicamente a la creación de propuestas contextualizadas a las necesidades identificadas. La ruralidad es distinta a lo urbano; asimismo, la ruralidad colombiana también tiene diferencias y, por ello, existen grados de esta. Entonces, cabe preguntarse por las particularidades del estudiante rural y las implicaciones que conlleva la asimilación de los programas rurales flexibles ofrecidos.

Las necesidades e interrogantes planteados son los mismos que se presentan en la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo, jornada sabatina, la cual ofrece educación para jóvenes extraedad y adultos. La población que asiste es rural y posee diferentes hábitos, costumbres, cultos, pensamientos, edades y expectativas de vida.

Es interés de este estudio conocer cómo se evalúa y qué fortalezas y/o debilidades tiene el proceso evaluativo. Esto con el propósito de plantear algunas directrices que se conviertan en una oportunidad para mediar entre la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes y adultos rurales, la cual enriquezca la labor docente y facilite el proceso educativo del estudiante, dándole más herramientas para abordar su plan de vida.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las concepciones y prácticas de evaluación existentes en la educación de jóvenes y adultos rurales, jornada sabatina, y cuál es su relación con los modelos educativos flexibles propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema Institucional de Evaluación de la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo?

1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué características existen en el contexto rural que le dan alguna especificidad a la educación en estos lugares?
- ¿Cuál es la relación existente entre las políticas educativas, en este caso los modelos educativos flexibles, y las prácticas de evaluación vigentes en la Institución?
- ¿Qué concepciones sobre modelos pedagógicos aplican los docentes al proceso evaluativo de la educación de jóvenes y adultos?
- ¿Cuál es el proceso de evaluación que se realiza con los estudiantes jóvenes y adultos de la jornada sabatina?

- ¿Cómo se puede aprovechar la evaluación formativa para implementar un modelo más coherente?

2. ESTADO DEL ARTE

Desde la academia se ha indagado sobre la educación de jóvenes y adultos. Aunque no es un tema recurrente, sí se han consolidado estudios pertinentes que paulatinamente han aportado a la construcción de un estado del arte. Además, se han develado tensiones epistemológicas, como también se han realizado propuestas pertinentes a los diferentes contextos en que se desarrolla la educación de jóvenes y adultos en nuestro país.

A continuación, se exponen algunas de estas investigaciones que han centrado su interés en la educación de jóvenes y adultos, las cuales aportan a este estudio diferentes conocimientos relacionados con el contexto, la pedagogía, metodologías y procesos evaluativos.

Se destacan dos investigaciones realizadas en la Facultad de Educación en la modalidad de postgrado (maestría) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. La primera, denominada **Currículo y Evaluación en Educación de Jóvenes y Adultos: caracterización y alternativas** (Plata, 2013), es una investigación que analiza las características de la educación de jóvenes y adultos de *Bachillerato de Adultos Colsubsidio* desde las categorías de currículo y evaluación. Su metodología fue la investigación cualitativa teniendo como referentes teóricos a Irene Vasilachis y los procesos específicos de contenido de L. Bardin. Dicha metodología permitió llegar a las siguientes conclusiones:

La educación de jóvenes y adultos (EDJA), con mayor fuerza que otras modalidades, precisa de un currículo que entienda, organice, sistematice, reflexione y atienda con especificidad, de modo abierto y flexible, las necesidades de los sujetos, analizando los contextos de orden político, social, educativo y pedagógico que problematizan el campo, dado el desconocimiento que se hace y se tiene de la condición de edad, experiencia y naturaleza de situaciones - problemas que afronta la población objeto (Plata, 2013, p.7).

También menciona que la relación dinámica entre el currículo y la evaluación se encuentra debilitada en su función formativa y como fuente calificadora del currículo en la mediación del

proceso enseñanza - aprendizaje, la formación y autoformación de los docentes. Otro efecto de la relación del currículo y la evaluación, en términos de Plata (2013), retomando a Niño Zafra (2007), es:

El currículo requiere de la evaluación, en tanto ésta posibilita identificar los aspectos positivos y por mejorar, dando así curso a una concepción de currículo vivo, es decir, abierto, dinámico, flexible y cambiante. Al mismo tiempo, la evaluación recibe del currículo su inscripción en una perspectiva teórica, que la orienta hacia ciertos fines, con ciertas estrategias, hacia determinadas prácticas según el enfoque curricular (p.122).

Además, el autor afirma que “la evaluación debería ser un elemento transformador, dentro del marco del currículo” (p.124); es decir, que la evaluación se convierta en experiencia de aprendizaje y no se quede en la calificación, la aprobación o reprobación, el porcentaje y desde estos productos dar un dictamen en términos de calidad educativa. Mejor sería si la evaluación mediara en el reconocimiento de las debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de modo tal que se pueda impactar en la forma en que se aprende, en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Así, se lograría que ellos mismos reconozcan cómo pueden aprender y cómo pueden mejorar sus conocimientos. En el caso de los docentes, tomar la evaluación como agente facilitador del aprendizaje en la medida en que sea posible identificar en el proceso las situaciones que ameritan nuevas estrategias que mejoren la calidad de los conocimientos, aptitudes y mejores desempeños.

La segunda investigación de maestría se titula **Política, Currículo y Evaluación en la Educación para jóvenes y adultos en Colombia (análisis de contenido)** (Fandiño, 2013). En esta se destaca el análisis de contenido de la Educación para Jóvenes y Adultos (EDJA), específicamente en lo relativo a la normatividad vigente de 1990 a 2010 y los alcances y/o problemáticas del Plan Nacional de Alfabetización desde los componentes curricular y evaluativo. La metodología utilizada es cualitativa con rasgos hermenéuticos. Toma como técnica el análisis de contenido con el cual es posible hacer un proceso de interpretación y comprensión de los enunciados e ideas principales. El documento tiene presente los postulados de la Pedagogía Crítica y sobre ellos se hace la investigación, contrastando los fundamentos con las políticas educativas existentes en materia de currículo y evaluación. Algunas de las conclusiones de este estudio tienen que ver con la invisibilidad curricular y evaluativa en la educación para jóvenes y adultos, como también con la condición de adulto. Así mismo, menciona:

La educación para jóvenes y adultos debe centrar su atención en el aprendizaje, el cual incide directamente en los procesos y no en resultados, a partir de la renovación de los métodos de enseñanza, los programas presenciales y las disciplinas para este tipo de educación (Fandiño, 2013, p.12).

En cuanto a la evaluación vista desde el enfoque crítico, se puede observar que en la práctica el proceso evaluativo es de carácter instrumental, dado que se buscan resultados desde parámetros preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que también son aplicados para la EDJA. Por lo tanto, se recomienda que la evaluación para este tipo de educación debe ser formativa; además, debe estar orientada a transformar los procesos y las prácticas pedagógicas, la mejora institucional, la profesionalización docente y el uso de herramientas que permitan que los jóvenes y adultos se motiven por el aprendizaje de manera contextualizada y que responda a sus necesidades e intereses, posibilitando estudiantes más críticos, autónomos y reflexivos.

La investigación permite el reconocimiento de las políticas educativas existentes en el tema de educación de jóvenes y adultos y de los diferentes programas ofrecidos desde el Ministerio de Educación con la política educativa del Plan Nacional de Alfabetización. Además, incluye los modelos educativos ofrecidos para la secundaria, que es la población motivo en el presente estudio.

Otro documento de la Maestría en Educación es el Seminario Profesoral, escrito por Jorge Jairo Posada Escobar, doctor en educación y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho seminario se titula **Elementos para el estudio de las propuestas curriculares en la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Colombia**. El documento en mención es uno de los módulos que está articulado con los procesos de formación permanente de educadores de personas jóvenes y adultas que realizaba para entonces la Maestría en Educación Comunitaria. Según Posada (2002), “el seminario busca identificar algunas tendencias en la educación básica secundaria y media de adultos (en adelante los llamaremos bachilleratos de adultos), específicamente en cuanto a sus orientaciones curriculares” (p.2). Para el estudio se escogieron algunos programas curriculares que son reconocidos y ampliamente implementados en los diferentes escenarios educativos en los que se ofrece este tipo de modalidad. Las propuestas curriculares de bachillerato de adultos que fueron seleccionadas son CAFAM, UNAD, SAT, SER Y COLSUBSIDIO. Con los programas seleccionados, el objetivo del estudio era “el análisis de los documentos que se destinan a la

orientación de los programas de enseñanza en cuanto a los objetivos generales, las opciones pedagógicas asumidas, las propuestas curriculares, objetivos y contenidos, metodologías y sus propuestas de evaluación” (Posada, 2002, p.2).

En cuanto a las características curriculares que deberían estar presentes para las personas jóvenes y adultas, se caracterizan las siguientes: flexible, equivalente, integrado, abierto y participativo. Desde estas características, que parten del Decreto 3011, se busca analizar los procesos que se han implementado en las instituciones motivo de estudio. Algunas conclusiones del estudio fueron:

El referente principal para difundir la educación de jóvenes y adultos es la educación de niños y adolescentes del aula regular, principalmente porque los docentes no conocen las particularidades cognitivas y contextuales del joven y adulto. Se tiende a realizar currículos desde las disciplinas académicas y no desde la integración o transversalización de algunas asignaturas. Para un mejor desempeño de quienes se encuentran en el sistema educativo de jóvenes y adultos, es necesario el conocimiento técnico para enfrentar el mundo del trabajo, el conocimiento de ciudadanía y sus implicaciones, el abordaje de conceptos y procedimientos de cultura general que amplíen su horizonte social contemporáneo. Por último, es necesario ver la educación de jóvenes y adultos como una oportunidad para mitigar el analfabetismo funcional y no como un cúmulo de conocimientos que faltan por implementar ya que estas personas han dejado de estudiar durante algún tiempo. Además, es una oportunidad para que los docentes construyan propuestas curriculares pertinentes.

También se destaca la tesis de maestría de la línea de evaluación y gestión educativa titulada **Educación de jóvenes y adultos: relaciones entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas- programa bachillerato por ciclo** (García, 2014). El documento hace aportes en cuanto al marco legal de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) a nivel internacional y nacional. Identifica, en las políticas nacionales de la EDJA, una postura técnico- académica asociada a objetivos de cobertura e índices estadísticos de poblaciones vulnerables atendidas. Los aportes en el aspecto de la evaluación se refieren a las prácticas evaluativas y los propósitos de formación, los cuales se constituyen en categorías de expresión y de requerimiento específicos en el campo del saber pedagógico para este tipo de población. Asimismo, manifiesta que la relación entre la escolarización y la práctica evaluativa se convierte en la posibilidad que tiene el maestro de recoger información por medio de diversas actividades que le permitan conocer y comprender

el proceso que han logrado sus estudiantes y, de esta manera, mejorar su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación parte de los postulados de la Pedagogía Crítica. El estudio de campo es realizado en el Colegio Británico, institución privada que ofrece educación para jóvenes y adultos, únicamente. La población son los docentes que laboran en esta institución. Tanto la presentación como la manera de abordar los datos permiten reconocer la potencialidad que la propuesta de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez tiene en la investigación en educación y en la elaboración de propuestas en el campo de la educación de jóvenes y adultos en programas de bachillerato por ciclos, lo cual permitió la caracterización de la relación entre escolarización, propósitos de formación y prácticas evaluativas (García, 2014). Las prácticas educativas deben concebirse como estrategia que fomente la autonomía y el poder de decisión, con el fin de fortalecer la evaluación permanente, formativa y que se piense en el joven y adulto no como agente escolar pasivo, sino que sus experiencias de vida se conviertan en verdaderos saberes que se deben intensificar en la práctica educativa. Manifiesta, también, que con la evaluación y el currículo crítico es posible plantear alternativas a la visión de una perspectiva técnica, basados en la construcción de prácticas evaluativas en las que se propenda por procesos de autoevaluación formativa, una resignificación de la EDJA como un espacio de encuentro de saberes y experiencias e ir más allá de la mecanización de saberes y vincular propósitos de formación que superen los saberes hegemónicos y se asuman desde discursos de empoderamiento.

Un quinto documento que aporta al presente trabajo es la investigación patrocinada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), denominada **Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia**. El texto presenta un antecedente de una investigación realizada entre 2000 y 2004, en la que participa el investigador Luis Fernando Zamora y docentes rurales que laboran en el ciclo de primaria, un aproximado de 400 maestros ubicados en más de cien municipios de Colombia. Las preguntas abordadas en esa investigación fueron: ¿Qué especificidad (si la hay) tiene el ejercicio de la educación rural? y ¿los maestros y maestras han recibido en su formación inicial o en servicio algún tipo de preparación que los cualifique para su desempeño en ambientes rurales?

El campo de indagación fue la práctica docente a partir de los testimonios de maestros y maestras. La investigación concluyó que los docentes en su formación universitaria no tuvieron ningún tipo

de estructuración específica de cómo educar en contextos rurales. Además, se observó que los docentes que se ubican en dichos lugares deben crear toda una serie de procesos que le permitan adaptarse a una comunidad diferente, que acepte y respalde al docente. Otros factores para la adaptación son el valor de la modalidad multigrado y el factor extra edad que prevalece notoriamente en las instituciones y que resalta la relación maestro-estudiante dada por el tiempo que pasan los niños en la ruralidad con el mismo maestro o maestra; el aislamiento del maestro rural que repercute en sentido personal y profesional en la vida de los docentes y que se agrava en las escuelas monodocentes; la incesante búsqueda de significado y contextualización de la educación en respuesta a las necesidades del medio; la opción por motivar la permanencia de la población o aportarles elementos fundantes para la migración; la marginalidad geográfica, cognitiva, política que pasa del territorio al rol del maestro.

Los anteriores hallazgos dieron pie a un segundo momento de investigación denominado *El lugar de lo rural en las instituciones formadoras de educadores* y que buscaba describir los programas formativos identificados, para impactar en los currículos de instituciones formadoras de educadores como las universidades, las facultades y escuelas normales.

Entonces, surge la necesidad de investigar por qué no existe una especificidad en las políticas, planes, programas y metodologías de formación para la educación rural; y si la hay, donde está, quién la enseña y cómo la enseña. Estos interrogantes dan origen al proyecto investigativo en mención, el cual describe algunos programas formativos que tienen la particularidad, primero, de ser escasos y, segundo, de ofrecer una formación específica para educar en el contexto rural. Dichos lugares son las Escuelas Normales Superiores (ENS), de las que existe un total de 10 ENS participantes de diferentes departamentos de Colombia (Antioquia, Santander, Norte de Santander, Huila, Sucre, Córdoba, Bolívar) y algunas Universidades y/o instituciones de educación superior, como la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia), el Centro Universitario de Bienestar Social (Puerto Tejada, Cauca), la Universidad de los Llanos (Villavicencio, Meta), la Universidad Pedagógica Nacional (sede de Sutatenza, Boyacá), la Universidad Santiago de Cali (Valle del Cauca), la Universidad de Pamplona (Norte de Santander) y la Universidad de La Sabana (Chía).

La información se recoge por medio de reseñas (caracterizaciones generales) y estudios de caso (inmersiones en profundidad). De esta manera, fue posible reconocer cada experiencia formativa.

Para dar a conocer los resultados obtenidos por la investigación, se acudió a la socialización mediante encuentros regionales.

Se destaca la necesidad de valorar la ruralidad y lo que significa educar en este contexto, la responsabilidad del docente para asumir su liderazgo y evitar la invisibilidad a pesar de las dificultades que el contexto presente según el grado de ruralidad al que se llegue. Por último, propone una intervención de carácter formativo que tenga presente:

- Lo rural como parte de la diversidad (Etnoeducación).
- Existen grados de ruralidad.
- La educación rural y su vinculación a los planes de desarrollo local y regional.
- Las brechas de lo rural y urbano.
- Los modelos flexibles y su contextualización.
- El análisis del contexto para un adecuado desarrollo de la práctica pedagógica.

El texto se refiere acerca de la ruralidad de la siguiente manera:

“La comprensión de lo rural prevaleciente se mueve en cuatro concepciones no bien diferenciadas: la primera se refiere a algo en crisis, donde la pobreza, la violencia, el despojo de la tierra, el desplazamiento, los cultivos ilícitos, el atraso y una variada colección de carencias son la pauta. Tácitamente se habla en un sentido comparativo, frente a lo urbano. Crisis también en el sentido de un escenario social que ha perdido aceleradamente su identidad, que ya no es equivalente a producción agropecuaria ni a campesino: el medio rural ahora es diferente, más diverso y heterogéneo”. (Zamora, 2012, p.275).

Las conclusiones y recomendaciones que deja la investigación aportan significativamente al presente estudio en cuanto a que permite identificar especificidades del contexto rural, prácticas institucionales vigentes en el contexto rural y tensiones constantes entre las políticas propuestas por el MEN y la realidad de educación rural en Colombia. A continuación, los resultados obtenidos por el estudio:

- En los planes de estudio de las escuelas normales, sobresale la enseñanza propia de las asignaturas de la básica y la implementación de la metodología por proyectos, ejes, núcleos y bloques problémicos con contenidos específicos para el contexto como: la recreación de la cultura, la valoración del trabajo y la tecnología, la convivencia para

la paz, la gestión comunitaria, el desarrollo sostenible y la práctica pedagógica investigativa.

- En los currículos universitarios se aprecia focalización en componentes de formación general para la educación en los ciclos de básica y media, además de una profundización en torno al desarrollo humano, científico, comunitario, cultural y lúdico, formación agrícola, pecuaria, extensión a la comunidad, etnoeducación, política pública.
- Las universidades lideran grupos y líneas de investigación reconocidas en Colciencias, posibilitando alianzas y vinculando instituciones, redes, programas y propuestas como: SER, REDIF, ONG, secretarías de agricultura e instituciones de orden internacional.
- Las universidades cumplen su función social con la realización de programas de extensión que posibilitan que el alcance de las propuestas y sus beneficios sean mayores en las comunidades con posibilidades y oportunidades para el desarrollo rural. Sobresale la formación de líderes comunitarios, reconstrucción del tejido social, recuperación de la identidad cultural, cualificación de estudiantes y docentes de centros educativos rurales, programas para la niñez rural, familia rural, radio de acción de las universidades, radio de acción de las universidades, formación de escuelas campesinas y otras propuestas que fortalecen los procesos.
- La ruralidad como escenario, contexto o componente es invisible para las instituciones formadoras de educadores en Colombia y es más agudo en la formación universitaria.
- **Es pertinente revisar los modelos llamados flexibles, los cuales tienden a asociarse y desarrollarse en la educación rural. No todos posibilitan mejor educación, si consideramos que la mayoría trae sus metodologías en un constante activismo de una serie de temáticas que no serían útiles según el contexto.**
- Es urgente diseñar estrategias para la articulación del contexto en el currículo de la institución educativa, desde el Proyecto Educativo Rural (PER). Son esas particularidades del grupo social, el territorio, los planes de desarrollo municipal, los proyectos productivos, que no significan solo lo agropecuario, las que propician las bases de experiencias formativas pertinentes y generadoras de procesos de identidad con su tierra y su cultura.

Finalmente, nos referiremos al documento titulado **La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo**. Es un análisis realizado en alianza con la Fundación Compartir y Fedesarrollo basado en el Informe de la Misión para la Transformación del Campo 2015 (Departamento Nacional de Planeación) y sus propuestas en el tema educativo. El aporte a la presente investigación es el reconocimiento actual del proceso educativo en el sector rural y las propuestas desde el Estado para disminuir las brechas existentes entre la educación rural y la urbana. Como lo menciona dicho informe, Colombia tiene una deuda histórica con el campo, la cual se expresa en una brecha ascendente en cuestión de pobreza con respecto a las zonas urbanas y las ciudades. La firma del Acuerdo de Paz con las Farc ha permitido fijar algunos puntos relevantes, entre los que se destaca el impulso de una Reforma Rural Integral. Dicha reforma contempla el acceso y uso de la tierra, la eliminación de la pobreza extrema, la reducción drástica de la pobreza rural, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria. A nivel educativo, el Acuerdo propone crear un Plan Especial de Educación Rural que propenda por la permanencia de los jóvenes y adultos en el campo y que las Instituciones Educativas promuevan un currículo innovador que fortalezca el desarrollo del sector rural colombiano (Martínez, 2016).

En el Informe de la Misión para la Transformación del Campo (MTC) se hace una descripción del contexto educativo rural en la actualidad. Los principales hallazgos son:

- El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años es del 12,5%, comparada con el promedio nacional, que es de 3,3%.
- Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%.
- Las pruebas estandarizadas nacionales (Saber. 5°, 9° y 11°) en las zonas rurales obtienen resultados muy bajos comparados con la zona urbana.
- La brecha entre lo rural y urbano tiene como principal causa la pobreza. Según el grado de ruralidad, las condiciones educativas tienen sus propias dificultades, como la precaria inversión en cuestión de infraestructura, baja cobertura escolar, calidad y pertinencia en la educación recibida por los niños y jóvenes rurales, disminución en el número de estudiantes por grado y largas distancias para acceder a un centro educativo, entre otras.

- Falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, sobre todo en modalidades de educación flexible. El MEN ha desarrollado diferentes modelos de educación flexible, con características que pueden estar encaminadas a un calendario académico según los ciclos de las cosechas, y/o a métodos y contenidos pedagógicos que se adapten a los contextos regionales con un sistema multigrado. Igualmente, pueden adaptarse a las realidades de la población estudiantil que se encuentra en condición de desplazamiento, extraedad, fuera del sistema educativo y/o con cualquier tipo de vulnerabilidad que le impida el acceso y la permanencia en la educación básica primaria y secundaria (MEN 2014).
- Deserción Escolar principalmente por trabajo infantil en épocas de cosecha o, de forma regular, los embarazo en adolescentes, la poca pertinencia de la educación que se ofrece; es decir, no hay educación para el trabajo articulada a la educación técnica o tecnológica que brinde posibilidades de mejorar condiciones a futuro.
- Con respecto a la educación superior para lo rural, se hace posible con algunos programas del SENA, los cuales no cubren las expectativas para toda la población, pero que brindan oportunidades de adquirir nuevos conocimientos. Los estudiantes se inclinan por saberes en administración, finanzas, manufactura y no en temas agropecuarios.
- **Los modelos flexibles, como se practican hoy en Colombia, son muy heterogéneos en términos de calidad y muchos de ellos no tienen lineamientos directos desde el MEN (Misión para la Transformación del Campo, 2015).**

Los autores explican que el aumento en la cobertura de *Más Familias en Acción*, un programa activo del gobierno nacional, ha colaborado en la permanencia de los estudiantes en el sector educativo, pero aun así la tasa de matrícula en la educación secundaria rural es baja (68%), comparada con la del sector urbano, que es del 84% (GEIH, 2015). También se encontró que sólo un 32% de los hombres y 36% de las mujeres entre 18 y 24 años en zonas rurales ha terminado el bachillerato (o están cursando la educación superior). Esto contrasta con las zonas urbanas, en donde el 63% de los hombres y el 72% de las mujeres han terminado el bachillerato o la educación superior. También evidencia que quienes no han culminado la educación media se encuentran en extraedad (Martínez, 2016).

La MTC viene construyendo un plan estratégico para saldar las brechas entre campo y las ciudades. En lo referente al sector educativo se han trazado metas a 15 años (2015-2030) que buscan mejorar la cobertura, calidad y pertinencia para el sector rural. Estas metas serían:

- La necesidad de “ruralizar” no solo los programas, sino la política pública. En particular, se propone crear direcciones permanentes y especializadas en los Ministerios, particularmente de Educación, para que el diseño de las políticas rurales tenga un enfoque efectivo y diferenciado por medio de la promoción de modelos flexibles apropiados para zonas con diferentes grados y características de ruralidad. Durante los estudios de campo, se pudo percibir que se hace necesario extender este tipo de programas educativos a la secundaria y media, ya que no en todas las instituciones se ofrecen. A nivel de primaria, se ha procurado cumplir con programas como Escuela Nueva, la cual tiene reconocimiento del MEN.
- Diseño de un plan maestro de infraestructura educativa rural.
- Creación de un programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales, liderado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Departamento de Prosperidad Social (DPS) y ejecutado por medio de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas y con un papel central de las Secretarías de Educación Departamentales.
- Para convertir a la educación en un verdadero instrumento de movilidad social, es necesario garantizar una educación pertinente y de calidad que incorpore “componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos” (Misión de Transformación del Campo, 2015). Esto implica articular las políticas de educación media con proyectos pedagógicos productivos encaminados hacia las apuestas productivas de los territorios, y con la educación T&T (técnica y Tecnológica).
- En educación superior se propone que el MEN tenga un equipo especializado para la revisión de la pertinencia de los programas de educación superior para lo rural. También, certificar las competencias de los programas de formación, organizar la oferta para que sea entendible para la población y los empresarios y hacer seguimiento a la oferta y calidad de la educación superior en lo rural.

A manera de conclusión, las propuestas que desarrolla la MTC, desde la óptica de cerrar brechas entre el campo y la ciudad, brindan un panorama diseñado sobre la base de una política Estatal con fines económicos de autoabastecimiento y autofinanciación de las actividades propias del campo, desconociendo los derechos fundamentales de su población. Es sobre estos lineamientos que se debe emprender la voz de protesta, pues la educación sí es un factor de movilidad social, pero no un instrumento para legalizar las políticas neoliberales que sucumben nuestro territorio.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes de la Institución Educativa Méndez Rozo, jornada sabatina, y confrontarlas con los modelos educativos flexibles propuestos por el Ministerio de Educación con el fin de proponer directrices pertinentes para la construcción de un modelo contextualizado que aplique la evaluación formativa.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las particularidades de la ruralidad desde el contexto educativo y sus implicaciones.
- Revisar las políticas educativas y de evaluación asociadas a la educación de jóvenes y adultos.
- Identificar los modelos pedagógicos y prácticas de evaluación que tienen los docentes de educación de jóvenes y adultos, jornada sabatina, en la Institución educativa Méndez Rozo.
- Interpretar las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes frente a las propuestas del Ministerio de Educación y la evaluación formativa.

4. JUSTIFICACIÓN

A nivel mundial, en las diferentes conferencias sobre educación de jóvenes y adultos, se reconoce el papel fundamental del aprendizaje en la educación de adultos (V CONFINTEA, celebrada en Hamburgo, Alemania, en 1997. CONFINTEA VI celebrada en Belém do Pará, Brasil 2009). Las conclusiones allí consolidadas se convierten en compromisos para que los Estados las apliquen en sus diferentes políticas educativas. En el caso de nuestro país, se han consolidado algunas políticas educativas al respecto, como por ejemplo en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) para 2016 -2026, “El camino hacia la calidad y la equidad”, en el que se hace referencia en su octavo desafío a priorizar el desarrollo de la población rural a partir de la educación. Al mismo tiempo, en lo referente a la educación de jóvenes y adultos, el PNDE (2017) plantea “fomentar modelos de educación flexibles que tengan en cuenta la vocación estudiantil: potencialidades de los estudiantes, el proyecto de vida, proyectos productivos, una educación contextualizada para el campo y que incentive el desarrollo económico, con enfoque holístico” (p.59).

Con la consolidación del Decreto 3011 de 1997, diseñado a partir de los acuerdos de las conferencias internacionales, se establecieron normas para el ofrecimiento de la educación de jóvenes y adultos. Asimismo, se dictan otras disposiciones, entre ellas los principios básicos de la educación de adultos y los procedimientos para la creación de modelos educativos flexibles con el fin de llegar a la mayor cantidad de personas posibles. Los principios básicos son:

- a) Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida;
- b) Pertinencia, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo;
- c) Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral;
- d) Participación, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las

transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de estas (Artículo 3, Decreto 3011, 1997, p.1).

Desde el Ministerio de Educación Nacional, la flexibilidad en los modelos educativos puede estar encaminada a:

Un calendario académico según los ciclos de las cosechas, y/o a métodos y contenidos pedagógicos que se adapten a los contextos regionales con un sistema multigrado. Igualmente pueden adaptarse a las realidades de la población estudiantil que se encuentra en condición de desplazamiento, extraedad, fuera del sistema educativo y/o con cualquier tipo de vulnerabilidad que le impida el acceso y la permanencia en la educación básica primaria y secundaria (MEN, 2014).

Con la creación del programa nacional Proyectos Educativos Rurales (PER), en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, se han propuesto varios modelos educativos flexibles que en la actualidad se siguen replicando; los más conocidos son:

Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER), CAFAM (validación de primaria y bachillerato en contextos urbanos y rurales). Estos programas sugieren una forma de aprendizaje que es posible adaptar al tiempo disponible de las personas, bajo las modalidades semipresencial, sabatina, dominical y virtual. Las metodologías utilizadas y la evaluación parten de procesos equivalentes a los dirigidos en el aula regular.

Estos modelos flexibles hacen posible que algunas personas puedan terminar sus estudios primarios y secundarios, aunque no se puede desconocer que se presentan dificultades en el proceso educativo. En el caso del docente o instructor que se dedica a la enseñanza de jóvenes y adultos, este plantea sus clases hacia un aprendizaje formal, aplicando una serie de conocimientos en diferentes áreas con alto grado de síntesis. Así, se da más relevancia a las competencias lectoras y matemáticas, algunas veces desconociendo las dificultades que presentan los adultos al retomar el estudio, principalmente por factores propios del entorno.

Se hace necesario, entonces, reconocer el contexto en el que se desarrolla esta investigación, los fundamentos pedagógicos y evaluativos de los modelos flexibles que se diseñan para la población joven y adulta rural, las concepciones y prácticas de los docentes en cuanto a modelos educativos y evaluativos, como también el sustento teórico de la evaluación formativa. Todo esto con el fin

de proponer directrices pertinentes para la construcción de un modelo contextualizado que aplique la evaluación formativa.

5. MARCOS DE REFERENCIAS

5.1. MARCO CONTEXTUAL

5.1.1. DESCRIPCIÓN DEL TERRITORIO

El municipio de Sesquilé limita con los municipios de Chocontá (al norte), Suesca (al occidente), Guatavita (al suroriente), Gachancipá (al sur) y Machetá (al oriente), según lo manifestado en el Plan Básico de Ordenamiento Territorial vigente desde el año 2000.

La división político-administrativa del municipio se presenta en área urbana subdividida en casco urbano principal, casco urbano periférico y dos centros poblados; y el área rural se compone por once veredas, las cuales son San José, Chaleche, Salinas, Tierra Negra, El Hato, Ranchería, Espigas, Nescuatá, Boitivá y Boitá.

Sesquilé cuenta con un variado y extenso territorio de planicie que lo compone el área longitudinal del Embalse de Tominé en las veredas de Gobernador, San José y Chaleche. Estas son áreas que se explotaron en la agricultura hasta la construcción de la represa. Hoy hay más que todo fincas de recreo. También existen zonas montañosas en la parte alta del municipio; algunas colindan con zona de páramo (veredas El Hato, Ranchería, Tierra Negra y Espigas) y son explotadas en agricultura (cultivo de papa) y ganadería especialmente. (POT, Alcaldía de Sesquilé)

El piso térmico predominante es el frío. La temperatura promedio es de 14 °C. Se presenta lluviosidad en la mayor parte del año.

El área rural representa aproximadamente el 99,18% del territorio del municipio; allí se ubica, en forma dispersa y con algunos pequeños conglomerados, el 76% de la población del municipio. El sector urbano representa el 0,82% de la totalidad del territorio del municipio, por lo que en esta área se ubica el 24% de la población. Actualmente, el número de habitantes total es de 14.912 aproximadamente.

Factores Económicos

La economía del municipio de Sesquilé se sustenta en sectores como: el transporte, el comercio, el turismo, la agroindustria, el sector servicios. Estos sectores son los que más aportan a los ingresos del municipio y los que generan el mayor número de puestos de trabajo.

Las principales actividades económicas del municipio son la ganadería y la agricultura para la parte rural; en la parte urbana y suburbana está el comercio y el trabajo en floristerías.

Un porcentaje considerable de la población urbana consigue su sustento trabajando en municipios cercanos, incluyendo la ciudad capital Bogotá, en donde laboran especialmente las personas con una profesión u oficio especializado.

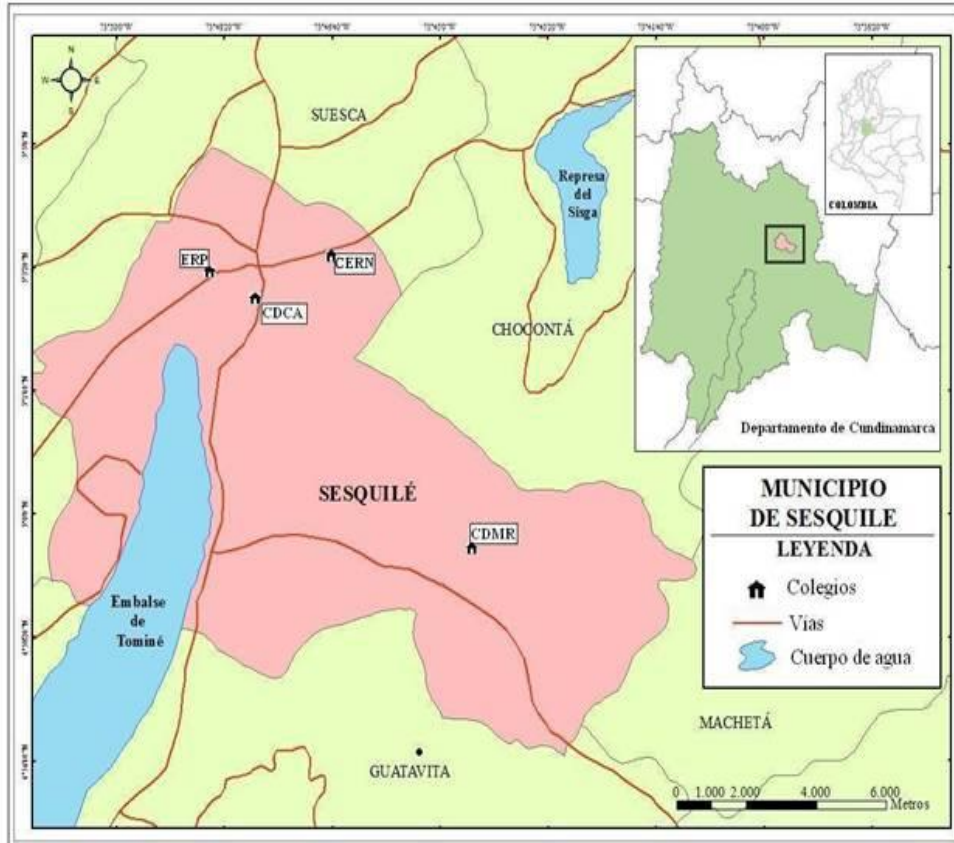
La mayoría de los habitantes de la parte alta del municipio de Sesquilé que cobija las veredas de Ranchería y El Hato, circundantes a la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo, se dedican a las labores del campo y son dueños de la tierra. Allí, cultivan papa o trabajan en los cultivos de papa; también, se dedican a la cría de ganado vacuno para la producción de leche; se han asociado para formar dos cooperativas lecheras que surten a empresas de mayor producción (Alarcón, 2015). En la parte baja del sector rural del municipio, es decir en las veredas de Tierra Negra, Chaleche y San José, las cuales hacen parte del entorno de la Institución Educativa Méndez Rozo, las pocas familias nativas derivan su sustento del cuidado de fincas, labores domésticas en los clubs náuticos de la zona, comercialización de comidas derivadas del cerdo, cultivos menores de hortalizas, cría de ganado vacuno y cría de especies menores (como gallinas, conejos y cerdos) para la venta de sus derivados.

La afirmación de que hay pocas familias nativas obedece a una problemática que se ha venido incrementando con la compra de los predios de los campesinos de las veredas por parte de personas adineradas que los adquieren con el fin de construir sus casas de recreo, lo cual ha incrementado el valor de la tierra y ha cambiado el uso de esta.

5.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO

El municipio de Sesquilé cuenta con tres instituciones educativas de carácter oficial en las cuales se ofrece la educación preescolar, básica y media, como también la modalidad de educación para jóvenes y adultos. Dos instituciones oficiales son rurales y una, urbana. De carácter privado existen

tres instituciones: dos ofrecen preescolar y básica primaria y una ofrece preescolar, básica y media. A continuación, se muestra el mapa de Sesquilé (Márquez y Chaparro, 2013) en el que se indica la ubicación de las instituciones educativas:



Nota. Áreas Rurales: Centro Educativo Rural Nescuatá, vereda Nescuatá (CERN), Escuela Rural La Playa, vereda La Playa (ERP), Colegio Departamental Méndez Rozo, vereda El Hato (CDMR). Área Urbana: Colegio Departamental Carlos Abondano, cabecera municipal (CDCA). Recuperado de Márquez y Chaparro (2010).

Institución Educativa Departamental Méndez Rozo

La Institución Educativa Departamental Méndez Rozo está ubicada en la parte rural, al suroriente del municipio de Sesquilé, Cundinamarca; hace parte de la región denominada Almeidas. A la sede principal Méndez Rozo se llega por la vía que conduce de Sesquilé a Guatavita. En el kilómetro 5 se desvía hacia el oriente en el sitio denominado “Puente Carros”, desde este lugar se continúa 10 kilómetros más.

La siguiente información, desde las etapas de desarrollo de la institución hasta el año de creación de la jornada sabatina, fue extraída del PEI de la Institución Educativa Méndez Rozo (2013):

La Institución Educativa Departamental Méndez Rozo ha tenido diversas etapas en su desarrollo. Hace más de 100 años se fundó una escuela rural junto a la capilla de la vereda El Hato y, allí, recibían las primeras clases los habitantes de la región. En el año de 1960, el señor Guillermo Méndez Rozo, empleado del Estado y oriundo del municipio de Guatavita, tomó la iniciativa de construir otra escuela con el apoyo de la comunidad, de tal manera que los niños pudieran recibir los servicios educativos. La comunidad, como agradecimiento a su labor, denominó esta escuela con el nombre de Méndez Rozo, el cual se conserva.

En el año 1999, por iniciativa de la comunidad educativa, se propuso ampliar la cobertura al ciclo de educación básica secundaria, ofreciendo grado sexto. Poco a poco se continuó creciendo hasta aprobar el grado noveno en el año 2002, realizando los ajustes correspondientes en el PEI.

Mediante la resolución 03338 del 30 de septiembre de 2002, emanada de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, la Institución integró otros centros educativos rurales que forman parte de la región. Estos fueron escuelas rurales: El Granadillo, El Rincón y El Uval. De esta manera, se conformó la INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL MÉNDEZ ROZO, con el fin de garantizar el ciclo educativo para los estudiantes, desde el grado cero de preescolar, básica primaria, básica secundaria, hasta la educación media.

En el año 2003, se inició grado décimo con algunos estudiantes. Estos se promovieron al grado once y se intentó realizar las diligencias correspondientes para la aprobación del grado ante la Secretaría de Educación de Cundinamarca, lo cual no fue posible por la escasa población estudiantil. Por lo tanto, se trasladaron todos los estudiantes que cursaban grado décimo y once a la Institución Educativa Departamental Carlos Abondano González de Sesquilé, para que terminaran la educación media. Al finalizar el 2004, después de diferentes estudios, se aprobó la apertura de la educación media, con matrículas de grado décimo para el año 2005.

El 29 de diciembre de 2004, por medio de la resolución 004573 de la Secretaria de Educación de Cundinamarca, se integran a la Institución los centros educativos Tierra Negra, San José y Chaleche, iniciando el proceso de unificación del PEI.

En el año 2007, con la colaboración de la comunidad, el rector de la Institución para ese momento y la Secretaría de Educación de Cundinamarca, se da comienzo a la jornada sabatina, la cual viene ofreciendo los diferentes ciclos académicos, relacionados con la educación secundaria y media, correspondientes a la educación para jóvenes adultos (PEI Méndez Rozo, 2015).

Actualmente, esta jornada cuenta con 27 estudiantes matriculados (SIMAT, 2018). Estos están divididos en los ciclos III (6° - 7°), IV (8° - 9°), V (10°) y VI (11°). Según la plataforma del Sistema de Matrículas (SIMAT), la modalidad ofrecida por la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo se denomina *Programa para jóvenes en extraedad y adultos*. Además, la jornada se reconoce como: fin de semana; ubicación: sector rural. La edad de los estudiantes oscila entre los 15 y los 22 años, y la edad promedio es de 16 años. Se observa que hay mayor número de estudiantes de género masculino (19 estudiantes) y minoría del género femenino (8 estudiantes).

Tabla 1. *Población de la jornada sabatina según género.*

GÉNERO	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
1-Femenino	1	4	3	8	29.63%
2-Masculino	10	5	4	19	70.37%

Tabla 2. *Edades de los estudiantes de la jornada sabatina.*

EDADES	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
15	3	1	2	6	22.22
16	6	3	1	10	37.04
17	1	3	1	5	18.52
18	1	1	3	5	18.52
19	0	0	0	0	0.00
20	0	0	0	0	0.00
21	0	0	0	0	0.00
22	0	1	0	1	3.70
				27	

En lo referente al docente que asume la jornada sabatina, ocurren varias situaciones, las cuales se han incrementado en los últimos años. La primera situación es la falta de voluntad para aceptar horas extras en la jornada sabatina, puesto que varios manifiestan que no lo hacen porque terminan cansados por la semana de trabajo, también porque el pago de horas extras es demorado, otra razón

es que la jornada implica todo el día y es agotadora. Por lo anterior, los directivos deben buscar docentes de otras instituciones y/o pedir colaboración a los profesores nuevos.

Situación social y cultural de los estudiantes

Reconocer el contexto en que se desarrolla la vida diaria de los estudiantes es un factor fundamental para poder identificar algunos elementos característicos que pueden impactar en el proceso educativo de quienes asisten a la jornada sabatina. Para conocer de primera mano la situación social y cultural del estudiante sabatino de la Institución Educativa Departamental Méndez Roza, se acudió a la aplicación de una encuesta de tipo diagnóstico a todos los asistentes matriculados, la cual arrojó la siguiente información:

En cuanto al lugar de residencia, un 70% de los jóvenes educandos vive en la zona rural circundante a la institución educativa y un 30% vienen desde la zona urbana del municipio de Sesquilé. El tipo de familia predominante en el contexto en que viven los estudiantes de la jornada sabatina es el nuclear, seguido de las familias extensas y monoparentales. Otro aspecto por resaltar es sobre quién o quiénes sostienen el núcleo familiar: en la mayoría de los casos, es el padre, la madre o los dos progenitores quienes asumen esta responsabilidad. Esto depende de la forma de trabajo, pero, en su mayoría, laboran en ganadería, oficios varios y construcción.

Tabla 3. *Zona de donde provienen los estudiantes.*

Sector	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Urbano (1)	2	3	3	8	29.63
Rural (2)	9	6	4	19	70.37
				27	

Tabla 4. *Tipo de familia de los estudiantes.*

Tipo de familia	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Nuclear	8	4	3	15	55.56
Extensa	2	2	4	8	29.63
Monoparental	1	3	0	4	14.81

Tabla 5. *Personas que aportan al sostenimiento económico de la familia.*

Persona(s) que aporta(n) a la flia.	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Madre	1	2	0	3	11.11
Padre	2	6	4	12	44.44
Padres	2	1	0	3	11.11
Madre y hermanos	1	0	1	2	7.41
Padre y hermanos	0	0	0	0	0.00
Padres y hermanos	5	0	0	5	18.52
Varios	0	0	2	2	7.41

Tabla 6. *Ocupación de los padres de los estudiantes.*

Ocupación padre(s)	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Cuidador de finca	1	1	0	2	7.41
Ganadería	3	2	2	7	25.93
Construcción	1	1	2	4	14.81
Agricultura	1	0	0	1	3.70
Operario en flores	1	0	1	2	7.41
Oficios varios	4	3	0	7	25.93
Comerciante	0	1	0	1	3.70
Jardinería	0	1	0	1	3.70
Corresponsal de servicios	0	0	1	1	3.70
Logística	0	0	1	1	3.70

Referente a las labores que desempeñan los estudiantes, se destacan quienes trabajan en el campo como jornaleros en cultivos de papa, la ganadería (ordeño y cuidado de las reses), en la que participan hombres y mujeres en igual proporción. Por parte de las estudiantes, se destaca el trabajo como el cuidado de niños. Otro grupo de estudiantes se dedica a cuidar algún familiar o a hacer los oficios de la casa, que son formas tácitas en que el joven colabora con las responsabilidades de la familia.

Estas labores mantienen ocupados a los estudiantes la mayor parte del día, situación que afecta el desempeño académico en cuanto al cumplimiento de consultas y/o resolución de talleres en la semana. Además, dicha situación puede desencadenar en que tomen la decisión de no continuar sus estudios en la jornada sabatina, pues se les hace tedioso responder con las obligaciones laborales y el estudio.

Otra característica predominante de los jóvenes de la jornada sabatina es el motivo por el que deciden estudiar en dicha modalidad. En la mayoría de los casos, han dejado de estudiar por más de dos años debido principalmente a situaciones tales como: sentirse aburridos por tener un bajo nivel académico, reprobado varias veces el mismo grado, situaciones de convivencia que ya agotaron todas las instancias, superar la edad para estar en aula regular, entre otras. Por lo anterior, la jornada sabatina les da la posibilidad de retomar o iniciar los estudios de secundaria. Asimismo, la mayoría de los estudiantes afirma que eligen este tipo de modalidad educativa porque les permite conseguir empleo semanal y colaborar con la casa; porque no se tiene en cuenta el prontuario académico o convivencial y se les brinda una oportunidad; porque los compañeros(as) tienen la misma edad y es más agradable; porque les parece que la exigencia académica no es tan alta y eso les facilita el aprendizaje; y porque otros ya tienen responsabilidades como ser padres y/o madres adolescentes que deben asumir el cuidado de sus hijos y el horario les facilita poder continuar con sus estudios.

Tabla 7. *Ocupación de los estudiantes.*

Ocupación del estudiante	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Construcción	1			1	3.70
Agricultura	4		1	5	18.52
Finca	1			1	3.70
Almacén de carros		1		1	3.70
Mantenimiento de motos		1		1	3.70
Ordeño		2	1	3	11.11
Flores		1		1	3.70
Niñera		1	2	3	11.11
Atención y servicio		1	1	2	7.41
Oficios varios			1	1	3.70
NO TRABAJA	5	2	1	8	29.63

Tabla 8. *Antecedentes escolares de los estudiantes.*

Dejó de estudiar	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
SÍ	7	8	2	17	62.96
NO	4	1	5	10	37.04

Tabla 9. *Tiempo de deserción escolar.*

Tiempo sin estudiar	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
---------------------	-----------	----------	---------	-------	------------

De 1 a 6 meses	3	6	1	10	58.82
de 6 meses a un año	1	0	0	1	5.88
De 1 a 2 años	0	0	0	0	0.00
2 o más años	3	2	1	6	35.29

Tabla 10. *Razones de la deserción escolar.*

Razones, sin estudiar	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Convivencia	3	1	0	4	23.53
Bajo rendimiento	0	3	0	3	17.65
Situaciones personales	4	4	2	10	58.82

Tabla 11. *Reprobación de grados escolares.*

Alguna vez, No promovido	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
SÍ	11	7	6	24	88.89
NO	0	2	1	3	11.11

Tabla 12. *Razones de reprobación de grados escolares.*

Razones, No promovido	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Convivencia	3	5	4	12	44.44
Bajo rendimiento	8	2	2	12	44.44
Situaciones personales	0	2	1	3	11.11

Tabla 13. *Razones para estudiar en la sabatina.*

Estudia en la sabatina por	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Estudio y trabajo	2	2	1	5	18.52
Flexibilidad	3	1	2	6	22.22
Asuntos familiares	1	2	3	6	22.22
Terminar estudios	5	4	1	10	37.04

Cuando se pregunta por el agrado que tienen hacia la sabatina, los estudiantes en su totalidad manifiestan que les gusta. Además, los motiva terminar sus estudios y mejorar sus expectativas de vida. Respecto a la financiación del estudio (matrícula, transporte, alimentación, fotocopias), la mayoría de los estudiantes cuentan con la colaboración de los dos padres, sólo la madre, sólo el padre o de familiares en general.

Tabla 14. *Agrado por la sabatina.*

Gusto por la sabatina	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
SÍ	11	9	7	27	100.00
NO	0	0	0	0	0.00

Tabla 15. *Motivación para continuar estudios.*

Motivos para continuar estudios	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Terminar estudios	2	1	1	4	14.81
Mejorar las expectativas de vida	8	7	5	20	74.07
La familia	1	1	1	3	11.11

Tabla 16. *Apoyo para estudiar.*

Quiénes apoyan para estudiar	CICLO III	CICLO IV	CICLO V	TOTAL	Porcentaje
Padres	4	1	1	6	22.22
Padre	0	3	0	3	11.11
Madre	2	1	3	6	22.22
Madre y hermanos	1	0	1	2	7.41
Padres y abuelos	3	0	0	3	11.11
Familiares	1	0	2	3	11.11
Uno mismo	0	2	0	2	7.41

A la luz de los resultados obtenidos, se pueden identificar algunos factores característicos del contexto de la jornada sabatina de la I.E.D Méndez Rozo, los cuales han de considerarse fundamentales para el presente estudio:

- Un contexto rural, según las categorías de ruralidad colombiana propuestas por el DANE (2014), que se caracteriza por cabeceras pequeñas y densidades intermedias (de 10 a 100 habitantes/km²).
- Una población joven en extraedad, que desarrolla labores propias del campo, en su mayoría. Además, son dependiente de sus padres y/o familias.
- Jóvenes que han desertado de la educación formal en su mayoría por repitencia escolar y situaciones de convivencia conflictivas.

- Una modalidad académica para educación básica (grado 6° a 9°) y media (10° y 11°) que se ofrece en jornada sabatina únicamente.

5.1.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS

5.1.3.1. NORMATIVIDAD SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Constitución Política de Colombia de 1991

Dentro de sus principios (artículo 4), se menciona que “la constitución es norma de normas” (Constitución Política de Colombia, 1991).

En el capítulo I de los derechos fundamentales, artículo 27, expresa: “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia, 1991).

El artículo 67 afirma:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes pueda sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señale la constitución y la ley (Constitución Política de Colombia, 1991).

Ley General de Educación 115 del 8 de febrero de 1994

Establece la estructura del servicio educativo, modalidades de la atención educativa, organización para la prestación del servicio educativo. También determina las disposiciones referidas a los educandos, los educadores, los establecimientos educativos, la dirección, administración, inspección y vigilancia, la financiación de la educación, las normas especiales para la educación impartida por los particulares y las disposiciones especiales.

En el título III, capítulo 2, MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES, se define la educación de adultos y se nombran los objetivos específicos de la misma.

ARTÍCULO 50. “Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.

El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos”.

ARTICULO 51. “Objetivos específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- b) Erradicar el analfabetismo;
- c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y

d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitario. (Ley 115, 1994)

Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997. Normativa de la educación de jóvenes y adultos (compilado en el Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015)

En este se establecen las normas para el ofrecimiento de la educación del adulto. Se encuentra organizado de la siguiente forma:

En el capítulo I, define la educación de adultos, los principios básicos y los propósitos de los programas de educación de adultos. A continuación, se relaciona textualmente su contenido:

Artículo 2°. Para efectos de lo dispuesto en el presente decreto, la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

Artículo 3°. Son principios básicos de la educación de adultos:

- a) Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida;
- b) Pertinencia, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo;
- c) Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral;
- d) Participación, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de estas.

Artículo 4°. Atendiendo los fines de la educación y los objetivos específicos de la educación de adultos, establecidos por la Ley 115 de 1994, son propósitos de los programas de educación de adultos:

a) Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía moderna, democrática y tolerante, de la justicia, la equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de rehabilitación social;

b) Contribuir, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica que fortalezcan el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios;

c) Desarrollar actitudes y valores que estimulen la creatividad, la recreación, el uso del tiempo libre y la identidad nacional;

d) Propiciar oportunidades para la incorporación de jóvenes y adultos en procesos de educación formal, no formal e informal destinados a satisfacer intereses, necesidades y competencias en condiciones de equidad;

e) Recuperar los saberes, las prácticas y experiencias de los adultos para que sean asumidas significativamente dentro del proceso de formación integral que brinda la educación de adultos. (Decreto 1075, 2015)

El Decreto 3011 define la organización general de la educación de adultos, en los que se ofrecerá programas de:

1. Alfabetización.

2. Educación básica.

3. Educación media.

4. Educación no formal.

5. Educación informal.

De igual forma, define para cada programa el propósito y las orientaciones curriculares especiales para su ejecución. También se hace mención de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas públicas o privadas que ofrezcan programas de educación formal para adultos. Por último, se dejan mencionadas algunas disposiciones referentes a la forma de evaluar, el personal docente, las normales superiores, las entidades territoriales y el Ministerio de Educación. Este decreto es la herramienta legal más importante en la educación de jóvenes y adultos en Colombia.

Directiva 14 del 8 de julio 2004

Dirigida a gobernadores, alcaldes y Secretarías de Educación, con el fin de dar orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos:

- La educación de adultos puede prestarse mediante programas formales de carácter presencial o semipresencial, organizados en ciclos regulares o ciclos lectivos especiales integrados, conducentes en todos los casos a certificación por ciclos y el título de bachiller académico.
- A esta modalidad puede acogerse los jóvenes que habiendo cumplido por lo menos los 13 años, no hubieren accedido al nivel de básica primaria o lo hayan cursado de manera incompleta, así como aquellos que teniendo por lo menos 15 años no hayan iniciado la básica secundaria, sin necesidad de haber permanecido determinado tiempo por fuera del servicio educativo.
- El carácter institucional de la educación de jóvenes y adultos y la prestación de este es responsabilidad de las instituciones, las cuales deben incorporarlos en los proyectos educativos institucionales de acuerdo con el comportamiento de la demanda que presente el contexto.
- La formación en competencias básicas y ciudadanas como parte del objeto de la alfabetización y de la educación de jóvenes y adultos.
- Prioridad, la superación del analfabetismo.
- El ministerio de educación nacional apoyará a las entidades territoriales con mayores tasas de analfabetismo, fomentando las aplicaciones de metodologías exitosas que aseguren el alcance de los logros propuestos en condiciones de calidad. (Directiva, 2004)

Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Declaración final

CONFINTEA VI. 4 de diciembre de 2009. Belém, Brasil.

En 1997 y 2009, la Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la Unesco, con todos los países miembros, entre ellos Colombia, propuso actualizar la recomendación relativa al desarrollo de la educación hecha en 1976. Por lo tanto, trata de orientar a los países miembros para mejorar en cuanto al aprendizaje y la educación de adultos, con el fin de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Confintea, 2009).

En el preámbulo de la Confintea VI (2009), el tercer punto menciona:

Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la recomendación de Nairobi sobre el desarrollo de la educación de adultos de 1976 y desarrollada en la declaración de Hamburgo de 1997, según la cual denota “ el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no,

gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejora sus competencias técnicas o profesionales o las reorienta a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

En el sexto punto dice que

Por lo tanto, aprobamos el presente marco de acción de Belém como guía para aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable para todos. **Hacia el aprendizaje durante toda la vida.**

La función del aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental, cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. **El aprendizaje a lo largo toda la vida**, es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. (Confintea, 2009)

Finalmente, el documento en mención hace recomendaciones en cuanto a la alfabetización de adultos, define las políticas, gobernanza y financiación de la educación de adultos.

Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia, 2015.

La recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos fue aprobada por la Conferencia General de la Unesco en su 38° reunión, en noviembre de 2015. La recomendación, que tiene en cuenta el Marco de Acción 2030 y las tendencias mundiales, sirve de guía para transformar y aumentar la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje equitativas para los jóvenes y adultos. Además, esta reemplaza la recomendación de Nairobi (1976). En síntesis, se busca

aplicar un planteamiento integral y sistemático en relación con el aprendizaje y la educación de adultos y se definen tres esferas fundamentales de aprendizaje y competencias: alfabetización y competencias básicas; educación permanente y competencias profesionales; y educación comunitaria, popular o liberal y competencias para la ciudadanía. Asimismo, se determinan cinco

ámbitos de acción transversales: políticas, gobernanza; financiación; participación; inclusión y equidad; y calidad. (Unesco, 2015)

El ámbito de políticas promueve en los Estados miembros la elaboración de políticas integrales e inclusivas en materia del aprendizaje, teniendo presente que responda a las necesidades de los adultos. También, debe brindar acceso equitativo, utilizando conocimientos y técnicas interdisciplinarios e intersectoriales en las que tengan cabida políticas de educación y formación y otros ámbitos relacionados, como el desarrollo económico, el desarrollo de los recursos humanos, el trabajo, la salud, el medio ambiente, la justicia, la agricultura y la cultura (Unesco, 2015).

El ámbito de la gobernanza implica tener presente las formas de gobierno y disposiciones constitucionales de los Estados miembros para mejorar el aprendizaje y educación de adultos a nivel local, regional, nacional e internacional, reconociendo las características particulares de la población; por ejemplo, las zonas rurales y urbanas en las que deberían contar con estrategias inclusivas y sostenibles en las que todas las personas tuvieran oportunidades para aprender y participar plenamente en los procesos de desarrollo. También deberían considerar la posibilidad de desarrollar ciudades, pueblos y aldeas del aprendizaje mediante las siguientes medidas: (a) destinar recursos para promover el aprendizaje inclusivo; (b) revitalizar el aprendizaje en las familias y las comunidades; (c) facilitar el aprendizaje en el trabajo y para el trabajo; (d) ampliar la utilización de las tecnologías modernas de aprendizaje; (e) fomentar una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2015).

En cuanto al ámbito de financiación, los Estados miembros deberían:

movilizar y asignar recursos financieros suficientes para sustentar una mayor participación en el aprendizaje y la educación de adultos y respaldar su éxito, por medio de mecanismos adecuados, entre los que se encuentra la coordinación interministerial, las alianzas y la participación en la financiación de gastos. (Unesco, 2015, p.11)

El ámbito de la participación, inclusión y equidad exhorta a los países miembros a crear las condiciones desde las políticas públicas para que existan oportunidades de aprendizaje de calidad al alcance de todas las mujeres y hombres, sea cual sea su condición social, cultural, lingüística, económica, educativa. Esto con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación.

Por último, el ámbito de calidad propende por que los Estados miembros presten atención a la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia del aprendizaje y la educación de adultos; además, por que se generen espacios de concertación y evaluación en los diferentes aspectos contemplados.

5.1.3.2. NORMATIVIDAD SOBRE LA EVALUACIÓN

Ley General de Educación 115 del 8 de febrero de 1994.

En el Título IV, capítulo 3, denominado *Organización para la prestación del servicio educativo*, aparece lo relacionado con la evaluación. Específicamente en el artículo 80 menciona:

Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente. El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo. (Ley 115, 1994, p.18)

Ley 1075 del 26 de mayo de 2015

En esta se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. En la sección 3 del decreto en mención se encuentra lo referente a la Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (antes llamado Decreto 1290). Por medio de de 18 artículos se hace una exposición de los aspectos a considerar en el proceso evaluativo, así:

Los diferentes ámbitos en que se evaluará los aprendizajes de los estudiantes (internacional, nacional e institucional), el objeto del decreto que consiste en reglamentar la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media que deben realizar los establecimientos educativos, los propósitos de la evaluación institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. (Ley 1075, 2015).

De la misma forma, se presenta la adopción de un sistema de evaluación institucional el cual debe hacer parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y contener los siguientes aspectos:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.

5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. (Ley 1075, 2015)

Asimismo, se destaca el reconocimiento de la escala nacional de evaluación con el propósito de facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, pero al interior de las instituciones se creará su propia valoración. La escala nacional tendrá la siguiente denominación: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico y Desempeño Bajo. Otros aspectos a los que se refiere el Decreto son: la promoción escolar, las responsabilidades del Ministerio de Educación, las entidades territoriales, las instituciones educativas, los derechos y deberes de los estudiantes y los padres de familia. Este documento menciona que la superación de los desempeños escolares son el resultado de la relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional (Ley 1075, 2015).

Estándares Básicos de Competencias

Cuando en el país se empezó a hablar de calidad de la educación como factor de desarrollo, las políticas educativas se enfocaron al reconocimiento de los componentes asociados con calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas, la organización de las escuelas y la cualificación docente. Desde esa perspectiva, se hace necesario fijar metas de calidad y saber si se están alcanzando. Esta situación lleva a evaluar los avances y, de esta forma, llevar a cabo un mejoramiento continuo a nivel institucional y de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa. Es así como la construcción de los estándares básicos de competencias constituye uno de los parámetros sobre lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo. La evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con la información obtenida se procede a implementar los planes de mejoramiento, un parámetro para fortalecer las metas o redireccionarlas y, así, acercarse a los estándares (MEN, 2006). Según el documento en mención, el significado y la aplicación de los Estándares Básicos en Competencias es el siguiente:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio. (Men, 2006, p. 11)

Para la implementación de los Estándares Básicos en Competencias en las instituciones educativas, se parte del conocimiento del Proyecto Educativo Institucional para luego ajustarlo según las necesidades del contexto, sin desconocer la autonomía escolar.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula.

Los DBA también constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien los DBA se formulan para cada grado, el maestro puede trasladarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los DBA son una estrategia para promover la flexibilidad curricular, puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades.

5.1.3.3. NORMATIVIDAD SOBRE LA EDUCACIÓN RURAL DE JÓVENES Y ADULTOS

En el caso del sector rural colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto varias políticas educativas. Se destaca la ejecución del Proyecto Educación Rural (PER, 2000-2006), que,

en concertación con las entidades territoriales, impulsó la aplicación de modelos educativos flexibles pertinentes a la población joven y adulta rural del país. En tal sentido, se conformaron alrededor de 1514 experiencias de educación básica y media para adultos que beneficiaron aproximadamente a 42828 personas (Perfetti, 2003).

Los modelos educativos propuestos por el PER para jóvenes y adultos son: SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), SER (Servicio de Educación Rural), CAFAM (validación de primaria y bachillerato en contextos urbanos y rurales). Dichos programas permanecen vigentes para la mayor parte de instituciones educativas rurales de nuestro país. El propósito de estos modelos educativos flexibles para jóvenes y adultos es garantizar el derecho a la educación de aquellos que, por diferentes circunstancias, se encuentran fuera del sistema educativo; además, contribuir en el desarrollo de su proyecto de vida por medio de aprendizajes contextualizados, con metodologías y recursos didácticos que les faciliten la adquisición de nuevos conocimientos según sean sus necesidades de educación formal y/o educación para el trabajo.

Los modelos educativos flexibles para atender la población de jóvenes y adultos se registran en el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Además, pueden ser privados (es decir, que el MEN los autoriza para su difusión).

Los programas de todo el territorio colombiano son:

Tabla 17. *Oferta de Modelos Educativos flexibles públicos y privados.*

<u>No</u>	<u>Código en SIMAT</u>	<u>Modelo educativo flexible</u>	<u>Nombre</u>	<u>Población objetivo</u>	<u>Grados o ciclos</u>	<u>Propietario</u>
1	5	SER	SER	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	Universidad Católica de Oriente
2	6	CAFAM	CAFAM	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	Caja de Compensación Familiar CAFAM

<u>No</u>	<u>Código en SIMAT</u>	<u>Modelo educativo flexible</u>	<u>Nombre</u>	<u>Población objetivo</u>	<u>Grados o ciclos</u>	<u>Propietario</u>
3	7	SAT	SAT	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	FUNDAEC
4	10	Programa para Jóvenes en Extraedad y Adultos (Decreto 1075)	Programa para Jóvenes en extraedad y Adultos (Decreto 1075)	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	NA
5	19	Transformemos Adultos	Transformemos Adultos	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	Fundación Transformemos
6	20	Grupos Juveniles Creativos	Grupos Juveniles Creativos	Adultos	Grupo Juveniles Creativos: Atiende a jóvenes y adultos entre 15 y 26 años y en situación de desplazamiento, o alta vulnerabilidad, en cualquier momento del año lectivo Ciclos 3, 4, 5 y 6	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
7	21	Modalidad Virtual Asistida UCN	Modalidad Virtual Asistida UCN	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	Universidad Católica del Norte
8	22	ACRECER	ACRECER	Adultos	Ciclos 1 y 2	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
9	23	Bachillerato Pacicultor	Bachillerato Pacicultor	Adultos	Bachillerato Pacicultor: Atiende a partir de los 15 años. Profundiza en la cultura para la paz, la vida y la convivencia. Ciclos 3, 4, 5 y 6	MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

<u>No</u>	<u>Código en SIMAT</u>	<u>Modelo educativo flexible</u>	<u>Nombre</u>	<u>Población objetivo</u>	<u>Grados o ciclos</u>	<u>Propietario</u>
12	26	MODELO SER HUMANO	MODELO SER HUMANO	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	Corporación Proyecto Ser Humano
13	27	VAMOS A PODER	VAMOS A PODER	Adultos	Ciclos 3, 4, 5 y 6	Corporación para la evolución cultura
14	28	Formación Integral a Madres Cabeza de Familia FIMACAF	Formación Integral a Madres Cabeza de Familia FIMACAF	Adultos	Ciclos 3, 4, 5 y 6	Fundación Colombia Presente
15	30	Espere	Espere	Adultos	Ciclo 1	Fundación para la Reconciliación
16	31	Escuelas Indígenas Intercultural de jóvenes y adultos ACIN - Cauca	Escuelas Indígenas Intercultural de jóvenes y adultos ACIN - Cauca	Adultos	Ciclo 1 y 2	Asociación de Cabildo indígenas del Norte del Cauca
17	32	UNAD	UNAD	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
18	33	Formación para la integración	Formación para la integración	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

<u>No</u>	<u>Código en SIMAT</u>	<u>Modelo educativo flexible</u>	<u>Nombre</u>	<u>Población objetivo</u>	<u>Grados o ciclos</u>	<u>Propietario</u>
19	34	Etnoeducativo para Comunidades Negras del Pacífico colombiano	Etnoeducativo para Comunidades Negras del Pacífico colombiano	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	CONSEJO NORUEGO - MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
20	35	Pensar Adultos	Pensar Adultos	Adultos		Corpoeducación
21	36	Escuela Integral	Escuela Integral	Adultos	Dirigido a JÓVENES EN EDAD EXTRAESCOLAR Y ADULTOS, tanto urbanos como rurales, mayoritariamente en condiciones de desplazamiento y por tanto vulnerables a la marginación y la exclusión. Ciclos 2 al 6	Fundación de Educación Superior San José

Recuperado del Ministerio de Educación (2017). Subdirección de Referentes y Evaluación. Dirección de Calidad EPBM.

En lo referente a la evaluación, el Ministerio de Educación Nacional hace algunas consideraciones las cuales se encuentran registradas en el documento *Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad 2010*. Este instrumento presenta el marco teórico para entender qué son los modelos, cuáles son sus características pedagógicas, como también todo un planteamiento de los lineamientos para que las diferentes entidades territoriales puedan reconocer, implementar, realizar el seguimiento y generar los parámetros de evaluación desde los referentes de eficacia, cobertura y calidad de los modelos educativos flexibles que considere se ajustan a las necesidades contextuales de la entidad territorial. Desde esa óptica, la evaluación tiene las siguientes características: “Establecer y contar con procesos e instrumentos de evaluación, (formatos de control y verificación de acciones) para todas las instancias que intervienen en la ejecución del

modelo, se implementan al iniciar, durante y al final del proceso” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.12).

Teniendo en cuenta que uno de los principios de la educación de jóvenes y adultos es la flexibilidad, el documento hace referencia a la propuesta curricular, que debe ser coherente con todas las políticas educativas vigentes, considerando las particularidades de los educandos, tales como los ritmos de aprendizaje y el interés de cada educando en el proceso, los docentes y su desempeño como guías en la construcción del conocimiento. Dicho proceso deberá ser valorado desde la autoevaluación y la coevaluación, de tal forma que las dificultades se resuelvan sobre la marcha y generen conciencia de su proceso educativo (MEN, 2010).

Plan Especial de Educación rural (PEER, 2017), hacia el desarrollo rural y la construcción de paz

Establece las líneas de acción para responder a los retos de la educación rural, que es un tema tratado en las negociaciones de La Habana (Cuba) y que, con la firma del Acuerdo de Paz, se convierte en un objetivo de estricto cumplimiento. En uno de sus apartes el plan menciona:

El plan especial de educación rural (PEER) debe responder a los retos de la educación rural que contribuyan a la eliminación de las brechas existentes y promuevan una educación de calidad para todos los niños, adolescentes jóvenes y adultos del país, al igual que responda de manera oportuna y pertinente a sus características individuales, la región, cultura y contexto en el que se desarrollan (MEN, 2017, p.7).

Con respecto a la atención educativa para jóvenes y adultos, el plan en mención afirma:

El Ministerio de Educación Nacional implementará el PNA (Plan Nacional de Alfabetización) ampliando la cobertura en zonas rurales con el fin de disminuir las brechas educativas entre lo rural y lo urbano, transformando así la vida de las personas y sus comunidades quienes a través de la alfabetización podrán acceder a un mundo antes desconocido para ellos, poniendo a su disposición un universo de conocimiento que se convierte en la puerta de entrada para transformar sus vidas y las de sus comunidades.

En esta coyuntura social y política, es fundamental dirigir la mirada a los jóvenes y adultos del campo colombiano y a las escasas ofertas educativas que se le está brindando a esta población, y que constituyen la base para disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural. (MEN, 2017, p.100).

La alfabetización busca, por una parte, que sus beneficiarios adquieran las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo matemático y, por otro lado, empoderar a la población para la exigencia de sus derechos, con el fin de mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades. Esto requiere de la promoción de la educación para el trabajo, promoción social y de emprendimiento.

Se puede decir, hasta aquí, que las políticas educativas para jóvenes y adultos han facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje y dan cuenta de resultados importantes que podemos observar en estudios estadísticos, como son los del DANE (2014) a nivel nacional. En el caso particular del departamento de Cundinamarca, el proceso educativo de jóvenes y adultos se ha orientado con la implementación de varios programas, como el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), el programa de Educación Continuada (CAFAM), el Servicio de Educación Rural (SER), A Crecer, Sistema Interactivo Virtual Educativo (SIVE), los cuales se encuentran vigentes en la mayor parte de los municipios del departamento, especialmente en las zonas rurales más distantes a las cabeceras municipales.

5.1.3.4. POLÍTICAS INSTITUCIONALES SOBRE LA EVALUACIÓN

Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED Méndez Rozo

Los parámetros que dan sentido al quehacer educativo de la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo se encuentran plasmados en el Proyecto Educativo Institucional. En primer lugar, el PEI se enmarca en el lema: “Conocimiento y cultura ambiental en busca de una sana convivencia”. Este se refiere al compromiso que asume la institución con la comunidad, brindándole una educación académica formal que orienta al desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación en lo físico, ético, ambiental y político. En segundo lugar, el horizonte institucional se encamina a la concertación, en el aula, de los pactos de convivencia enmarcados en la pedagogía del cuidado (cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente) en el marco de los principios y derechos que consagra la Constitución Nacional. Desde la filosofía institucional, se evidencia la forma en que

la Institución Educativa busca contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y las expectativas de los estudiantes y sus familias:

Orientar al educando fomentando junto con la familia y demás entes educativos, los valores, deberes y derechos, sentido de responsabilidad y sensibilidad en la justicia social. La Institución brinda una educación académica formal, con la colaboración consciente de la Comunidad Educativa, la cual orienta el desarrollo de la personalidad, el respeto a los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación; en lo físico, ético, ambiental y político. (PEI, 2012, p. 4)

Por otro lado, la institución educativa ha realizado diferentes estrategias de prevención sobre el cuidado personal en los cultivos de papa, pues se ha evidenciado un gran porcentaje de padres de familia que no usan los mínimos de protección al momento de hacer fumigación de los cultivos, exponiéndose a la inhalación de químicos y, de la misma forma, exponiendo la salud de su grupo familiar. Este ha sido un tema recurrente que ha controvertido a la comunidad, a los grandes empresarios de cultivos de papa y a los estudiantes, que empiezan a generar conciencia del cuidado personal y de las consecuencias para el medio ambiente. También se han generado espacios de reflexión dentro de la comunidad sobre el maltrato intrafamiliar, el machismo, el abuso de las bebidas alcohólicas, que inicia a temprana edad y los embarazos adolescentes. Dichas problemáticas contextuales son abordadas desde el proyecto de ética y valores, además de la aplicación de la norma de convivencia escolar vigente (Ley 1620). Ha sido un proceso constante en el que se busca mejorar la calidad de vida de los integrantes de la comunidad; no obstante, la prioridad es el educando, buscando que, a un futuro, no incremente las prácticas que causan daño a las personas y al entorno.

Actualmente, según datos extraídos de SIMAT, la I.E.D. Méndez Rozo cuenta con 505 estudiantes, incluidos los 29 de jornada sabatina. Al inicio del presente año, el colegio pactó un convenio con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), con el fin de fortalecer varias áreas del plan de estudios (inglés, matemáticas, lectura crítica y ética) y mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes de último grado.

Sistema Institucional de Evaluación y promoción (SIE) de la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo

En este apartado se dan a conocer los fundamentos del Sistema de Evaluación Institucional que son aplicados. Por lo tanto, se tiene en cuenta:

- Ritmos de aprendizaje: acorde con las capacidades o aptitudes que demuestra el estudiante.
- Negociación del proceso de evaluación: concertar con los docentes, al inicio de cada periodo académico, los estándares básicos a desarrollar, la metodología, los instrumentos de evaluación y las estrategias de desarrollo del plan de mejoramiento.
- Matriz institucional de autoevaluación: tiene un valor del veinte por ciento; se aplica para que el estudiante mismo revise su desempeño de convivencia y académico y pueda emitir un juicio responsable de sus acciones.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se tiene como centro de atención al estudiante y su entorno; por tanto, la actividad curricular y extracurricular es aprovechada para desarrollar los estándares básicos de competencias, propuestos por el MEN, considerando el contexto de la comunidad.

La jornada sabatina desarrolla su trabajo pedagógico bajo las mismas premisas institucionales, pero, debido a sus particularidades, se han concertado algunos parámetros que garanticen el desarrollo adecuado de la enseñanza y aprendizaje, como también del proceso de evaluación.

Dichos parámetros son:

- Para la promoción de los estudiantes al siguiente ciclo u obtener el título de bachiller, se presentan los siguientes casos: deben obtener una valoración en todas las asignaturas mayor a 29 (Desempeño Bajo). Sin embargo, aprobarán el ciclo si tienen máximo tres asignaturas con este desempeño (29).
- El plan de mejoramiento de periodo se aplica a estudiantes que presentan dificultades (Desempeño Bajo) en las asignaturas del ciclo que cursa. También se aplica a los estudiantes que desean mejorar su desempeño.
- La escala de valoración institucional es cuantitativa, siendo 10 el mínimo y 50 el máximo puntaje. Para la jornada sabatina, Desempeño Superior es desde 46 hasta 50; Desempeño Alto es desde 39 hasta 45; Desempeño Básico es de 30 a 38, y Desempeño Bajo es de 10 a 29.

- Los procesos de Autoevaluación de los estudiantes se llevan a cabo durante cada periodo (una semana antes de su finalización), con el propósito de que el estudiante sea realista y asuma sus responsabilidades, por lo que hace y deja de hacer. Para ello, se utiliza un formato institucional que atiende los criterios de evaluación en cada asignatura y se mantiene una constante del 20% del total de la valoración, que reúne los demás instrumentos de evaluación.
- Los resultados que genere la autoevaluación por parte de los estudiantes se deben concertar con los docentes teniendo como fundamento los diferentes juicios valorativos y las reglas de convivencia pactadas que se desarrollaron durante el periodo.

Tabla 18. *Matriz institucional de Autoevaluación, SIE de la I.E.D Méndez Rozo.*

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	VALOR (de 10 a 50)
DE CONVIVENCIA	Me respeto, respeto a los demás y al entorno.	
	Conozco y tengo presente el manual de convivencia.	
ACADÉMICO	Participo de manera activa en las diferentes actividades.	
	Mi desempeño corresponde a mis capacidades.	
	He mejorado mi desempeño.	

Recuperado del Sistema Institucional de Evaluación. I.E.D. Méndez Rozo (2012).

En las diferentes sesiones de estudio, se hace relevante el trabajo en clase individual y colaborativo. Se desarrollan diferentes talleres diseñados por las docentes, no se utilizan textos escolares. Además, el trabajo en clase es fundamental para poder analizar la producción académica de los estudiantes y poder orientar a quienes lo necesitan, como también poder avanzar a quienes demuestran mayores habilidades en su proceso.

Otros apartes desarrollados en el SIE dan cuenta de las estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes por el estudiante en casos puntuales como: estudiantes con

dificultades académicas o convivenciales, estudiantes que ingresan en el transcurso del año escolar, estudiantes que se retiran antes de terminar el periodo o año lectivo.

También se hacen explícitas las pautas para que los docentes entreguen el plan de estudios, el cual se debe realizar cada trimestre y entregar dos semanas después de iniciar el nuevo trimestre (son tres en el año escolar). Dicho plan reúne los siguientes elementos:

Tabla 19. *Formato para la elaboración del plan de estudios.*

Estándar básico de competencias	Metodología	Instrumentos de Evaluación	Estrategias de desarrollo del plan de mejoramiento

Recuperado del Sistema Institucional de Evaluación. I.E.D. Méndez Rozo (2012).

En la actualidad, el SIE es aplicado en su totalidad desde grado preescolar hasta once, como también en la jornada sabatina, educación de jóvenes extraedad y adultos, teniendo presente las particularidades de cada nivel educativo ofrecido.

5.2. MARCO TEÓRICO

5.2.1. EVALUACIÓN Y MODELOS PEDAGÓGICOS

La Evaluación

La Evaluación goza de múltiples postulados epistemológicos y es un campo con el que nos tropezamos inevitablemente cada vez que hablamos de lo educativo. En las siguientes líneas se hará referencia a diferentes concepciones y características de la categoría en mención.

¿Qué es evaluar? A continuación, algunas respuestas a esta pregunta de los siguientes referentes.

Sacristán y Gómez (citado por Plata 2013) la define así:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un educando, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de

materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

La evaluación se ve como análisis y valoración de características que permite, a partir de criterios de referencia, emitir juicios de valor que sean significativos en el campo de lo educativo.

Santos Guerra (2002) define la evaluación como un proceso participativo, en el que intervienen principios epistemológicos, los cuales propician un ambiente de aprendizaje que responda a unas circunstancias particulares para su aplicación. Estos principios son:

- La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.
- La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.
- Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.
- Es importante tener claridad sobre los enfoques y supuestos que guían la evaluación.
- No existe una única manera de evaluar; ella depende de las estrategias didácticas, de los estilos de aprendizaje, de los énfasis en la formación, entre otros.
- La evaluación focaliza simultáneamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y el proceso de formación moral, ética y política, ya que su proceso formativo genera la autoreflexión y, por tanto, genera cultura.
- Es importante hacer metaevaluación; es decir, que la evaluación se convierta en objeto de análisis en sus fundamentos epistemológicos, propicie el mejoramiento del proyecto educativo institucional y genere propuestas pedagógicas y críticas.

Otro aspecto que destacar de los planteamientos de Santos Guerra (2002) tiene que ver con las funciones que cumple la evaluación:

- Es diagnóstica: implica conocer al estudiante desde sus habilidades y/o dificultades, como también la eficacia de los procesos curriculares y los fines de formación.
- Es dialógica: implica la participación de los integrantes de la comunidad educativa en los diferentes estamentos de la institución para debatir y llegar a acuerdos.

- Es comprensiva: reconoce las situaciones que implican más atención debido a sus características complejas (deserción, reprobación, convivencia, enfoque pedagógico, estrategias didácticas, entre otras).
- Retroalimenta: indica con claridad los procesos que han surtido efecto en el ambiente escolar y, de la misma forma, reconoce las situaciones que deben mejorar o cambiar con el fin de fortalecer la institución y su comunidad educativa.
- Es aprendizaje: porque permite que los docentes y directivos puedan revisar si el proceso pedagógico es el pertinente o si es necesario pensarlo desde otros frentes más próximos al contexto.

Otra caracterización de las líneas gruesas de la evaluación se encuentra en Tamayo (2010), quien hace referencia al concepto de evaluación y sus fines desde la perspectiva de las políticas educativas estatales vigentes y la posición que asume la pedagogía crítica.

Para este autor, la evaluación en términos estatales tiene sus fundamentos en el discurso eficientista del sector económico, el cual plantea los estándares de calidad como medida válida para generar resultados cuantificables. Los efectos de evaluar para los fines del Estado no permiten, en ninguna circunstancia, desarrollar la esencia pedagógica que la evaluación tiene al lado del currículo. Dichos efectos radican en que:

Esta visión recorta y descontextualiza la complejidad de la práctica evaluativa, tanto por lo que evalúa (contenidos básicos en lectoescritura y matemáticas) como por la manera como lo hace (aplicación masiva de un instrumento estandarizado), así como también por su finalidad (comparar, sancionar, jerarquizar, justificar la inversión, rendir cuentas al estado)..., pero sobre todo, porque legitima un estilo de enseñanza asociado a esta forma de evaluación que perpetúa una visión desde la tecnología educativa y el diseño instruccional, que creíamos superada desde los años ochenta. (Tamayo, 2010, p.106)

A partir de las investigaciones realizadas sobre la evaluación, desde la óptica de la pedagogía crítica, autores como Niño (citado por Tamayo, 2010) afirman:

La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación (Niño, 1996).

Desde el grupo de investigación *Evaluándo_nos* de la Universidad Pedagógica Nacional, que ha generado sus propios postulados con respecto a la evaluación, se ha definido el término en mención así:

La llamada evaluación cualitativa que, como se ha señalado (2013), por el grupo *Evaluándo_nos* orienta su acción dentro de una mirada holística que procura la búsqueda de la equidad y la construcción permanente de la verdad, como parte del análisis de la realidad y sus factores contextuales e intersubjetivos (Tamayo y otros, 2017).

Por lo tanto, desde la visión planteada por el grupo de investigación, evaluar se considera una práctica social institucionalizada en el aula de clase y relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inscrita en una acción cultural clave para la conservación, transmisión y recreación de la vida social y se refiere a la posibilidad de generar juicios de valor sobre esos procesos (Tamayo, 2017, p.24)

Finalmente, se rescatan los aportes a la categoría de evaluación de la docente investigadora Fabiola Cabra Torres, quien pone en la mesa algunas tensiones que se generan en la evaluación debido a las múltiples tareas que se le han encargado. Cabra invita a emprender un debate sobre los usos y finalidades de los sistemas de evaluación en las instituciones educativas. Asimismo, menciona:

La multiplicidad de las funciones atribuidas a la evaluación resulta ser un punto de partida para un análisis urgente sobre el papel y la incidencia de la evaluación en el desarrollo integral de los estudiantes y en su formación como ciudadanos, en el marco de interacciones de una sociedad con mayor tendencia a la exclusión y a la ampliación de las brechas sociales y educativas. (Cabra, 2016)

Entonces, la evaluación es mucho más que un instrumento cuantificable. Significa que el poder que ejerce como mediadora en el proceso educativo permite constantemente reconocer los avances que se generan o, por el contrario, las circunstancias que detienen el progreso en términos pedagógicos. Desde la perspectiva crítica, otro elemento fundamental para el proceso educativo es el conocimiento acerca de lo social, con el cual se construye el currículo, un proceso que inicia evaluando el contexto para poder definir los propósitos de formación, los contenidos a enseñar, la didáctica que propenda por un correcto aprendizaje y las formas de evaluar. Es un todo que genera una correlación dialógica, dinámica y flexible.

La evaluación y los modelos pedagógicos

La evaluación está unida al currículo y hace parte de los procesos didácticos, del conocimiento que el docente y el estudiante construyen dentro y fuera del aula, de los propósitos de formación y la forma de obtenerlos. Tiene que ver, también, con los contenidos o temas a desarrollar que suponen criterios sobre los que se debe aprender; es decir, transformar conceptos y prácticas, los cuales se evalúan.

En palabras de Tamayo (2017):

La evaluación, como práctica pedagógica y didáctica, tiene una complejidad que de ninguna manera permite reducirla a la medición de resultados, sino que está ligada a pautas de actuación de los maestros desde imaginarios epistemológicos y diseños curriculares específicos. Lo que las investigaciones muestran es que la evaluación tiene que ver con rutas didácticas y soluciones a problemas de la enseñanza y del aprendizaje, siempre en contextos sociales y culturales específicos. Cuando se trata de comprender la evaluación, como elemento curricular en el campo de la pedagogía, tenemos que tomar posición desde tradiciones investigativas que tienen una fundamentación epistemológica: positivista, hermenéutica, crítica, desde el punto de vista del tipo de conocimiento que se pretende construir y posiciones pedagógicas tradicionales, conductistas, espontaneistas constructivistas o sociocríticas. (p.28)

En el ámbito académico colombiano, investigadores como Rafael Flórez, Mario Díaz y los hermanos Miguel y Julián De Zubiria han generado aportes al reconocimiento de los diferentes modelos pedagógicos que caracterizan las prácticas de los docentes en el aula. A continuación, una síntesis de sus planteamientos:

Tabla 20. *Modelos pedagógicos según autores colombianos.*

AUTOR	MODELOS PEDAGÓGICOS	CARACTERÍSTICAS
Rafael Flórez (1982)	Tradicional	El cultivo de las facultades del alma. La formación en la virtud del carácter a través de oír, ver, observar y repetir de acuerdo con las indicaciones del profesor que dicta sus clases dentro de un régimen de disciplina y entiende al alumno como un receptor pasivo.
	Conductista	Se privilegia la adquisición de conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. La enseñanza

		programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos de quien aprende de manera operante, siempre esperando la respuesta programada del maestro en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores.
	Romanticismo Pedagógico	Promueve el rescate del interior del niño, siendo el aspecto más importante en el desarrollo infantil; por ello, se debe crear un ambiente pedagógico flexible. La enseñanza parte de los intereses de los niños. Los contenidos, la planeación y la evaluación pasan a segundo plano. La educación es para la vida. Todo gira en torno a la libertad, la autonomía y la felicidad.
	Desarrollismo Pedagógico	Reconoce un proceso individual progresivo y secuencial desde la infancia hasta la edad adulta. Este proceso está basado en el intercambio entre la conciencia y las experiencias que afectan al individuo. El aprendizaje se da cuando se asimila un nuevo contenido y este reacomoda el esquema cognitivo que, con el uso, se equilibra nuevamente.
	Pedagogía socialista	Toma una posición crítica frente a cualquier forma de explotación económica (capitalismo) y vela por un modelo educativo emancipador en el que la enseñanza genere valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales.
<p>Mario Díaz (1986)</p> <p>Existen dimensiones que regulan el modelo pedagógico:</p> <p>Instruccional (currículo, pedagogía, evaluación)</p> <p>Regulativa (reglas, modalidades de control intrínsecas)</p>	Agregado	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentación en áreas en conocimientos, las cuales son jerarquizadas y clasificadas. • Rigidez en el proceso de transmisión del aprendizaje. No se tiene en cuenta al estudiante. • El énfasis de la evaluación es la medición de resultados alcanzados en el aprendizaje. • Socialización del conocimiento sin tener en cuenta el contexto de los estudiantes.
	Integrado	<ul style="list-style-type: none"> • Innovaciones en el conocimiento, selección y organización desde diferentes campos del saber, que se materializan en el currículo, flexibilidad y relaciones armoniosas entre docentes y estudiantes. • Evolución significativa en los procesos de transmisión del conocimiento. Considera ritmos de aprendizaje y problemáticas a investigar desde el contexto.

		<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se transforma en un proceso autorregulador. La autoridad es horizontal y se busca mejorar el nivel de las competencias. • Evolución en la organización escolar, relación fuerte entre la escuela y la comunidad.
Julián y Miguel De Zubiria (2005)	Tradicional	Repetición, memorización y autoritarismo.
	Escuela Activa	Los intereses del niño y educar para la vida tienen un papel central. Falencias en cuanto a la construcción conceptual y la fundamentación de los procesos cognitivos en los niños.
	Pedagogía conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes poseen estructuras mentales para el aprendizaje, las cuales son modificables con el paso del tiempo. • Los esquemas mentales para el proceso de enseñanza son los MENTEFACTOS. • Las personas aprenden de lo que consideran valioso y relevante (motivación). <p>Lo más importante en este modelo es el proceso cognitivo, de acuerdo con los postulados de Montessori, Decroly y Freinet.</p> <p>La didáctica se ve desde dos procesos: Estructural (desarrolla habilidades y operaciones mentales y genera competencias operacionales e investigativas) y Funcional (se basa en el aprendizaje significativo, enseñanza por resolución de problemas y cambios axiológicos que conjugan lo cognitivo con lo afectivo).</p>

Nota. Elaboración propia. Información recuperada de Tamayo y otros (2017).

El investigador pedagógico Rafael Porlán (citado por Tamayo, 2017) menciona, en referencia a los modelos pedagógicos, que son ellos los que definen el qué enseñar, cómo enseñar, qué y para qué evaluar. Otro postulado mencionado por el profesor Porlán (citado por Lara, 2018), en su *libro Constructivismo y Escuela* (1995) se refiere a que no sólo se debe tener en cuenta la teoría de la enseñanza, sino también la interacción permanente de la enseñanza con los conocimientos prácticos del maestro, situación que reduce el abuso teórico y el activismo irreflexivo. Entonces, desde este planteamiento, la evaluación es un elemento curricular del modelo y se pregunta por la coherencia entre el para qué, qué y el cómo de la enseñanza, relacionándose con las formas de evaluación.

En las siguientes líneas se esbozará la clasificación de los modelos pedagógicos desde la perspectiva de Porlán (1995):

Tradicional

- **Contenidos:** de características puramente conceptuales y básicas; condicionan y regulan el currículo de la institución educativa; son transmitidos desde el autoritarismo del docente, quien reproduce y acepta los conceptos como concluyentes y verdad absoluta.
- **Método:** se basa en el autoritarismo, la obediencia y repetición; su fundamento está en el uso de libros guía. Así, los estudiantes “se enteran” del contenido de éste.
- **Meta:** formar, fortalecer y aumentar la capacidad memorística de los estudiantes.
- **Relación maestro-estudiante:** es de tipo vertical, el maestro tiene la autoridad absoluta sobre el estudiante y es el poseedor total del conocimiento; el docente se limita a administrar y depositar los conocimientos en el cerebro del estudiante y este último, a su vez, se dedica a memorizarlos.

Tecnológico instrumental o conductista

- Los contenidos del aprendizaje son los conocimientos científicos y códigos que constituyen secuencias y alcanzan eficazmente los objetivos y las metas establecidas al inicio de la actividad.
- Establece como fundamental el Método de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados en forma precisa. Desconoce, de esta forma, el contexto cultural, los intereses y los preconceptos del estudiante.
- Se concibe al docente como el intermediario ejecutor entre el programa y el estudiante, a quien trasmite parcialmente los saberes técnicos.
- **Meta:** Convertir a la enseñanza en una tecnología educativa y al docente, en un diseñador de modelos instruccionales.

Espontaneista (también conocido como autónomo o periférico)

- **Contenidos:** son multidisciplinarios y se dividen por asignaturas, con el objeto de servir de instrumento para generar un cambio actitudinal en el estudiante y permitir la resolución

lógica a las situaciones cotidianas. No tiene una organización o selección previa de contenidos.

- Método: está centrado en los intereses del estudiante. Se aprende en la práctica. En este modelo de nada sirve la práctica si no es llevada al contexto real; de esta forma, el estudiante adquiere de forma eficaz los conocimientos socializados en el aula.
- Metas: eliminar las barreras entre el currículo y la pertinencia de los contenidos.
- Docente: debe ser un profesional en el área a desempeñar, con la experiencia suficiente para apoyar al estudiante y facilitar su proceso de aprendizaje. Un docente identificado con este modelo considera que el estudiante aprende cuando está motivado por sus intereses individuales.

Modelo Integrador

Existen factores importantes e indispensables presentes en cada modelo pedagógico y, a su vez, estos sostienen ventajas y desventajas para los actores del proceso educativo. Porlán propone un paradigma pedagógico en donde se integran los modelos previos que transforman el sentido del ciclo de la Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación. Aplicando estos postulados, los maestros están en el deber ético de ser coherentes con; ¿qué enseñan? (pertinencia), ¿cómo enseña? (didáctica: relación con el contexto), ¿para qué enseña? (utilidad del conocimiento y su transformación en el contexto) y ¿para qué evalúa? (emitir juicios de valor sobre la pertinencia, coherencia en la práctica pedagógica y convivencial de la comunidad educativa).

Para Lara (2018), “este modelo integrador se le reconoce como modelo pedagógico constructivista e investigativo” (p.21). El autor agrega que lo que pretende este modelo es “rescatar las fortalezas de cada uno de los modelos identificados y los articula en una nueva mirada epistemológica, psicológica y pedagógica que fundamenta y orienta nuevas formas posibles de enseñanza” (2018, p.21).

Modelo constructivista

Retomando este modelo, es preciso exponer algunas características puntuales en cuanto al perfil del docente, el estudiante y la evaluación, siendo estos elementos necesarios para identificar con mayor acierto las tendencias que se reflejarán en el proceso de interpretación de datos a partir de los instrumentos metodológicos. Según Valero (2016),

El papel del maestro será el de un facilitador de experiencias y ambientes que permitan el surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de estribo para la apropiación de conocimientos y procesos mentales cada vez más complejos.

El profesor acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante desarrolla nuevas estructuras de conocimiento. En cuanto a las estrategias pedagógicas que materializan este modelo pedagógico se parte de la premisa que todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento. (p.76-77)

En cuanto a la evaluación, su intención es identificar procesos de estructuras de pensamiento. Además, se relaciona con el enfoque cualitativo dando importancia a la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, generando un nuevo concepto de formación e investigación. Respecto a la evaluación desde el enfoque constructivista, en palabras de Valero (2016), este se caracteriza:

Por tener un carácter formativo, siendo entendida como un proceso que tiene en cuenta los sucesos de forma progresiva y se centra en su observación, descripción e interpretación. Estas características, propias de este enfoque, hacen posible una evaluación más reflexiva y acorde a un proceso contextualizado en el que se evidencian los avances, las fortalezas, las dificultades y las posibilidades de cambio que puedan surgir del mismo, para hacerlo más trascendente para cada uno de los implicados en el proceso educativo. (p.77-78)

Modelo sociocrítico

Ortega (citada por Valero, 2016) manifiesta que la Pedagogía social se interesa, en primer lugar, por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Por lo tanto, el propósito del modelo sociocrítico es comprender y transformar la sociedad.

El modelo sociocrítico asume el conocimiento como una construcción. Sus propósitos tienen que ver con las formas de concreción del conocimiento en niveles de concienciación de los sujetos y las acciones que se desencadenan en búsqueda de la transformación de la realidad en contextos

particulares. Es vital ejercitar la crítica para transformar la práctica. La acción permite las reflexiones colectivas sobre la realidad del mundo para transformarlo a partir de las relaciones de solidaridad que allí se establecen. En este modelo, la intención es concienciar y emancipar en el plano social e individual. Valero (2016) menciona los propósitos de formación:

- Enfrentar a los problemas reales que se espera que sean analizados, comprendidos y transformados en beneficio de la comunidad afectada.

- Identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la autosuperación.

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

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

Finalmente, el modelo sociocrítico simpatiza por una evaluación cualitativa e interpretativa, buscando tener en cuenta las opiniones, valores, costumbres y aptitudes de los participantes del proceso evaluativo, que buscan contraponer la masificación. Sus productos buscan superar lo numérico y lo estadístico, ubicándose en un plano descriptivo contextual y significativo para los diferentes actores del proceso educativo (quien evalúa y quien es evaluado). Se promueven entonces modelos dentro de los cuales se muestran como representativos los modelos de la evaluación iluminativa, la evaluación artística y la evaluación formativa y crítica. La evaluación formativa se realiza teniendo en cuenta momentos del proceso y particularidades del objeto o sujeto evaluado, advierte sobre dificultades que se detecten y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente. Su propósito es la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se presentan conforme se avanza en los procesos educativos. (p.80-81)

5.2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA (EF)

En palabras de Pérez y Sacristán (citado por Fandiño, 2013), la Evaluación Formativa permite resignificar las prácticas pedagógicas y educativas, la formación permanente de estudiantes y docentes, la revisión de posturas críticas y reflexivas acerca de los procesos personal, profesional y social.

En conjunto, el sentido de la evaluación formativa se orienta a fortalecer sujetos autónomos, críticos y reflexivos que se inquieten por mejorar y vincular el contexto donde interactúan, y se motiven por continuar con su formación, actualización y profesionalización.

En este camino de la resignificación del sentido de la evaluación y de las prácticas que de ella surgen, es necesario que se trabaje sobre las visiones, posturas y finalidades de los actores encargados del proceso en la Educación para Jóvenes y Adultos. En consecuencia, la evaluación para este tipo de educación debe estar orientada a transformar los procesos y las prácticas pedagógicas, la mejora institucional, la profesionalización y el uso de herramientas que permitan que los jóvenes y adultos se motiven por el aprendizaje de manera contextualizada y que responda a sus necesidades e intereses.

Según Fandiño (2013), para hablar de la evaluación formativa en relación con la Educación para Jóvenes y Adultos, es necesario detenerse en el tema de la profesionalización docente, que incide directamente en la forma en que aprenden estos estudiantes. Esto se debe a que, para la EPJA, es un tema poco tratado, y más aún que los encargados de la formación de jóvenes y adultos no están formados en este tipo de educación, lo que hace que los docentes realicen prácticas educativas similares o iguales a las realizadas en el salón de clases de la educación regular. Por ende, homologan las mismas estrategias didácticas, sin tener en cuenta el tipo de población a la que están formando

Álvarez Méndez (2001) se refiere al significado y la intencionalidad de la evaluación formativa:

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que

desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesaria la presencia de sujetos. (citado por Plata, 2013, p.11)

Torres (2018) afirma que la Evaluación Formativa (EF), en un sentido general, se entiende como la posibilidad de formular juicios (valoraciones) fundamentados en criterios explícitos sobre el desarrollo de un proceso y generar elementos de diverso tipo para incidir en el mejoramiento de ese proceso a medida que se va construyendo.

La EF es un concepto divulgado ampliamente en el contexto educativo, sin que ello deje de incluir varios significados. Según el escenario donde se emplee, puede significar parte de un proceso, evidenciado a través de acciones específicas que impliquen su valoración. Se debe partir por entender el significado de Evaluación como un conjunto de criterios que muestra lo que se desea trabajar según la experiencia educativa, para emitir juicios sobre lo que se observa en la realidad (Torres, 2018). Lo formativo parte de concebir la necesidad de obtener información que facilite el reconocimiento de juicios de valor, los cuales aporten al mejoramiento del proceso educativo que se está realizando.

Las características se plantean desde cuatro categorías:

1. Debe basarse en los fundamentos de una propuesta pedagógica con sentido y enfoque. No debe dejar de lado la incertidumbre implícita en todo quehacer educativo y de la cual puede ser posible el mejoramiento en los procesos (experiencia). Asimismo, no debe obedecer a políticas externas en su totalidad, por lo que el contexto es vital en la comprensión de las realidades que se observan. La evaluación debe implementarse como elemento mediador (abierto y oportuno) lejano de todo castigo. Por lo tanto, lo que debe procurar es la autoreflexión, y, aun así, no se puede garantizar un cambio radical si se encuentran marcados elementos culturales arraigados que limiten el proceso.
2. Implica la utilización de metodologías abiertas no tradicionales, teniendo presente los contextos y facilitando otras facetas evaluativas. Se hace necesario fijar en primer momento la formulación de criterios claros y coherentes de evaluación, los cuales serán la base para la formulación de los juicios (valores de referencia) que sirven para referenciar los hechos.

3. También es importante el reconocimiento de los participantes del proceso (docente, estudiante, padres, directivos) desde sus expectativas, aportes y reconocimiento de los criterios evaluativos a seguir. Sin duda, la EF favorece la evaluación focalizada. Los actores se deben preparar para poder cambiar paulatinamente las creencias que se suelen dar en cuanto al proceso evaluativo. De igual forma, se debe incentivar a la participación y la reflexión, situaciones que se reconocerán como autoevaluación y coevaluación.
4. Acude a una planeación teniendo en cuenta los recursos de diverso tipo (dinero, tiempo) y los canales de comunicación para recibir la información necesaria, clara y pertinente. Además, es necesario reconocer con claridad la responsabilidad adquirida para utilizar los procesos generados en la práctica de una EF.

Torres (2018) menciona: “Sin temor a equivocación puede afirmarse que dentro de la comunidad educativa evaluadora la EF está considerada como una oportunidad para generar posibilidades de mejoramiento en los contextos educativos” (p19).

Acudir a la EF posibilita un proceso que favorece factores como el contexto, la planeación, el reconocimiento de información que le permite hacer ajustes en el camino y/o mejorar los que se presentan.

Algunas consideraciones sobre la Evaluación Formativa son:

- Existen varios procesos de afianzamiento Desde ser considerada una acción final del proceso educativo, un mejoramiento de programas, una evaluación que diera cuenta del proceso de aprendizaje, hasta concebirla ahora como la posibilidad de concretar juicios a partir de la formulación de criterios claros y flexibles que tiene en cuenta el contexto.
- En cuanto a sus características, hace referencia al término *incertidumbre*, propio de las acciones educativas, las cuales permiten reconocer las situaciones por mejorar o las que muestran resultados positivos.
- La EF es un término de actualidad en el quehacer pedagógico, pero la realidad es que su implementación pasa por muchas concepciones, algunas alejadas del verdadero propósito, otras determinadas por las políticas estatales que no diferencian los contextos educativos en el país, como son las pruebas nacionales (Saber) y las internacionales (Pisa).

- Desde las categorías de fundamentación, oportunidades metodológicas, participación y gestión de la Evaluación Formativa, se pueden entender las características que le dan un horizonte a este proceso educativo.
- La EF es una fuente inagotable de estrategias metodológicas que asumen los diferentes procesos pedagógicos que se dan en las instituciones educativas. Con ella, se garantizan, en cierta medida, nuevas alternativas que fortalecen la autoevaluación, coevaluación entre las dinámicas que se generan y los actores que intervienen.
- Se necesita fortalecer la EF desde una propuesta pedagógica que incluya criterios claros, asuma responsabilidades, entienda el contexto, utilice fuentes serias de información, genere canales de comunicación asertivos, tenga presente que es una oportunidad que, por lo tanto, no acude al castigo o reproche y, por último, aplica métodos novedosos que aportan experiencias significativas para todos los integrantes del proceso educativo.

Retomando a Álvarez Méndez (2008), “la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiados directos de la acción pedagógica” (p.1). Por lo anterior, algunas premisas que indica Álvarez sobre la evaluación formativa son:

- La evaluación con poder formativo es el medio más apropiado para garantizar el aprendizaje. El término *poder* no hace referencia a un control puntual coercitivo; tampoco sirve como recurso disciplinario o medio para controlar las conductas de los estudiantes y docentes.
- La evaluación, vista en términos sumativos (nota o *calificación*) y usada como arma de presión y de ejercicio exclusivo de autoridad por encima, o en lugar, de las funciones formativas, deja de ser educativa.
- La evaluación es parte integrante del proceso educativo. Por lo tanto, la evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza.

En palabras de Álvarez (2008), la EF:

Es parte del mismo proceso en el que se dan la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto *aprende* simultáneamente *evalúa*: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que

carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*. (p.27)

Por lo tanto, evaluar formativamente permite el reconocimiento objetivo de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, facilita las estrategias didácticas y promueve la reflexión crítica.

Siguiendo la revisión bibliográfica de la categoría de Evaluación Formativa, se encuentra al docente investigador Pedro Ravela. En una publicación, Ravela hace mención a los postulados de Álvarez (1999), dando por acertado sus contribuciones sobre la EF, pero también manifestando su objeción a la postura respecto a la evaluación sumatoria. Para Ravela (1999), es un elemento más de la evaluación educativo y no se debería ver como un aspecto negativo; más bien, es un factor que tomaría una mejor oportunidad si en vez de llamarla sumativa se le denominara **certificativa**.

Hay que recordar que las diferentes normativas le atribuyen al docente “certificar” el grado de cada estudiante en el que ha logrado los conocimientos. Los padres de familia necesitan conocer el estado del rendimiento de sus hijos, lo cual obliga a certificar por medio de calificaciones. Un maestro certifica su idoneidad profesional dando a conocer su certificación de estudios que tiene unos mínimos para aprobar. Con los anteriores argumentos, no se está justificando la evaluación cuantitativa. En realidad, se quiere debatir sobre la problemática que implica mezclar lo formativo con lo sumativo y al fin no asumir posiciones; es darle a la calificación el podio por el cual docente y estudiante miden la responsabilidad de evaluar, así sea creando procesos de enseñanza-aprendizaje muy innovadores.

En síntesis, Ravela (2008) define dos factores necesarios en el proceso de evaluación educativa:

- a. La formativa (evaluación para el aprendizaje), cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr.
- b. La certificativa (evaluación del aprendizaje), cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante.

La evaluación certificativa requiere, principalmente, de buenos dispositivos de valoración del trabajo de alumno que permitan establecer un juicio de valor válido y confiable acerca de sus logros. La evaluación formativa requiere, ante todo, de buenos dispositivos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y también proponga estrategias para su mejoramiento.

La importancia de la fundamentación teórica sobre la Evaluación Formativa de Álvarez Méndez es respaldada por Díaz (2010) cuando afirma:

Es una propuesta en la que aprende tanto el profesor como el estudiante. Su proceso metodológico del qué y cómo se evalúa, sumado a los supuestos teóricos en que se realiza la evaluación, está inspirado en la racionalidad práctica y crítica y presupone la toma de una posición ideológica a favor de la educación entendida como proceso de desarrollo de las personas. (p.137)

Díaz (2010) también destaca la corresponsabilidad de los maestros y estudiantes en el proceso de una apropiada evaluación de los aprendizajes a la luz de una evaluación formativa. El maestro debe reconocer a sus estudiantes como sujetos dialógicos que, al relacionarse con otros, pueden lograr un mejor aprendizaje cooperativo; además, que desde sus potencialidades emiten argumentos de los cuales, por consenso, se llegará a la mejor propuesta. El tiempo en clase debe favorecer el proceso de aprendizaje, el cual es mediado por la enseñanza y debe considerarse una oportunidad paralela de evaluación. Los estudiantes, durante su proceso de formación, fortalecen las habilidades comunicativas que son fundamentales para acceder a la argumentación, la crítica, posturas epistemológicas y reconocimiento del error. También se fortalece la creatividad y los valores, como el respeto, en concordancia con el desarrollo de la democracia y la responsabilidad social.

A manera de conclusión, la Evaluación Formativa construye sus fundamentos sobre las premisas de qué se evalúa y para qué se evalúa. A partir de esas preguntas, es posible entender la necesidad de unos elementos característicos presentes en todo proceso de enseñanza- aprendizaje: ha de ser dialógica, continua, autorreflexiva, de retroalimentación constante, informativa, posibilitando en el proceso la atención de las dificultades o necesidades que surjan. En otras palabras, debe ser flexible y ajustada al contexto.

5.2.3. LOS MODELOS EDUCATIVOS PARA JÓVENES Y ADULTOS RURALES

Los Modelos Educativos Flexibles plantean propuestas pedagógicas y diseños curriculares con metodologías de enseñanza y aprendizaje, materiales educativos, estrategias de formación para los educadores y sistemas de evaluación y seguimiento coherentes entre sí, desarrollados bajo los principios de flexibilidad y pertinencia, de manera que respondan a las necesidades y características de sus estudiantes. También cuentan con procesos de gestión, administración, seguimiento y evaluación definidos, que les permiten articularse con la capacidad e infraestructura institucional y territorial. (MEN, 2018, p.12)

Un documento sobre educación rural que aporta se titula *Evaluación de los Modelos Educativos que Promueve el “Proyecto de Educación Rural”* del Ministerio de Educación Nacional, el cual contó con la participación del Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales (CRECE), el Ministerio de Educación Nacional – Proyecto de Educación Rural (PER) y la Universidad del Rosario. El objetivo principal es el reconocimiento, seguimiento y evaluación de los diferentes modelos educativos flexibles que se estaban trabajando con el PER desde el concepto de calidad, respondiendo por la oportunidad que se brinda a las comunidades de acceder al conocimiento (cobertura), por la formación de valores ciudadanos dentro del marco de la convivencia pacífica y por el desarrollo de las comunidades a partir de la relación escuela - comunidad.

Para evaluar la calidad de los procesos en cada modelo se consideró: 1) el contexto en el que se desenvuelven; 2) el entorno institucional que diseña y posibilita la implementación del modelo; 3) los insumos con los que se implementa el modelo; 4) los procesos, de aula y de escuela, que muestran la interacción de los actores educativos dentro y fuera del aula; y, 5) los resultados alcanzados por la funcionalidad de los componentes. Todos los componentes se evaluaron cualitativa y cuantitativamente. (MEN, 2005, p. 2)

A continuación, se hará referencia a siete modelos educativos que promueve el Proyecto Educativo Rural y que fueron motivo de análisis, como se explicó al principio de este apartado.

Postprimaria MEN

Ofrece educación a jóvenes del área rural entre 12 y 17 años que tengan su primaria completa. La Universidad de Pamplona colabora con el diseño e implementación pedagógica. Se aceptan estudiantes que se encuentren laborando, ya que el sistema es flexible y se puede acomodar a las

necesidades de los estudiantes. El desarrollo de las clases depende del grupo de docentes de las áreas específicas y algunos instructores del SENA, las UMATAS o del Comité de Cafeteros. Los componentes del modelo son tres: Organización institucional, propuesta curricular y proyectos pedagógicos productivos. Los egresados reciben el título de bachiller básico (9° grado).

En cuanto a la propuesta curricular, el plan de estudios se encamina al desarrollo de tres elementos: las áreas obligatorias fundamentales, los proyectos pedagógicos y los proyectos pedagógicos productivos; cada uno de los cuales puede servir de eje articulador del currículo, según las particularidades del contexto. La metodología se basa en las teorías del aprendizaje activo y el trabajo cooperativo. Se trabaja con módulos-guías organizados por áreas de conocimiento, la consulta en la biblioteca y las prácticas en el laboratorio de ciencias naturales que son insumos que contempla el programa. Los temas como desarrollo tecnológico, convivencia y valores democráticos, y educación sexual, se trabajan en forma de proyectos pedagógicos, los cuales deben ser asumidos por los estudiantes, quienes, de acuerdo con su elección, harán una propuesta para el fortalecimiento y mejores prácticas de las diferentes temáticas contempladas. Para el caso de los proyectos pedagógicos productivos, se fortalecen con la participación de la comunidad de las diferentes veredas (padres de familia, líderes comunitarios) quienes son vitales en el proceso educativo por ser quienes poseen el saber tradicional.

En términos generales, el modelo pretende: i) contribuir a la interacción positiva entre las redes de escuelas y su entorno; ii) posibilitar el acceso de los alumnos rurales a la básica secundaria, y iii) lograr que las escuelas participantes constituyan redes de apoyo mutuo. Asimismo, se espera que los alumnos: i) adquieran conocimientos teóricos y prácticos básicos de calidad; ii) complementen estos conocimientos con el desarrollo de competencias laborales, orientadas especialmente al sector rural; iii) desarrollen valores de convivencia, tales como la participación, el compromiso, la tolerancia, y el trabajo en equipo. (MEN, 2005, p.12)

Este modelo se ha replicado en todas las instituciones que se encuentran adscritas a la implementación del PER a nivel nacional. Una de sus fortalezas es la creación de grupos de docentes interdisciplinarios que han establecido redes de apoyo para contribuir en el proceso de enseñanza de los estudiantes de forma integral.

Postprimaria del Comité de Cafeteros de Caldas

Como su nombre lo indica, este modelo educativo es iniciativa del Comité de Cafeteros de Caldas. Está dirigido a la población joven entre 12 y 17 años del sector rural, que tengan completa la educación primaria. Hay flexibilidad para que los estudiantes lleven a cabo alguna actividad laboral. Su metodología se basa en los fundamentos de la Escuela Nueva; por lo tanto, los docentes deben recibir capacitación sobre la metodología, la cual incluye la formación de microcentros en cada municipio, donde se reúnen una vez al mes para recibir asesorías en áreas específicas. Se ofrece de grado sexto a noveno y se concede el título de bachiller básico.

El modelo educativo está basado en la pedagogía activa, promoviendo el pensamiento reflexivo en sus estudiantes y la solución de interrogantes por medio de la consulta de fuentes. Asimismo, los contenidos curriculares están articulados con la realidad rural; se promueve la realización de proyectos demostrativos dirigidos a desarrollar en el estudiante habilidades para la solución de problemas rurales, principalmente agropecuarios. Para el trabajo de aula se utilizan cartillas previamente elaboradas, las cuales tienen diferentes unidades para desarrollar. Los docentes son asesores y evaluadores permanentes del trabajo colaborativo de los grupos de estudio; solo cuando el docente revise el desarrollo del trabajo, se podrá avanzar a otra unidad. Es de destacar que los estudiantes pueden elegir qué guías desarrollar; no obstante, el grupo de los estudiantes que participa en las mesas de trabajo debe rendir a la par. Con proyectos pedagógicos se trabajan temas como desarrollo tecnológico, educación sexual, convivencia y desarrollo en valores democráticos.

En el PEI están previstos mecanismos explícitos de aprendizaje social, tales como la formación democrática, la toma de conciencia del papel del estudiante dentro de la institución y su participación en procesos administrativos y de gobierno escolar. Cabe mencionar que la unión de cinco escuelas rurales cercanas implica que una de ellas ofrecerá sus instalaciones para la creación de la secundaria. Las novedades y resultados a nivel educativo de este modelo le merecieron ser replicados en todas las zonas rurales del país al punto de convertirse en una disposición legal en la llamada *integración de establecimientos educativos*.

Telesecundaria

Es un modelo educativo mexicano que se adaptó al contexto colombiano. La población a la que va dirigido está entre 12 a 17 años, aunque es posible aceptar estudiantes extraedad moderada. Los

docentes encargados se distribuyen una responsabilidad con un grado en el cual deben trabajar todas las áreas de estudio en grupos que oscilan entre 25 y 30 estudiantes. El MEN es el operador de este modelo: organiza su implementación, distribuye los materiales (textuales y videos) en coordinación con las secretarías de educación de los departamentos, las redes locales de escuelas asociadas, las unidades operativas municipales y las alianzas departamentales en donde están constituidas. Además, realiza la capacitación, la asistencia técnica y el seguimiento a los entes territoriales.

Los resultados que se espera obtener, según el MEN (2001), con este modelo son:

- i) posibilitar el acceso de los estudiantes rurales a la básica secundaria; ii) buscar que las escuelas participantes constituyan redes de apoyo mutuo; iii) lograr que los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos básicos de calidad, complementen estos conocimientos con el desarrollo de competencias laborales básicas, orientadas especialmente al sector rural, desarrollen valores de convivencia, tales como la participación, el compromiso, la tolerancia, el trabajo en equipo; iv) difundir y actualizar el modelo en Colombia con empleo de videos por emisión satelital.

Este modelo no ha tenido mucha acogida en sectores cercanos a las urbes. Es de mayor aprovechamiento en zonas rurales distantes.

Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT

Es una propuesta para educación formal que nace de la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias –FUNDAEC- del departamento del Valle del Cauca. El propósito es atender a jóvenes o adultos del sector rural que tengan la intención de terminar sus estudios de bachillerato. Los estudiantes son trabajadores que han terminado sus estudios de primaria. “El modelo ofrece la posibilidad de seguir estudiando sin perder contacto con sus comunidades y los prepara para desarrollar competencias laborales, de liderazgo, manejo agroambiental y participación comunitaria orientadas al contexto rural” (MEN, 2005, p.18).

Para las asesorías de los estudiantes, existen los tutores y los coordinadores de campo, quienes deben conocer el contexto. En el caso de los tutores, su misión es apoyar a los estudiantes con sesiones presenciales en las que el tiempo de trabajo varía. Los tutores reciben capacitación al iniciar su trabajo y, de forma permanente, hay asesorías en el manejo de guías y componentes

conceptuales. De igual manera, la función de los coordinadores de campo es asesorar al grupo de tutores, revisar el proceso educativo de los estudiantes y buscar personas con perfil para que asuman el rol de tutores. También se cuenta con el director de la institución, quien avala el modelo desde su labor administrativa.

El SAT ofrece educación secundaria y media. Para terminar sus estudios, los estudiantes cursan tres niveles, cada uno de dos años:

- Impulsor en bienestar rural, corresponde a los grados 6° y 7° de educación básica.
- Práctico en bienestar rural, equivalente a los grados 8° y 9° grados.
- Bachiller en bienestar rural, que sería para los grados 10° y 11°.

La organización del currículo está orientado al desarrollo de capacidades para construir conocimiento a partir de integrar conceptos, destrezas, información y actitudes apropiadas.

Se trabajan cinco áreas programáticas de capacidades: i) lenguaje y comunicación; ii) tecnológicas; iii) científicas; iv) servicio a la comunidad y v) matemática. El servicio a la comunidad es el eje aglutinador del currículo. De manera secuencial se va formando a los estudiantes para apoyar procesos comunitarios, desarrollar proyectos pedagógicos productivos y participar en las decisiones que afectan la comunidad y/o el municipio. (MEN, 2005, p.19)

Existe material de apoyo, el cual ha sido diseñado por los mismos tutores y coordinadores. Parte del material es propio del contexto, otro es de distribución nacional; de igual forma, hay material específico para la orientación de los proyectos pedagógicos productivos (PPP) en las áreas agrícola y pecuaria.

Para evaluar el progreso de los estudiantes, se utilizan guías de evaluación, individuales y grupales, y se busca la opinión de sus pares sobre la participación, integración, servicio a los demás y cooperación. Otro aspecto son los textos, los cuales exigen la participación de los estudiantes y sirven para evaluar puesto que indican actividades para desarrollar como: construcción de ideas, contestar preguntas, resolver ejercicios, completar cuadros entre otros. Los resultados de los proyectos productivos son sometidos a discusión y análisis en momentos específicos en los que participan los estudiantes, el tutor, el asesor de grupo (o coordinador de campo) y algunos miembros de la comunidad (MEN, 2005). El modelo ha contado con el apoyo del Ministerio de

Educación Nacional, el cual ha procurado la implementación en varias entidades territoriales, especialmente aquellos que están beneficiados con el Proyecto Educativo Rural (PER).

Servicio Educativo Rural - SER

Modelo diseñado por la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia) que inició como una capacitación al campesinado por medio de las parroquias del oriente antioqueño, pero luego se fue extendiendo a algunos departamentos como Cundinamarca, Boyacá, Cauca y Caquetá. La metodología de este modelo permite que los estudiantes formen grupos de 20 personas, que a su vez pueden segmentarse en asociaciones más pequeñas. Estos se denominan Unidades Básicas de Aprendizaje (UBAP), los cuales adquieren responsabilidades como: trabajo de las guías de estudio, apoyo conceptual con los textos escolares, denominados *Mediadores Pedagógicos*, la asistencia a las tutorías y el desarrollo de proyectos productivos, lúdicos, comunitarios y artísticos que se deben ejecutar.

El plan de estudios está organizado en seis *ciclos lectivos especiales integrados* (CLEIs), de los cuales los dos primeros corresponden a la educación básica primaria, el tercero y cuarto a la educación básica secundaria y el quinto y sexto a la educación media. Al finalizar el CLEI 4 el estudiante adquiere el título de bachiller básico, especializado como animador comunitario. Al terminar el CLEI 6 adquiere el título de bachiller especializado como extensionista rural. (MEN, 2005, p.20)

La evaluación es un elemento del proceso de aprendizaje y se realiza mediante la autoevaluación y la evaluación colectiva.

Cafam

Es un modelo creado inicialmente para jóvenes y adultos sin escolaridad o con estudios incompletos en educación básica. Los encargados de la aplicación del modelo son los coordinadores, quienes forman parte del personal de planta de Cafam (Departamento de Educación Continuada). Estos tienen la responsabilidad de la presentación del modelo, la coordinación de los grupos, aplicación de la prueba de entrada para conocer las competencias lectoescritoras de los estudiantes, entre otras. Los tutores son docentes pertenecientes a las plantas de personal docente

de las entidades territoriales; su misión es acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y aplicar los formatos de evaluación terminado cada módulo. También acompañan en este proceso los monitores, que son estudiantes de grado once, quienes prestan su servicio como parte de las horas de trabajo social que deben cumplir; en este caso, lo hacen en el proceso de alfabetización de adultos únicamente y se apoyan en el material de autoaprendizaje que se proporciona y en las orientaciones del tutor.

Cafam es un operador que presta el servicio educativo. Por lo tanto, se encarga de realizar las capacitaciones, suministrar los materiales de instrucción de tutores y estudiantes, brinda asesorías a los tutores, hacer seguimiento y evaluar procesos. Las instituciones receptoras pueden ser oficiales o privadas, tales como cajas de compensación, entidades de rehabilitación, organizaciones de servicio social, comunidades religiosas, secretarías de educación, alcaldías, colegios, universidades, comités departamentales de la Federación Nacional de Cafeteros e instituciones gubernamentales.

Referente al currículo, se manejan las mismas directivas oficiales de primaria, básica y media en secundaria, de tal forma que los estudiantes puedan prepararse para la presentación de las pruebas estatales vigentes. Está organizado en cinco etapas:

- Etapa inicial: está centrado en el desarrollo de destrezas de lectoescritura y matemáticas.
- Etapa fundamental: prepara al estudiante para validar el ciclo básico de primaria.
- Etapa complementaria: fortalece las áreas de ciencias, español, inglés, sociales y matemáticas.
- Etapa de áreas básicas de interés: capacita para la validación del ciclo secundario de educación básica.
- Etapa de áreas avanzadas de interés: prepara para la validación de la media vocacional; incluye asignaturas como español, física, cálculo, química, inglés, trigonometría y filosofía.

En cada etapa se trabaja a partir de tres áreas: i) socioeconómica, que se orienta por medio de talleres de mejoramiento de la productividad y depende de las necesidades de cada grupo; ii) intelectual, relacionada específicamente con el desarrollo cognoscitivo; se incorpora en los contenidos temáticos y actividades de las disciplinas; iii) afectiva, que se orienta a la formación de valores. (MEN, 2005, p.22)

El plan de estudios tiene énfasis en competencias, las cuales conducen a mejorar desempeños en diferentes situaciones y a la aplicación de los conocimientos adquiridos, y tiene metas a corto plazo en cuanto a conocimientos, habilidades y valores. Las características de la metodología son la **flexibilidad curricular** (cada estudiante fija sus metas y avances), **no es escolarizado** (no hay clases formales; el educando estudia individualmente y asiste una o dos veces a sesiones de autoaprendizaje o intercambio de conocimientos con los demás compañeros de grupo) y **abierto** (no hay requisitos académicos para ingresar; la ubicación en el grupo depende de los conocimientos que tenga el estudiante y los que arroje la prueba diagnóstica).

La evaluación se hace mediante las pruebas de diagnóstico al ingreso y las pruebas de logro de competencias al terminar cada módulo. Si el estudiante no pasa esta prueba, no se le permite continuar con la siguiente competencia. Adicionalmente, se hace una evaluación institucional al finalizar cada semestre mediante la cual los alumnos evalúan los módulos, la administración, los tutores, los monitores, el operador y el clima de aprendizaje.

Aceleración del Aprendizaje

“El Modelo Aceleración del Aprendizaje tiene como objetivo solucionar el problema de extraedad, mejorar el desarrollo de competencias básicas de niños, niñas y jóvenes en la básica primaria y contribuir a regularizar el flujo escolar” (MEN, 2005, p.23). En términos normativos, la extraedad es considerada cuando un educando está tres años por encima de la edad promedio. Atendiendo a esta directriz, el modelo se ofrece a niños, niñas y jóvenes cuyas edades oscilan entre los 9 a 15 años y, en las zonas rurales y/o marginales, hasta los 17 años.

Las circunstancias por las cuales el estudiante puede recurrir a este modelo educativo serían:

- Ha reprobado en varias ocasiones el mismo grado, debido a dificultades recurrentes en la comunicación oral y/o escrita, comprensión y resolución de situaciones matemáticas.
- Pudo haber abandonado el sistema escolar debido principalmente al desplazamiento forzado, a una calamidad familiar, para trabajar o por continuo cambio de domicilio.

El responsable del desarrollo del programa es un docente de la institución, quien, por lo general, se encarga exclusivamente del grupo de aceleración de aprendizaje. La metodología consiste en el desarrollo de siete módulos consecutivos denominados proyectos. Estos, a su vez, se dividen en subproyectos, los cuales manejan diferentes áreas que se trabajan de forma integrada. El plan de estudios está diseñado para que el estudiante se capacite con los contenidos fundamentales y pueda promoverse en el año lectivo con el fin de ir acercándose al grado en el que debería estar según la edad y los avances académicos.

Es de resaltar que el modelo hace énfasis en el fortalecimiento de la autoestima, debido principalmente a que sus estudiantes han perdido el gusto por el estudio, la confianza en sí mismos, la seguridad y la socialización que ofrece la vida escolar. El trabajo en el aula inicia con lecturas diarias, revisión de tareas que siempre se dejan, planteamiento de un desafío según las temáticas a desarrollar, las cuales suelen trabajarse en forma individual o grupal y la evaluación se obtiene del trabajo realizado en los proyectos y el cumplimiento del desafío para obtener mayor eficacia evaluativa. Además, se acude a la evaluación personal, grupal y en plenaria. Los centros educativos que asuman el modelo de aceleración del aprendizaje deben implementarlo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y/o el Proyecto Educativo Rural (PER). El modelo de aceleración ha tenido bastante acogida en algunas entidades territoriales del país principalmente en aquellas en que, por condiciones del orden público, la deserción y la repitencia, el modelo ofrece la nivelación y reducción de la extraedad escolar.

Con el desarrollo del Foro Nacional de Educación Rural, convocado por el MEN y celebrado en Bogotá los días 10 y 11 de octubre de 2018, se pudo identificar diversidad de experiencias educativas de gran parte del país. La constante se enmarcaba en afirmar que la mejor propuesta educativa para las escuelas primarias rurales era el programa Todos a Aprender. También se indicaba que los Modelos Educativos Flexibles eran la mejor propuesta para lograr avances en la cobertura pertinencia y calidad.

Cada MEF posee una fundamentación conceptual, principios pedagógicos, propósitos, metodologías, contenidos, materiales y estrategias de formación docente específicas para cada población y contexto, que favorecen su articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o con el Proyecto Institucional de Educación Campesina y Rural (PIECR). En el documento

orientador del Foro y en la conferencia sobre *Los modelos flexibles y su pertinencia en la zona rural*, se pudo constatar que el portafolio que se ofrecía se ha actualizado. Al respecto se dice que:

Modelos como Escuela Nueva, Post-primaria Rural, Secundaria Activa, Educación Media Rural, Círculos de Aprendizaje, Retos para Gigantes, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en Secundaria, A Crecer, Grupos Juveniles Creativos, que hacen parte del portafolio de MEF del MEN, son ejemplos de modelos educativos pertinentes para garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos a una educación inclusiva de calidad en las zonas rurales y rurales dispersas del país. (MEN, 2018, p.13)

En cuanto a los MEF que atienden jóvenes extraedad, se encuentran las propuestas de Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria. Dichos modelos atienden población desde los 13 hasta los 18 años; su fundamento teórico proviene de la pedagogía activa: se trabaja por proyectos, de acuerdo con los textos y/o módulos diseñados; el maestro es un orientador en el proceso de aprendizaje y recibe capacitaciones sobre pedagogías activas, que son referentes de calidad según el MEN, trabajo por proyectos, ruralidad colombiana, temáticas sobre fracaso escolar, autoestima, resiliencia y manejo de conflictos. La asistencia no es continua, pues se hace en modalidades como sabatina y/o dominical (2 veces en la semana).

Otro tema fundamental son los tipos de MEF con los que se cuenta: están los públicos destinados a población en edad regular, extraedad, jóvenes y adultos y están también los privados que se dirigen a la misma población del tipo público, pero en estos se ofrece una educación que ha sido diseñada para cumplir con un tipo de contexto o un interés general. La jornada puede ser nocturna, sabatina, dominical, virtual.

6. METODOLOGÍA

Esta investigación hace parte de la Maestría en Educación y es asesorada por el grupo Evaluando_nos. Con el propósito de caracterizar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes que enseñan a jóvenes y adultos rurales, jornada sabatina, el presente proceso metodológico parte de las siguientes connotaciones: por el problema a abordar, por los objetivos a cumplir, por el tipo de conocimiento a construir.

El enfoque epistemológico más coherente se sitúa en el campo de las ciencias sociales: es decir, en el campo de las ciencias del espíritu encargadas de comprender el significado y sentido de la interacción entre sujetos y contextos. En este caso, la contextualización está dirigida a una institución educativa y a una cultura escolar en particular, cuyo objeto de estudio es el discurso de los sujetos y la construcción de descripciones que enfatizan en los procesos. Por lo tanto, no es un estudio que se relacione con el positivismo. Aunque se utiliza la tabulación de datos que generan un reporte estadístico, este no se analiza solamente desde lo cuantitativo; va más allá cuando busca identificar y comprender los fenómenos sociales que se han detectado, relacionándolos con los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de la investigación.

El enfoque epistemológico y la ruta metodológica se encaminan desde la visión hermenéutica comprensiva de las interacciones sociales en la institución educativa motivo de estudio y desde la interpretación que se obtengan de las intervenciones de la población entrevistada, los cuestionarios aplicados y el análisis documental sobre las concepciones y prácticas de evaluación. Las dimensiones hermenéuticas centrales se explican en Martínez (2000), citado por Niño (2016):

- (1) descubrimiento de la intención que anima el autor, (2) descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor, (3) descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñan en la vida del actor, y (4) determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural.

El enfoque de investigación cualitativa que orienta el actual trabajo toma algunos de los planteamientos de Elliot Eisner (1998), el cual considera que la educación es arte y un acto humano. Además, se desarrolla por medio de un pensamiento cualitativo, el cual parte de tres premisas: (1) Es útil porque plantea asuntos de la vida cotidiana, la cual es fuente del saber a través de la observación de su contexto, (2) es un discurso propio de los de los investigadores en educación, (3) se relaciona con las artes: “ Las obras de arte como aulas, las escuelas y la enseñanza, participan de una historia y son parte de una tradición” (Eisner, 1998, p.17).

Otro elemento para destacar de los planteamientos de Eisner (1998) es el término de indagación, que define como un concepto límite entre la investigación y la evaluación. Los tipos particulares de indagación cualitativa se refieren al conocimiento educativo (habilidad para ver, no solo mirar) y la crítica educativa (permite hacer juicios de valor). La crítica educativa, según Eisner (1998), es un proceso en el que el conocimiento toma sentido social; se hace dialéctico en medio de la

confluencia de saberes. No basta con la simple observación a través de un recurso, es necesario ir más allá, vivir el proceso, convivir con los sujetos de una escuela para entender los fenómenos en toda su complejidad y poder llegar a lo implícito.

Desde esta perspectiva, el autor propone seis rasgos de un estudio cualitativo:

- (1) Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados: cualquier situación que genere importancia para la educación, es un tema potencial para un estudio cualitativo. Los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran.
- (2) El yo como instrumento: en la crítica educativa, las figuras y las suposiciones son diferentes a la visión que tienen en la investigación cualitativa. En lugar de considerar la uniformidad y la estandarización como lo óptimo, la crítica educativa ve la intuición como lo mejor con evidencias y razones.
- (3) Carácter interpretativo: se puede reconocer desde dos perspectivas; una es tratar de justificar aquello de lo que se han informado (¿cómo ha influenciado una nueva política educativa?) y otra es relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada (¿qué motivo? ¿cómo se sintió? ¿en que se afectó?)
- (4) Uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto: implica objetividad en el momento de realizar narrativas, conversaciones, negociaciones culturales, diálogos de saberes.
- (5) Atención a lo concreto: aptitud para interpretar esos rasgos distintivos mediante el texto; proporciona sentido de unicidad del caso.
- (6) Criterios para juzgar los éxitos: coherencia, intuición y utilidad instrumental. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si el resultado se puede “tener en cuenta”. Tener en cuenta es, al final, una cuestión de juicio (debate, diferencias, persuasión).

Para Eisner (1998), la crítica se estructura de la cotidianidad de la vida escolar con base en cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y temática. Aclara que estos aspectos no son sistemáticos, ni dependientes y, menos aún, una receta prescrita que es necesario seguir. Se pueden

ubicar como intención o representación de la crítica que no debe ser tomado como enfoque único (p.109).

La descripción

A través de la observación cuidadosa de una situación, es posible acceder a las cualidades y detallar lo esencial para poder dar sentido a lo que será la argumentación de lo observado desde el saber, como también desde los sentimientos y emociones que se susciten por parte del narrador. Lo anterior en una construcción organizada que genera significados identificables por el lector o evaluador. Entonces, es un proceso que devela el sentido de las situaciones planteadas; en este caso, una situación educativa.

Eisner resalta un elemento dentro de la descripción: la selectividad. Afirma que “es natural el proceso de rechazar las cosas menos importantes y resaltar en la narración los sucesos relevantes” (1998, p.110). Por otro lado, en relación con la información numérica, no se trata de quedarse en los resultados, sino de develar el sentido que los informes presentan.

La interpretación

Eisner plantea la interpretación como la explicación y justificación de lo descrito. Para lograr esto, es necesario considerar los factores antecedentes, las teorías existentes, el contexto y la conciencia. El autor afirma que no es posible la interpretación sin la conciencia.

Cuando los humanos interactúan, lo aparente no siempre es real, puesto que hay significados encubiertos que obligan a profundizar lo observado; es necesaria la agudeza de la conciencia que ayuda a develar lo oculto de lo descrito. Allí está la esencia de la interpretación, que obliga al docente a la búsqueda de razones y argumentos. La conformidad de describir lo ocurrido nos hace sencillos, inmediatos; en cambio, con la interpretación se analiza la complejidad de lo no aparente (Eisner, 1998).

La evaluación

Eisner (1998) no valida totalmente el uso de mediciones estandarizadas predeterminadas. Para el caso de la crítica educativa, pueden ser parte del proceso investigativo, pero sus resultados no son la conclusión, sino que deberán ser el inicio de un estudio que va más allá de lo predecible. Lo sensato es comparar la situación pasada y presente del hecho estudiado y constituir una serie de argumentos para establecer la diferencia entre los dos momentos. Esto, en esencia, es una forma novedosa de evaluación.

Se puede establecer la comparación considerando la situación pasada y presente de un hecho, persona, aula, escuela o cualquier organización escolar y tener ideas sobre su evolución, más que establecer comparaciones entre instituciones. Es decir, se posibilita emitir juicios de valor de acuerdo con la información obtenida en la descripción y en la interpretación, aclarando que este proceso es complejo, ya que llegar a generalizar no es tarea sencilla.

Temática

Eisner (1998) afirma que lo normal es que se presenten rasgos comunes en estudios de diferentes instituciones, por ser los principios normativos y curriculares similares en todo el país. En una ciudad, los hábitos, costumbres y creencias tienden a ser parecidos por circuito de escolarización en los que se igualan los estratos sociales y se pueden ubicar escuelas con rasgos muy idénticos o totalmente diferentes. Con la puesta en escena de esta posibilidad, Eisner toma de Robert Stake el término *generalización naturalista*, que se produce como consecuencia del aprendizaje obtenido al realizar la descripción, interpretación y evaluación de un fenómeno escolar.

Eisner (1998) denomina “temas” a los rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad. Existen muchos que pueden surgir cuando se estudia un hecho educativo, siendo su totalidad un sumario de los rasgos esenciales. La formulación de estos significa capturar los mensajes recurrentes que dominan la situación que el crítico describe y sirven para unificar situaciones y objetos que pueden tener un origen diferente.

Es difícil aplicar conceptos abstractos a un profesor, alumno, aula o escuela por su naturaleza de tipo sociocultural. No se puede exigir certeza en los fenómenos estudiados, sino minimizar la incertidumbre; que no existan dudas sobre la validez del estudio en cuestión. (Eisner, 1998)

En relación con lo expuesto en la presente investigación, se hace necesario el análisis de los documentos institucionales de la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo (Proyecto Educativo Institucional y Sistema Institucional de Evaluación), los cuales dan cuenta de los lineamientos que sustentan las prácticas de evaluación para estudiantes rurales jóvenes y adultos de la jornada sabatina. Asimismo, se deben revisar las tendencias de los docentes en cuanto a modelos pedagógicos y su relación con la evaluación y confrontarlos con los modelos educativos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para jóvenes y adultos, los cuales han generado procesos evaluativos.

6.1. POBLACIÓN

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo, del sector rural del municipio de Sesquilé – Cundinamarca, que ofrece: desde grado preescolar hasta grado once en la jornada diurna; y secundaria en la jornada sabatina.

La jornada sabatina ha contado con la participación de diez docentes, los cuales han asumido responsabilidad académica. Esta se caracteriza por ofrecer educación por ciclos a jóvenes extraedad y adultos, que son la población motivo de estudio para este trabajo de grado.

En cuanto a los estudios realizados por los docentes, todos son licenciados; dos de ellos tienen especialización y dos más, maestría. Las áreas de estudio de los maestros en mención son:

Ciencias Naturales: 3 docentes; Matemáticas: 2 docentes; Básica primaria con énfasis en Español: 1 docente; Básica primaria con énfasis en Sociales: 1 docente; Básica primaria: 1 docente; Español - Inglés: 1 docente. Lenguas extranjeras: 1 docente.

El tiempo de servicio en educación de los docentes participantes oscila entre:

- 1 a 5 años: 3 docentes
- 6 a 10 años: 1 docente
- 11 a 15 años: 2 docentes
- 16 a 20 años. 1 docente

- 21 a 25 años: 1 docente
- Más de 26 años: 2 docentes

Con motivo de recolección de información para esta investigación, nueve de los veintiseis estudiantes que se encuentran matriculados en la jornada sabatina accedieron a responder tres preguntas mediante una entrevista informal y permitieron que se realizarán registros fotográficos de sus trabajos, tareas y evaluaciones.

La muestra de los 9 estudiantes se ubica en los diferentes ciclos de la siguiente manera: 3 estudiantes en Ciclo III; 3 estudiantes en el ciclo IV; 3 estudiantes en ciclo V. La edad de los estudiantes oscila entre los 16 y 22 años.

6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se pretende identificar características predominantes de las prácticas de evaluación de los docentes que desarrollan su labor con los estudiantes de educación de jóvenes y adultos, jornada sabatina. A su vez, las prácticas serán comparadas con los modelos pedagógicos y con los modelos flexibles propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional para la educación rural de jóvenes y adultos.

Para la recolección de la información se utilizarán cuatro instrumentos, los cuales a continuación nos referiremos.

LA ENCUESTA

Un instrumento ampliamente utilizado en la investigación social. Su utilidad radica, según Páramo y Arango (2017), fundamentalmente en que “se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamientos” (p.55). Para obtener información, es necesario contar con una población a encuestar y un cuestionario de preguntas estructuradas. La encuesta que se aplicará es validada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP): Tendencias Sobre Las Prácticas Evaluativas y Los Modelos Pedagógicos y cuenta con la autorización del profesor Alfonso Tamayo, quien es coautor. A continuación, se presenta:

Tabla 21. *Categorías de análisis, técnicas, instrumentos y población de la investigación.*

Categorías	Técnicas	Instrumento	Población
Evaluación y modelos pedagógicos	-Encuesta sobre tendencias -Entrevista personal -Registro fotográfico	-Cuestionario con preguntas intencionadas: 10 -Cuestionario con preguntas intencionadas: 3 -32 fotografías (instrumentos de evaluación utilizados)	10 docentes 9 estudiantes Estudiantes
Evaluación Formativa	-Encuesta sobre tendencias -Grupo focal	-Cuestionario: 8 preguntas -Guion de preguntas: 6	10 docentes 4 docentes
Modelos educativos para educación de jóvenes y adultos.	-Grupo focal -Entrevista personal	-Guion de preguntas:6 -Cuestionario con preguntas intencionadas: 3	4 docentes 9 estudiantes

Nota. Elaboración propia.

ENTREVISTA PERSONAL PARA LOS ESTUDIANTES DE LA SABATINA

Páramo y Arango (2017) mencionan que este tipo de encuesta “permite la captación de información primaria, debido principalmente a la realización de una entrevista personal entre dos personas, a iniciativa del entrevistador, para obtener información sobre unos objetivos determinados” (p.57). Para la aplicación del cuestionario se pidió la colaboración de tres estudiantes por cada ciclo educativo de la jornada sabatina. Se entrevistó uno a uno a los estudiantes que aceptaron participar. Además, para dicho proceso, se grabaron (audio) las entrevistas.

Las preguntas realizadas a los estudiantes fueron:

1. Cuando usted oye la palabra Evaluación, ¿en qué piensa?
2. ¿Cómo lo evalúan los docentes de la jornada sabatina?

3. ¿Usted ha estudiado en la jornada diurna? Sí: ¿encuentra similitudes o diferencias en la forma de evaluar? Mencione algunas. No: ¿cómo le gustaría que lo evaluarán?, ¿qué le disgusta de ser evaluado?

GRUPO FOCAL (GF)

Este instrumento es un tipo de entrevista que se basa en una discusión sobre un tipo particular de datos cualitativos; está diseñada con claros propósitos que permitan explorar un dominio de interés para el investigador. Páramo (2017) menciona:

A través de los GF se pueden obtener dos tipos de evidencia principal: el proceso del grupo, es decir la manera como el grupo interactúa y se comunica entre sí, y sobre el contenido alrededor del cual se organiza el grupo; en otras palabras, el foco de interés. Una de las principales ventajas de los GF es que, a diferencia de las entrevistas individuales, los participantes se tornan más conscientes de sus propias percepciones cuando se confronten con puntos de vista opuestos y cuando se ven en la necesidad de analizar sus puntos de vista más intensamente. (p. 141)

Para esta investigación, el GF se generó con el propósito de propiciar una conversación con cuatro docentes que trabajan con la educación de jóvenes y adultos (EDJA), sobre aspectos relevantes en los resultados de la encuesta aplicada. Se ha diseñado un guion de preguntas a partir de dichos resultados con el fin de profundizar en el proceso educativo de los jóvenes y adultos de la institución educativa.

Técnicas para procesamiento y análisis de la Información

Para el procesamiento y análisis de la información, se acudió al programa Microsoft Office Excel, con el propósito de promediar y graficar las respuestas de la encuesta aplicada y los aspectos más recurrentes en las respuestas dadas por los profesores en las categorías de análisis: Evaluación y modelos pedagógicos y la Evaluación formativa.

La entrevista personal a estudiantes se realizó de manera informal. Se hicieron tres preguntas, que se plantearon con el fin de aportarle información a la categoría de Evaluación y modelos pedagógicos. Se utilizó una grabadora de voz para registrar las respuestas y luego se condensó la

información a partir de los rasgos comunes en sus respuestas y las intervenciones con otras características o intenciones. Con la información obtenida, se confrontarán las prácticas evaluativas que han sugerido los profesores encuestados y las que los jóvenes mencionan. Además, se podrán conocer las diferencias o similitudes que tienen las prácticas evaluativas que se dan en la jornada diurna con las de la jornada sabatina.

Registro fotográfico obtenido de los cuadernos y carpetas de los estudiantes de la jornada sabatina sobre los diferentes instrumentos de evaluación sugeridos por los docentes en las diferentes sesiones de clase, los cuales permitirán comprobar las prácticas evaluativas mencionadas por los docentes en la encuesta y el grupo focal.

En el grupo focal (GF) se utilizó una grabadora para registrar las opiniones y conclusiones, producto de la interacción grupal de los docentes participantes, generando posteriormente un material de audio que recoge las apreciaciones sobre la forma como estudiante y docente comparten el proceso evaluativo, la manera en que se debe involucrar el contexto en el proceso evaluativo, la implementación de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, los procesos didácticos que favorezcan la enseñanza - aprendizaje de los jóvenes y adultos; por último, la concepción de los docentes sobre la Evaluación formativa y cómo se debería implementar en la EDJA.

El análisis e interpretación de la información se realiza a partir de la propuesta para todo proceso de crítica educativa de Elliot Eisner, basada en cuatro etapas: descripción, interpretación, valoración o evaluación y tematización. Cabe recordar que estas cuatro etapas fueron explicadas al iniciar el capítulo de la metodología.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación realizada en la Institución Educativa Departamental Méndez Roza, jornada sabatina, educación para jóvenes y adultos. Se expone el análisis de la encuesta aplicada a los docentes a partir de las cuatro

dimensiones para una crítica educativa según Eisner (1998). Las cuales fueron desarrolladas en el presente trabajo así:

Descripción: Se obtiene a partir de la tabulación de los datos de la encuesta y permite reconocer las prácticas de evaluación docente, como también las prácticas de evaluación de los aprendizajes y algunas características de la educación de jóvenes y adultos.

Interpretación: Se realiza a partir de las categorías desarrolladas en el marco teórico y la relación que se da con las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes de educación de jóvenes y adultos encuestados.

Valoración: se emiten juicios de valor por parte del investigador de acuerdo con los elementos más sobresalientes y que deben sustentarse aún más por su implicación en los resultados obtenidos, con el fin de generar directrices que favorezcan la implementación de un modelo evaluativo formativo.

Temáticas: Son visibles a partir de los temas más relevantes obtenidos desde las categorías desarrolladas. Estas, a su vez, permiten plantear una síntesis de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes responsables de la educación de jóvenes y adultos, como también las conclusiones y recomendaciones. Es la manera en que, en la investigación cualitativa, se reconocen las generalidades presentes en el estudio y que pueden aportar a los futuros investigadores o resaltar el impacto de los resultados para la comunidad educativa.

6.3. SISTEMATIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

La lectura de los resultados obtenidos se realizará desde las tres categorías propuestas para el desarrollo de la presente investigación. Esto con el fin de interpretar las tendencias que se manifiestan en cuanto a las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación de jóvenes y adultos. Se han identificado, también, unas subcategorías que permiten acceder a un conocimiento más detallado de los resultados.

Tabla 22. Categorías y subcategorías de la investigación.

Categorías	Subcategorías	Gráfico
Evaluación y modelos pedagógicos	Prácticas de evaluación docente	Preguntas: 1 a 10
Evaluación formativa	Prácticas de evaluación de los aprendizajes	Preguntas del 11 al 18
Modelos educativos para jóvenes y adultos rurales	Características de la educación de jóvenes y adultos.	Preguntas 19 y 20

Nota. Elaboración propia.

Categoría 1: Evaluación y Modelos Pedagógicos

Descripción

En este apartado se identifican las tendencias en cuanto a los modelos pedagógicos y su relación con las prácticas de evaluación docente. Para este fin, se revisarán las 10 preguntas que hacen énfasis en las prácticas evaluativas de los docentes encuestados. Cada pregunta está acompañada de cuadros explicativos que permiten ver la frecuencia con que se contesta cada una de las preguntas y, de la misma forma, contrastar sus respuestas con las características expuestas en el marco teórico en la categoría de Evaluación y modelos pedagógicos. De esta manera, se puede iniciar el proceso de interpretación.

Respuestas obtenidas en las preguntas de la primera parte encuesta aplicada (del 1 al 10)

1. Considera que, en su práctica de evaluación, el papel central lo tiene:
 - A. El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.
 - B. El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación.
 - C. Las agencias internacionales, porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo.
 - D. El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje.
 - E. Otro

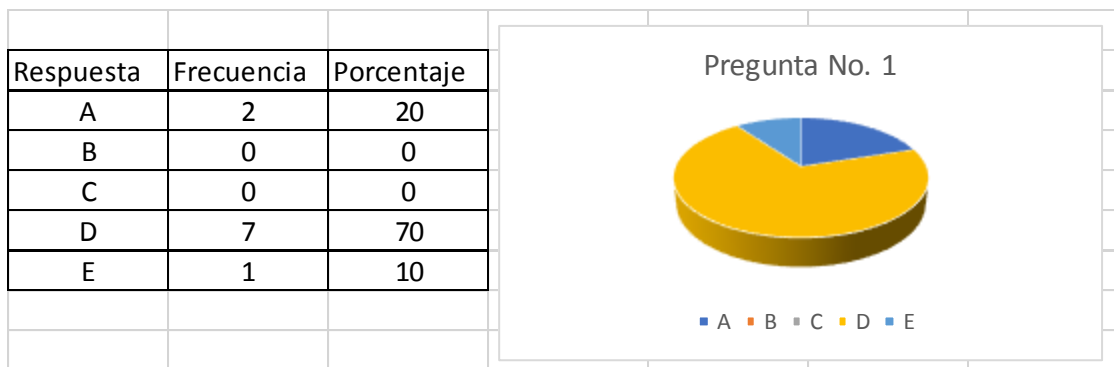
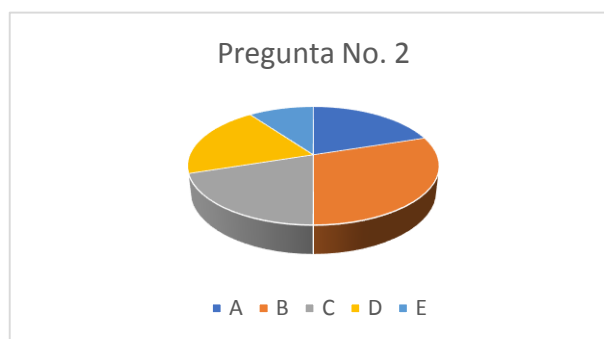


Gráfico 1. Papel central en la evaluación

El 70% de los docentes encuestados sugiere que el papel central de la evaluación recae en el estudiante y el docente, ya que la evaluación es un juicio de valor en el proceso Enseñanza-aprendizaje. Uno de los docentes menciona en la opción E, que **el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus actores permiten el desarrollo de competencias y trabajo colaborativo, con el fin de construir conocimiento.**

2. La práctica de evaluación que usted realiza ayuda a:
 - A. Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
 - B. Medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos y los estándares del MEN
 - C. Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros.
 - D. Asumir postura sobre tipos de conocimiento, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI.
 - E. Otro

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
A	2	20
B	3	30
C	2	20
D	2	20
E	1	10



Gráfica 2. Utilidad de la evaluación

Las respuestas a la pregunta sobre las prácticas evaluativas, el paraqué, no tienen tendencia definida. Sin embargo, el 30% la atribuye que su beneficio se relaciona con medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos y los estándares del MEN. Un docente lo atribuye a **construir conocimiento**.

3. En su práctica de evaluación, le da especial importancia a:
- A. El contexto de la Institución, además del diseño curricular, la misión y visión del PEI.
 - B. La necesidad de subir los puntajes en las pruebas externas y prepararse para el día E.
 - C. La objetividad y validez de la evaluación de acuerdo con los contenidos del plan de estudios.
 - D. Los lenguajes, los valores, las creencias, los sentimientos, la historia y la cultura local.
 - E. Otro

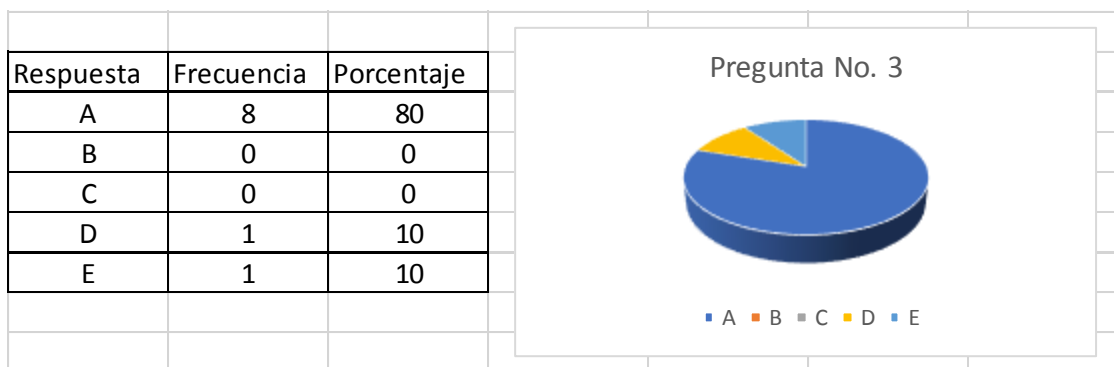


Gráfico 3. Importancia de la evaluación.

El 80% de los profesores de la muestra responde que en la práctica de evaluación le dan importancia al contexto institucional, diseño curricular, la misión y visión del PEI. Un docente contesta que le da relevancia a la construcción de conocimiento, el contexto estudiantil y los objetivos del PEI.

4. En su práctica de evaluación se tiene en cuenta prioritariamente:
- A. El estudiante, la asignatura y la malla curricular de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación.

- B. La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.
- C. Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva.
- D. El enfoque pedagógico institucional, el plan de área, los proyectos y los objetivos.
- E. Otro

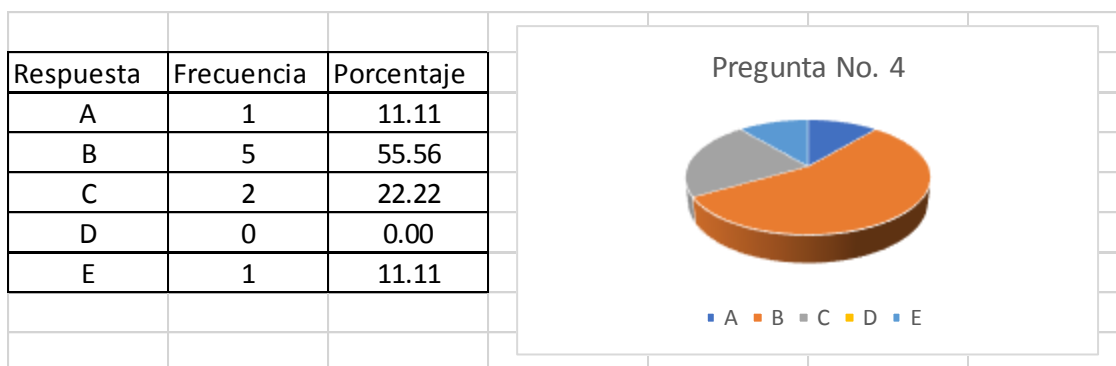


Gráfico 4. Prioridad en la práctica evaluativa.

La respuesta más señalada al interrogante sobre lo que cuenta prioritariamente en la práctica evaluativa, con un 55.5%, se refiere a la pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. Un docente manifiesta que la prioridad es el desarrollo de las capacidades individuales.

5. Su práctica de evaluación se sustenta principalmente en:

- A. La pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional para la mejora de los procesos.
- B. Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación.
- C. Prescripciones, es decir normas que vienen de fuera y se nos imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación.
- D. Procesos de reflexión en el campo de la ética y conocimiento sobre los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, los recursos que utilizamos, y la evaluación misma.

E. Otro

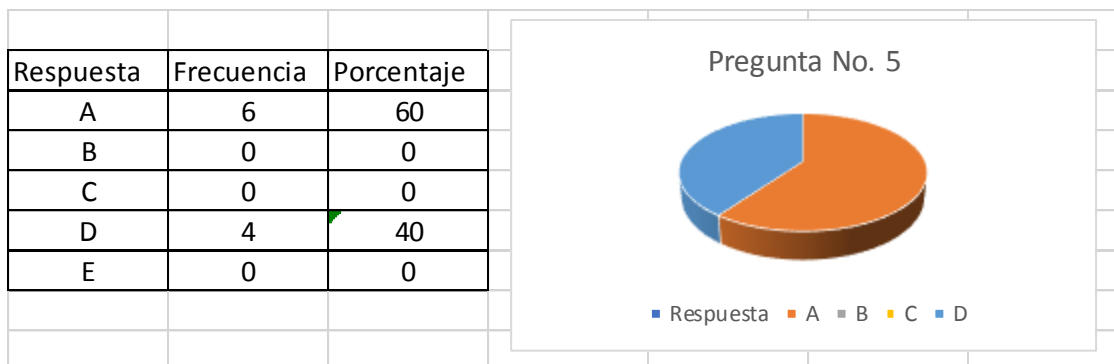


Gráfico 5. Sustentos de la práctica evaluativa.

La respuesta a la pregunta sobre la práctica de evaluación del maestro demuestra que esta se sustenta principalmente, con un 60%, en la pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el PEI para la mejora de los procesos.

6. El punto de partida de su práctica evaluativa ha sido:

- A. Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto.
- B. Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos.
- C. Las normas acordadas en el Sistema Institucional de Evaluación y las estrategias presentadas por el docente al principio de la unidad programada.
- D. Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento.

E. Otro

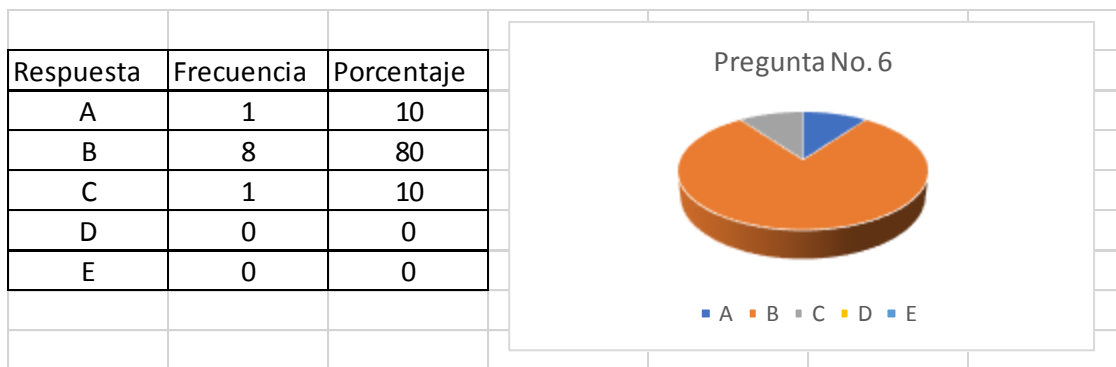


Gráfico 6. Punto de partida de la práctica evaluativa.

Según la respuesta del 80% de docentes encuestados, el punto de partida de la práctica evaluativa ha sido las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y la intencionalidad de los docentes con el fin de lograr aprendizajes significativos.

7. Su práctica evaluativa se caracteriza principalmente por ser:

- A. Fundamentada, Investigativa, contextualizada, transformadora, sistematizada, continua.
- B. Mediadora, intercomunicativa, autorreguladora, y fundamentada en la pedagogía, para la mejora.
- C. Estandarizada, por competencias, medible, con pruebas externas, comparable, objetiva y válida.
- D. Rigurosa, objetiva, condicionada, válida, controlable, instrumental y predecible.
- E. Otro

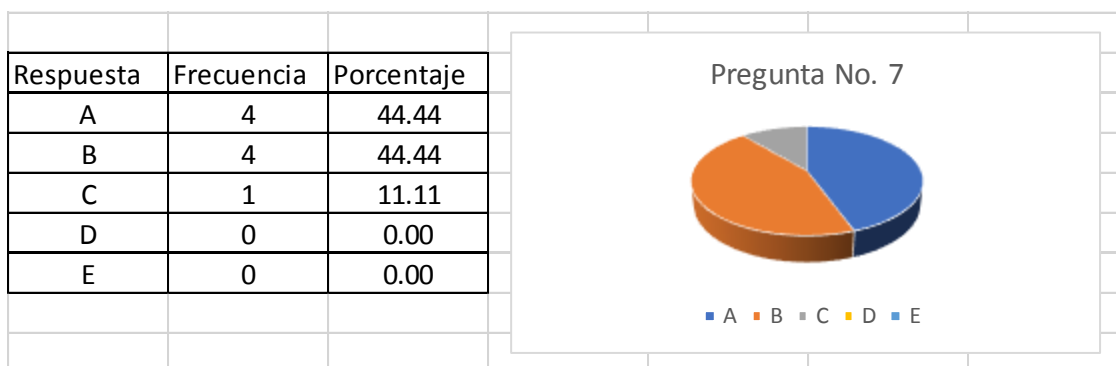


Gráfico 7. Características de la práctica evaluativa.

Las respuestas a esta pregunta se direccionan a dos tendencias que se enmarcan en la misma cantidad de docentes que las eligen (44.4%), de tal manera que las características de su práctica evaluativa son fundamentada, investigativa, contextualizada, transformadora y continua, por un lado, y mediadora, intercomunicativa, autoreguladora y fundamentada en la pedagogía para la mejora, por el otro.

8. En su práctica evaluativa tanto la devolución y la retroalimentación son importantes porque:
- A. Permiten conocer quiénes son los mejores y en qué lugar están las instituciones, para promover planes de mejora y acceder recursos e incentivos.
 - B. Confirman o niegan la validez de la apuesta didáctica por parte de los maestros, para evidenciar los procesos metacognitivos puestos en marcha en las clases.
 - C. Identifican estilos de aprendizaje y permiten el debate sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto del aula, con base en los saberes y prácticas.
 - D. Permite señalar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y planea los cursos remediales para la promoción.
 - E. Otro

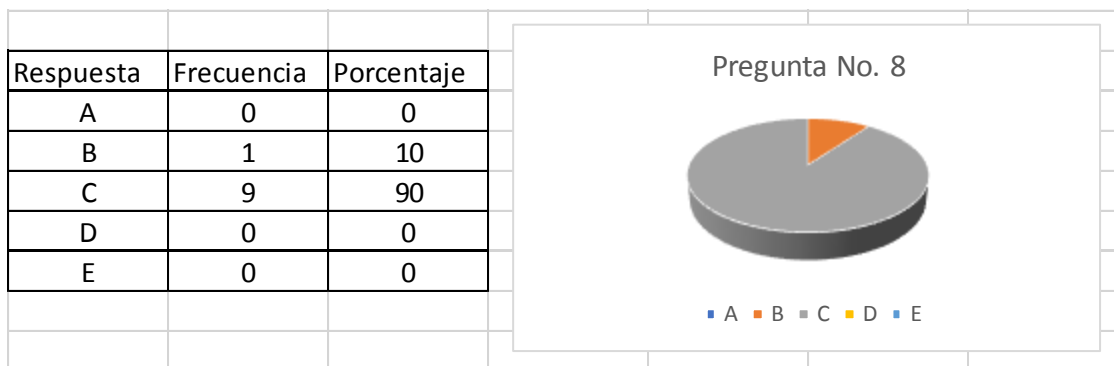


Gráfico 8. Devolución y retroalimentación en la evaluación.

El 90% de los profesores de la muestra manifiestan que a devolución y la retroalimentación son importantes porque identifican estilos de aprendizaje, promueve el debate, contextualiza desde los saberes y prácticas.

9. La práctica evaluativa en su experiencia ha sido significativa, porque:

- A. Fue reconocida por la comunidad, ganó menciones y premios en la Secretaría de Educación.
- B. Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar.
- C. Produjo transformaciones duraderas en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos.
- D. Los estudiantes aprendieron a responder las pruebas y a conocer las estrategias de selección múltiple.
- E. Otro

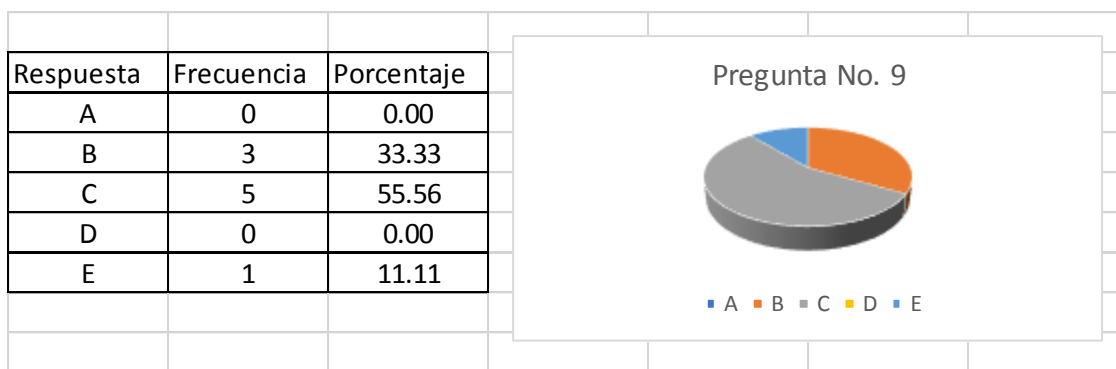


Gráfico 9. Experiencia de la práctica evaluativa

Lo significativo de las prácticas de evaluación radica en las transformaciones duraderas y apropiaciones conceptuales, con un 55.56%; para otros, 33.33%, es la transformación de significados, cambios en la visión del mundo y las actuaciones.

10. Algunos autores que sustentan su práctica de evaluación son:

- A. Piaget, Ausubel, Perkins, Novack, Carretero.
- B. Santos Guerra, Álvarez Méndez, Gimeno Sacristán, Libia Estela Niño, Rebeca Anijovich.
- C. McLaren, Apple, Giroux, Freire, Carr y Kemmis.
- D. Zubiría, Ian Fransesco, Cajiao, Jurado, Bustamante.
- E. Otro

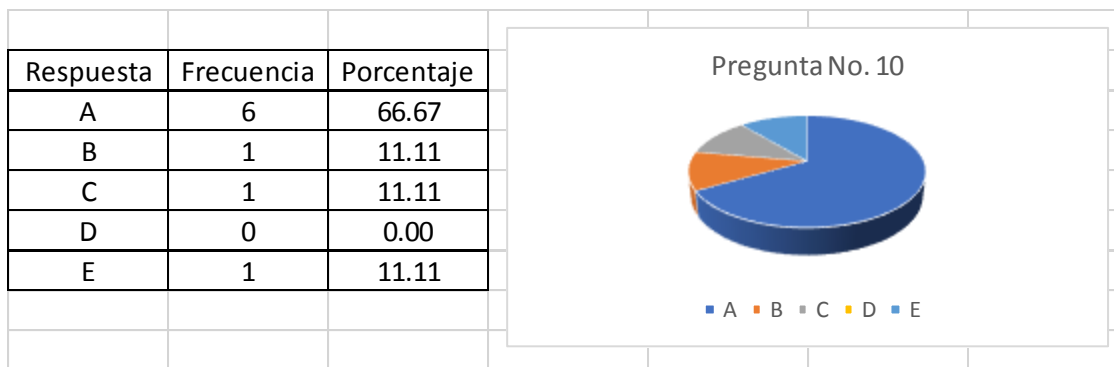


Gráfico 10. Autores relacionados con la práctica evaluativa.

El 66.6% de los docentes de la muestra afirma que, para su práctica educativa, tiene en cuenta a autores como Piaget, Ausubel, Perkins, Novack, Carretero, que se caracterizan por ser tradicionales. Un docente propone autores distintos a los sugeridos, los cuales son: Ballester, Gardner, Freire, Steinberg, Goleman, Damásio.

Interpretación

Los resultados obtenidos en esta primera parte de la encuesta permiten analizar las prácticas de evaluación docente a la luz de las tendencias predominantes en sus concepciones de los modelos pedagógicos que integran en sus prácticas educativas.

Para los docentes entrevistados, el papel central de la práctica evaluativa está en los estudiantes y los docentes, se le da importancia al contexto institucional (currículo y orientaciones del PEI) y también a los procesos éticos de reflexión. En los encuestados prevalece como punto de partida en su práctica evaluativa la negociación entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del docente para lograr aprendizajes significativos.

En relación con la práctica evaluativa, esta se caracteriza por ser contextualizada, transformadora, mediadora, autoreguladora y significativa (esta última porque hay apropiación del proceso) y, también, por ser mediadora, intercomunicativa, autorreguladora, y fundamentada en la pedagogía, para la mejora. Al interpretar estas respuestas, se marcan dos tendencias de modelos pedagógicos: el modelo constructivista y el modelo socio crítico.

El primero, el modelo constructivista, entre sus aportes, hace referencia a las características que posee el docente. Briones (citado por Valero, 2016) permite identificar al docente constructivista como alguien que acompaña a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas. El profesor es, por esencia, un creador de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante desarrolla nuevas estructuras de conocimiento. En cuanto a las estrategias pedagógicas que materializan este modelo pedagógico, se parte de la premisa de que todo aprendizaje debe ser realmente significativo y debe partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento. La evaluación es de carácter formativo, siendo entendida como un proceso que tiene en cuenta los sucesos de forma progresiva y se centra en su observación, descripción e interpretación. De esta manera, es posible lograr un aprendizaje significativo.

La otra tendencia que se enmarca es la del modelo social crítico, el cual menciona el papel del profesor y del estudiante en un continuo proceso de reflexión y concienciación del conocimiento. Las opiniones de los estudiantes, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos. El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo. Asimismo, la evaluación es de carácter formativa y se realiza teniendo en cuenta instantes del proceso y particularidades del objeto o sujeto evaluado. Advierte sobre dificultades que se detecten y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente. Su propósito es la toma de decisiones sobre las alternativas de acción y dirección que se presentan conforme se avanza en los procesos educativos.

Cuando se pregunta el para qué de la práctica de evaluación, no existe una tendencia sólida, sino que se resaltan varias. Por ejemplo, son constructivistas cuando su práctica pretende mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Estos últimos instrumentos son propios de la evaluación formativa, que es muy acorde a las directrices del constructivismo y al propósito de lograr un aprendizaje significativo.

De igual manera, para garantizar la calidad de los aprendizajes a la luz de las políticas de calidad propuestas por el MEN, es de tendencia conductista al afirmar que la razón de la evaluación está en medir y controlar todo el proceso educativo. Según Flores (1998), el modelo conductista promulga la acumulación de aprendizajes y planteamientos de los contenidos a partir de la generalización de competencias, moldeamiento de las conductas, control del aprendizaje y preparación de objetivos para la conducción del proceso educativo.

También encontramos la tendencia al modelo tradicional cuando la respuesta ofrecida se refiere a la planeación en malla curricular, expresada en los desempeños y logros. Flores (1998) menciona que los contenidos, la disciplina, la memoria, el trasmisionismo, la formación de carácter religioso y la repetición son el engranaje completo para definir dicho modelo.

Es tendencia socio crítica asumir postura sobre tipos de conocimiento, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, que son estrategias didácticas coherentes con el PEI. En esta respuesta identificamos elementos característicos como asumir una postura, formar en valores y pensarse las estrategias didácticas contextualizando el medio en que se encuentren.

Referente a los autores que sustentan la práctica evaluativa de cada uno de los docentes encuestados, existe tendencia hacia el reconocimiento de psicólogos cognitivos (Piaget, Ausubel, Perkin, Novak, Carretero), los cuales han hecho aportes al constructivismo.

Valoración

Las tendencias en cuanto a las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes en la primera parte de la encuesta marcan dos modelos pedagógicos recurrentes: el constructivista y el crítico social. Esto refleja una situación favorable para los jóvenes y adultos rurales de la jornada sabatina porque permitiría que el proceso evaluativo estuviera diseñado a partir del contexto, los intereses de los estudiantes, una evaluación de carácter formativo y una cultura que propenda por la autorregulación de los educandos. Es necesario, entonces, revisar las directrices del Sistema Institucional de Evaluación para constatar si es posible identificar algunas características de los modelos que marcan tendencia en los docentes encuestados, pues no tendría sentido contar con docentes que le apuestan a la evaluación de carácter formativo si el proceso institucional a seguir actualmente carece de dichos principios.

Temáticas

- Los modelos pedagógicos que tienen influencia en las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes encuestados son el constructivista y el crítico social. Estas tendencias permiten un proceso más contextualizado de la evaluación; de hecho, sugieren una evaluación formativa.
- Al preguntar por el para qué de las prácticas evaluativas de los docentes de educación de jóvenes y adultos, se presentan pocos docentes con concepciones de corte tradicional y conductista. Por tal razón, es importante revisar las políticas impuestas por el Ministerio de Educación en sus estándares de calidad, los condicionamientos del decreto 1075 referente al sistema de evaluación institucional (SIE) y las políticas institucionales (PEI y SIE).

Categoría 2: Evaluación formativa (EF)

Descripción

A continuación, se exponen los resultados de la segunda parte de la encuesta aplicada. Las preguntas formuladas hacen referencia a los fundamentos de las prácticas evaluativas desde la evaluación de los aprendizajes.

Respuestas obtenidas en la segunda parte de la encuesta, sobre la evaluación de los aprendizajes.

11. En su caso, la necesidad de evaluar los aprendizajes surgió de:

- A. La exigencia de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados de acuerdo con las diferentes dimensiones.
- B. El deber de cumplir con las normas del gobierno y del Sistema Institucional de Evaluación porque yo soy un profesional de la educación al servicio del estado.
- C. Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos.

D. El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos.

E. Otro

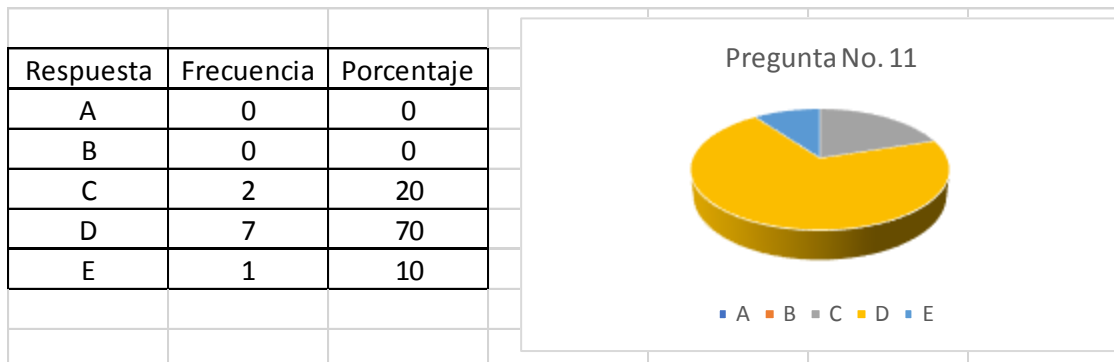


Gráfico 11. Necesidad de evaluar los aprendizajes.

La mayor parte de los docentes (70%) sugiere que la necesidad de evaluar los aprendizajes es por el reconocimiento de intereses del estudiante y el maestro, valorar los acuerdos pactados y ver las transformaciones ocurridas. Un docente menciona que la necesidad está en alcanzar los objetivos del PEI, el contexto y el SIE.

12. Para usted la evaluación del aprendizaje es:

A. Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

B. Una relación entre los objetivos y los resultados de aprendizaje establecidos por el docente.

C. Un instrumento de medición de resultados, para controlar y mejorar la calidad de la educación.

D. Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje.

E. Otro

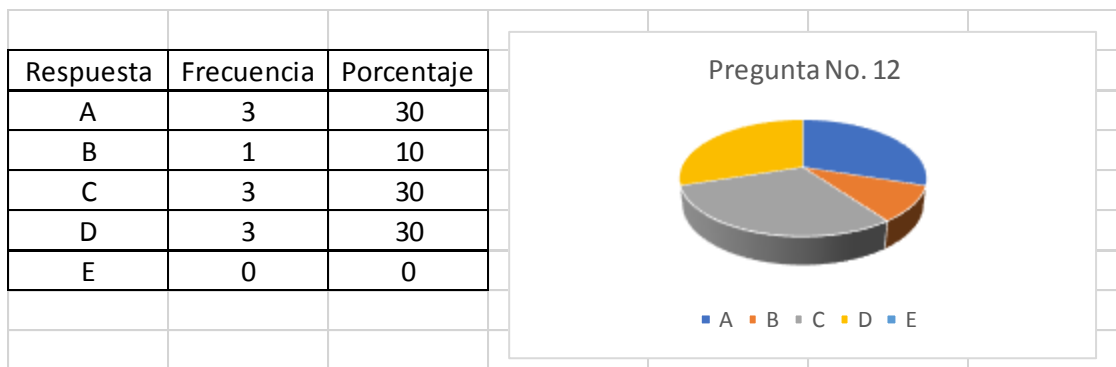


Gráfico 12. Concepto de evaluación de aprendizajes.

Para definir qué es la evaluación de aprendizaje, los docentes han tomado tres alternativas, las cuales muestran patrones muy diferentes. Esto será analizado en la interpretación.

13. La evaluación de los aprendizajes es pertinente porque:

- A. Está orientada a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar.
- B. Mide el grado de saberes específicos de acuerdo con lineamientos establecidos.
- C. Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados.
- D. Mide el cumplimiento de los propósitos para asegurar la calidad de los aprendizajes.
- E. Otro

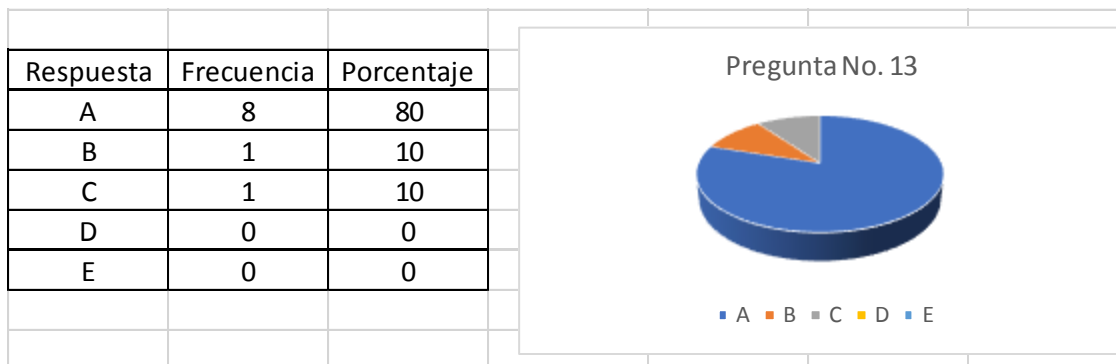


Gráfico 13. Pertinencia de la evaluación de los aprendizajes.

La pertinencia de la evaluación de los aprendizajes, según el 80% de los docentes entrevistados, está en valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar. Para otros, está enmarcada

en la medición de los grados de saberes de acuerdo con los lineamientos o autorregula los procesos acordados.

14. La evaluación de los aprendizajes sirve para realizar una:

- A. Valoración final que abarque largos periodos para comprobar si el estudiante ha adquirido los saberes necesarios que le permita promover su curso y obtener su certificación.
- B. Exploración de ideas previas que establece el nivel de preparación, intereses y expectativas de los estudiantes que promoverán el desarrollo de nuevos conocimientos.
- C. Revisión sistemática de los aprendizajes de los estudiantes con base en los objetivos propuestos.
- D. Acción mediadora que observe acompañe y promueva mejoras en el aprendizaje, desde un carácter colectivo que se base en principios éticos y de respeto a la diversidad.
- E. Otro

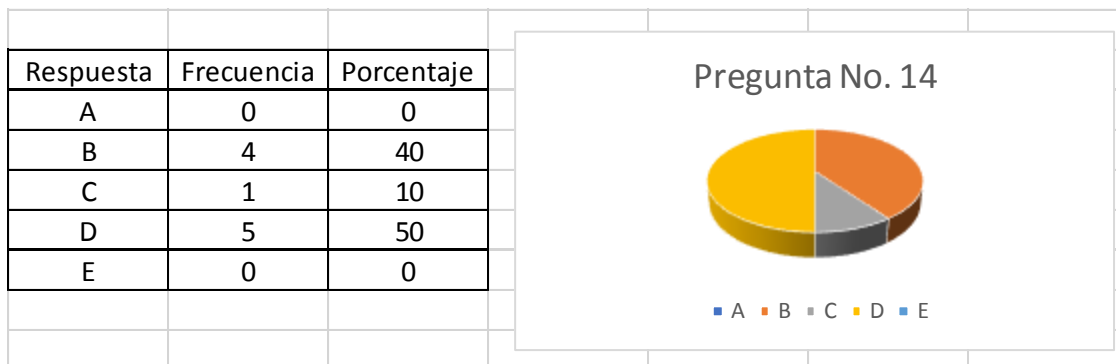


Gráfico 14. Utilidad de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes sirve para ser una acción mediadora que mejore los aprendizajes, exploración de ideas previas y nivel de conocimiento al que se quiere llegar. En menor frecuencia, es útil para la revisión de los aprendizajes de acuerdo con los objetivos propuestos.

15. Lo que se debe evaluar de los aprendizajes es:

- A. El proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo y lo psicosocial.

- B. Las transformaciones ocurridas en las estructuras cognitivas, mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- C. El cumplimiento de los objetivos predeterminados por el docente para el aprendizaje del estudiante.
- D. El dominio de contenidos transmitidos por los docentes desde diferentes textos y/o manuales.
- E. Otro

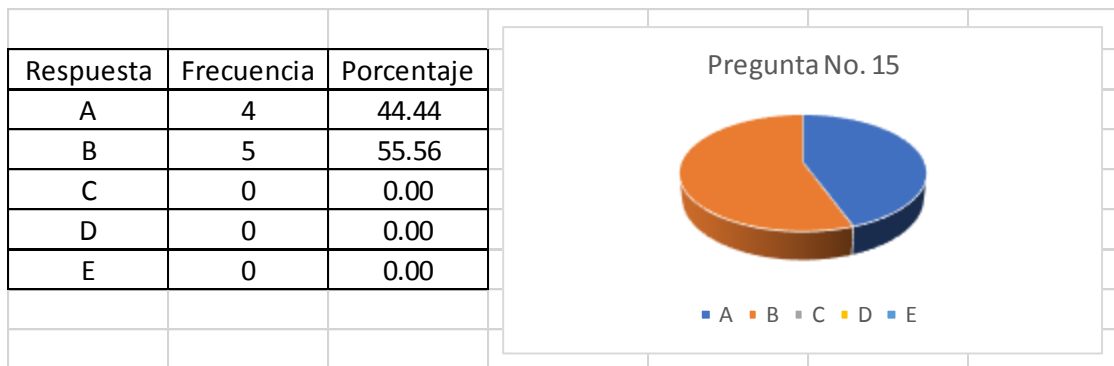


Gráfico 15. Qué se debe evaluar.

En cuanto a qué se evalúa en los aprendizajes, el 55.5% de los docentes se refiere a las transformaciones cognitivas en el proceso enseñanza aprendizaje. Para otros, (44.4%) son los aprendizajes desde lo cognitivo, emocional, comunicativo y psicosocial.

16.Cuál es el rol del docente en la evaluación de los aprendizajes:

- A. Constatar la apropiación de los contenidos transmitidos y memorizados en el proceso de enseñanza.
- B. Identificar el cumplimiento de objetivos a través del comportamiento del estudiante en su desempeño.
- C. Generar condiciones para las transformaciones esperadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- D. Promover la autorregulación de procesos para la transformación y construcción de significados.
- E. Otro

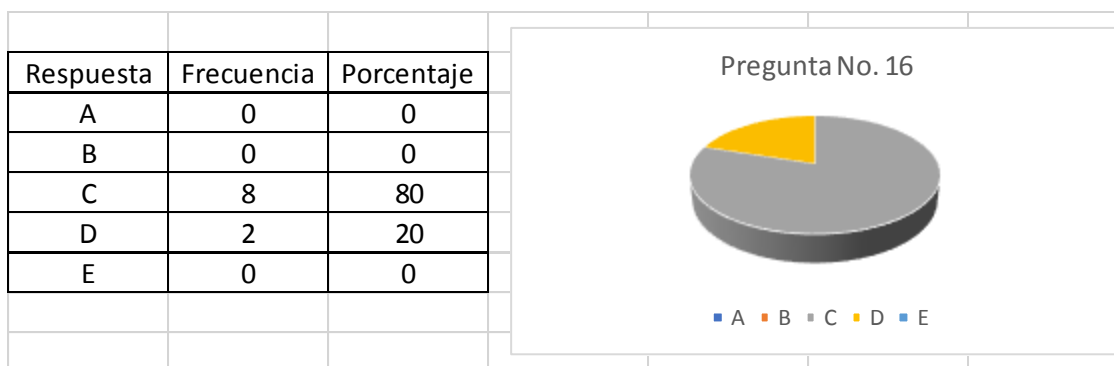


Gráfico 16. Rol del docente en la evaluación de aprendizajes.

Según la mayoría de los docentes (80%), el rol que cumplen en la evaluación de los aprendizajes es la generación de transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para otros encuestados, es promover la autorregulación para la transformación y construcción de significados.

17. En general y teniendo en cuenta la experiencia en su institución se puede decir que los estudiantes son:

- A. Sujetos vulnerados en sus derechos que acuden a la institución para construir significado y genera transformaciones sociales.
- B. Personas humanas cuyas conductas se moldean de acuerdo con los propósitos de cada clase.
- C. Sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples a quienes el maestro orienta su aprendizaje.
- D. Seres inmaduros para la vida social que deben ser formados por la sabiduría y la experiencia del maestro.
- E. Otro

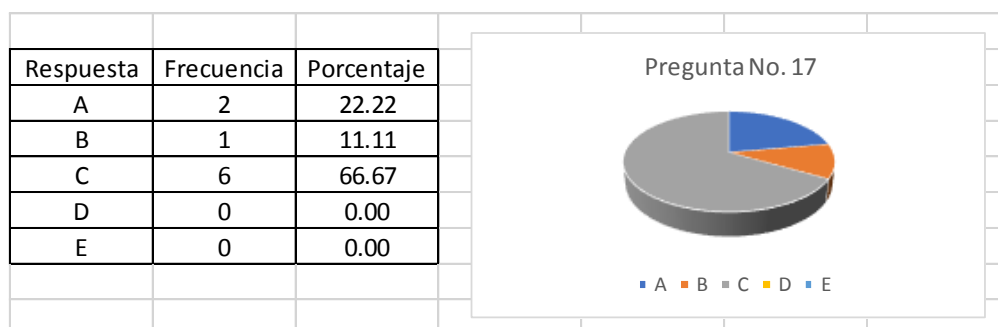


Gráfico 17. Cómo son los estudiantes de la jornada sabatina.

El 66.6% de los profesores encuestados responde que los estudiantes son sujetos éticos y políticos. Para otros (22.2%), son sujetos que construyen significados y generan transformaciones sociales. Un docente cree que los estudiantes se les moldean la conducta.

18. La ley 115 del 94 y el Decreto 1290 sobre evaluación sirven para:

- A. Fijar los fines del sistema educativo, organizarlo y reglamentar el sistema institucional de evaluación.
- B. Expresar y reglamentar la Constitución Nacional, fijando los objetivos que hay que cumplir al pie de la letra.
- C. Reglamentar la Constitución Nacional, así como reconocer los ritmos y estilos de aprendizajes.
- D. Establecer las normas que consagran la autonomía escolar y la organización de los PEI, respondiendo a las necesidades del contexto.
- E. Otro

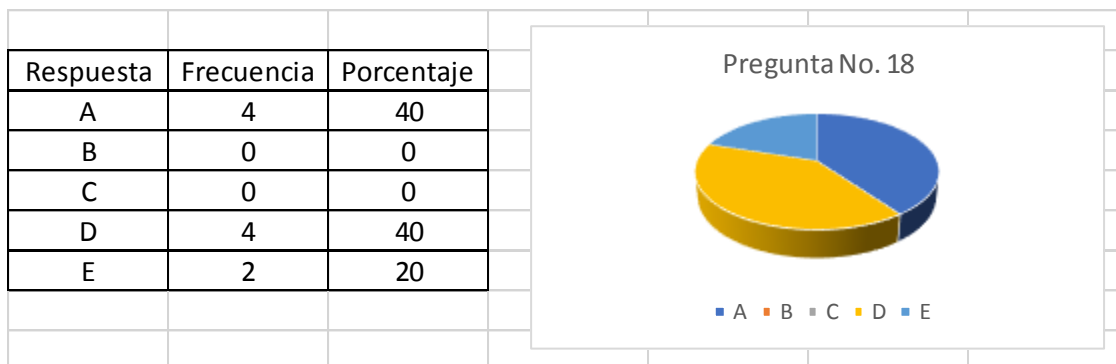


Gráfico 18. Utilidad de las políticas de evaluación.

Según cuatro docentes encuestados, la normatividad sobre evaluación sirve para fijar fines, implementar el Sistema de Evaluación Institucional. Asimismo, para otros cuatro docentes es reconocer autonomía y directrices para el PEI.

Interpretación

Los docentes permiten ver en sus respuestas sobre la evaluación de los aprendizajes dos modelos pedagógicos que tienen predominio en su práctica educativa. Interrogantes como la necesidad, el significado, la pertinencia, utilidad, qué se debe evaluar, cuál es el rol del docente, el valor del estudiante se responde desde el constructivismo y el modelo social crítico.

El proceso surge de los intereses de los estudiantes y del docente por saber y valorar los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de las clases y el impacto que produjo en la formación del estudiante y el docente. Esta respuesta ubica en una tendencia hacia el modelo socio crítico, ya que tiene en cuenta que tanto docente como estudiante comparten sus intereses y se da un proceso de negociación que permite reconocerse de acuerdo con sus proyecciones de vida y la mediación con los aprendizajes.

Respecto a la concepción que los docentes tienen de la evaluación de los aprendizajes, las respuestas escogidas los ubican en varias tendencias. En el modelo constructivista se pueden encontrar a los que consideran que es un medio para valorar y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es de conocimiento que el constructivista valora los conceptos previos de sus estudiantes y, a partir de ellos, se continúa el proceso de construcción de la enseñanza-aprendizaje que está fortalecido por el trabajo colaborativo, el proceso de apropiación del conocimiento a través de esquemas mentales, entre otros. Además, la evaluación es asumida como un proceso formativo en el que existen evidencia de los avances, fortalezas y dificultades, las cuales se van mediando en el transcurso de la actividad educativa.

Al hablar de la evaluación de aprendizajes como un juicio de valor entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, la tendencia es hacia un modelo sociocrítico, ya que el fin que se persigue es una evaluación formativa. Esta se realiza teniendo en cuenta momentos del proceso y particularidades del objeto o sujeto evaluado; además, advierte sobre dificultades que se detecten y permite la búsqueda de estrategias que posibiliten una retroalimentación permanente.

Cuando se pregunta por la pertinencia y la utilidad de la evaluación de los aprendizajes, hay una clara postura hacia la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar, teniendo en cuenta el acompañamiento, el trabajo colectivo y el fortalecimiento de principios éticos. Estas características se relacionan directamente con los principios social crítico. Según Valero (2016):

el modelo socio-crítico se caracteriza por unas estrategias pedagógicas encaminadas a valorar el aprendizaje grupal, el aula es considerada como un espacio de interacción de significados a través de la reflexión, el debate y la negociación, el docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión, las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos, el profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.(p.82)

De otro lado se pueden identificar, en una minoría de los entrevistados, respuestas como: la evaluación de los aprendizajes es vista como un instrumento de medición y control de resultados. Esa perspectiva demuestra una tendencia tradicional porque su interés no está centrado en la mediación y el descubrimiento de las capacidades del estudiante. Todo ya está preestablecido y los objetivos son las pautas que se deben consolidar. Además, se obedece a políticas externas, en este caso la Ley 115 y el Decreto 1290, que fijan los fines del sistema educativo y reglamenta el Sistema de Evaluación Institucional. Pero la norma también habla de la autonomía escolar y la organización de los PEI, procesos que permiten reconocer las necesidades del contexto y, de esta manera, propiciar un horizonte institucional más cercano a los intereses de la comunidad educativa. Si se ve a la norma como una oportunidad de apropiación, es posible construir y paulatinamente mejorar.

Valoración

En esta segunda parte de la encuesta, se evidencia una presencia dominante de las tendencias constructivista y social crítica en las respuestas de los docentes. Se nota que son conscientes del deber ser de su labor educativa, más aún en el contexto educativo rural y con población joven extraedad y adulta en la que encontramos características particulares en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes plantean, desde la evaluación de los aprendizajes, un proceso que asuma el reconocimiento del estudiante como un sujeto ético y político, es decir que posee conocimientos arraigados a su contexto y que asume otros por la relación con otros sujetos que llegan a su entorno para orientar su aprendizaje (en este, caso los maestros); también para compartir sus experiencias y el trabajo colaborativo con otros pares. Estos sujetos son sus compañeros, los cuales tienen diferentes intereses y conocimientos. Es así como se generan nuevas dinámicas sociales y culturales que producen cambios que es necesario implementar por medio de un

currículo contextualizado, que tenga presente los intereses de los estudiantes, la misión orientadora del docente y las necesidades más apremiantes en el proceso educativo.

La evaluación de los aprendizajes desde las tendencias mencionadas promueve una evaluación de carácter formativa, en la que es posible la reflexión y la retroalimentación del proceso educativo en forma continua, revisando los avances, fortalezas, dificultades. Asimismo, se reconoce al estudiante como sujeto que aporta desde sus conocimientos y, de igual manera, puede transformarlos. Esto implica crear estrategias para el reconocimiento de un aprendizaje significativo que valore y procure la autorregulación. Lo formativo parte de concebir la necesidad de obtener información que facilite el reconocimiento de juicios de valor, los cuales aporten al mejoramiento del proceso educativo que se está realizando (Torres, 2018).

Temáticas

- Prevalece las tendencias constructivistas y social crítico en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, se reconocen elementos característicos que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje: contexto, interés del estudiante, juicios de valor, autorregulación, transformación social.
- Desde los lineamientos sobre evaluación generados por el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 y Decreto 1290) se hace referencia a los fines del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y la autonomía escolar.

Categoría 3: Modelos Educativos para jóvenes y adultos rurales

Descripción

Con las siguientes preguntas se hace un primer acercamiento a las concepciones que tienen los docentes sobre la educación de jóvenes y adultos.

Respuestas obtenidas en la última parte de la encuesta

19. Desde su experiencia, cuál de las siguientes afirmaciones tendría validez como característica que denota la evaluación de jóvenes y adultos:

A. La evaluación se concerta para todas las modalidades de la misma forma.

B. Es Contextual porque la población estudiantil lo amerita.

C. Debe ser flexible, contextualizada y que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje.

D. Procura identificar los factores que no permiten avanzar en el proceso educativo, lo cual enriquece el proceso evaluativo y mejora los resultados.

E. Otro

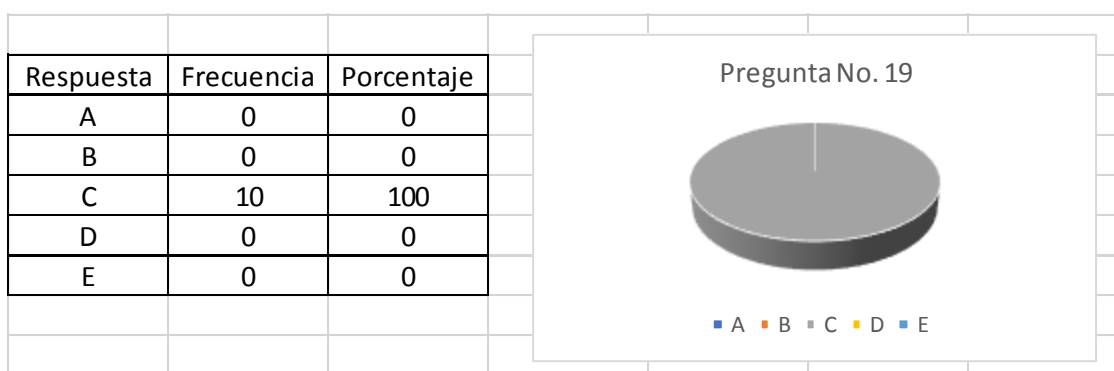


Gráfico 19. Evaluación de jóvenes y adultos. |

20. De las siguientes afirmaciones ¿cuál considera una política educativa para los jóvenes y adultos en Colombia?

A. Bajar los índices de analfabetismo en la población adulta.

B. Disminuir la deserción escolar.

C. Adaptar modelos educativos flexibles que beneficien la población vulnerable

D. Reducir brechas sociales en el sector rural.

E. Otro

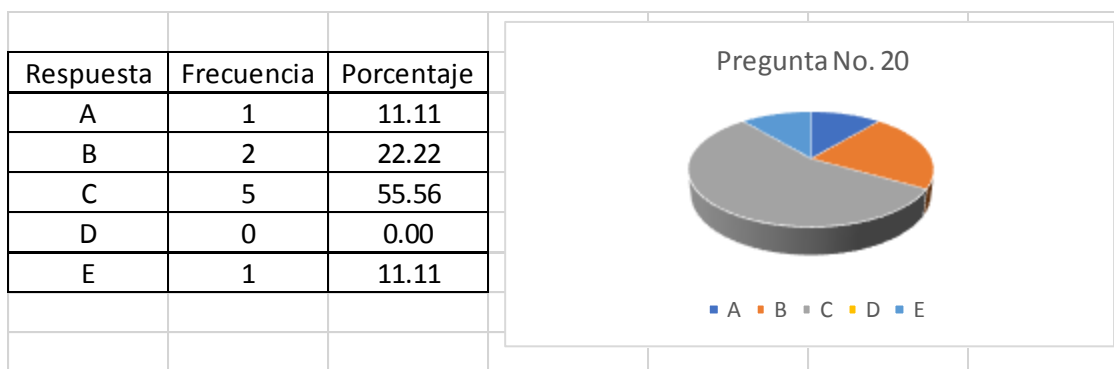


Gráfico 20. Política de la educación de jóvenes y adultos.

La unanimidad que se evidencia en la respuesta obtenida en la pregunta 19 mantiene coherencia con la pregunta 20. Sin embargo, en esta última hay varias opciones elegidas, las cuales permiten analizar las concepciones en cuanto al modelo pedagógico que siguen los docentes respecto a la especificidad de la educación de jóvenes y adultos, ubicados en el sector rural, pertenecientes a la jornada sabatina.

Interpretación

Es claro que la evaluación aplicada a los jóvenes y adultos, según los docentes entrevistados, debe ser contextualizada, flexible y que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta respuesta ubica a los docentes en la tendencia constructivista cuyos postulados sobre la evaluación parten de reconocer las características particulares de una población con necesidades específicas. Además, disponen de conocimientos propios, fruto de las interacciones con el territorio, la comunidad educativa y las tradiciones locales. Por ello, se habla de contextualización.

El término flexible es una característica primordial con la que se le da un sello propio a la educación de jóvenes y adultos. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Los Modelos Educativos Flexibles plantean propuestas pedagógicas y diseños curriculares con metodologías de enseñanza y aprendizaje, materiales educativos, estrategias de formación para los educadores y sistemas de evaluación y seguimiento coherentes entre sí, desarrollados bajo los principios de flexibilidad y pertinencia, de manera que respondan a las necesidades y características de sus estudiantes. También cuentan con procesos de gestión, administración, seguimiento y evaluación definidos, que les permiten articularse con la capacidad e infraestructura institucional y territorial. (MEN, 2018, p.12)

Acudiendo a la definición del MEN, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere validez desde el diseño curricular, la creación de materiales educativos, capacitación docente y un sistema de

evaluación y seguimiento predeterminado. Dichas características corresponden a una tendencia enmarcada en la pedagogía activa, que difiere de ser flexible porque, como tal, la propuesta pedagógica está sujeta a supuestos teóricos que no pueden ser aplicables a todos los contextos, debido a la necesidad de reconocer los diferentes contextos según el grado de ruralidad y los intereses de los estudiantes.

Las respuestas a la pregunta final de la encuesta se interpretan desde varias tendencias de modelos pedagógicos. El mayor número de respuestas a una política sobre la educación de jóvenes y adultos se inclina por adaptar modelos educativos flexibles que beneficien poblaciones vulnerables, siendo esta connotación una tendencia de característica conductista, porque todo el proceso educativo ha sido previamente diseñado. Además, se responde a objetivos definidos, metodologías que incluyen material bibliográfico y evaluaciones encaminadas a medir resultados desde los conocimientos propuestos. En las respuestas, algunos encuestados comparten como política de la EDJA disminuir la deserción escolar y bajar los índices de analfabetismo en los adultos. Estas son políticas actuales enmarcadas en los propósitos de la calidad y cobertura en la educación, propuestos en el plan decenal 2015-2025 y en las políticas internacionales desarrolladas en las diferentes conferencias sobre educación de jóvenes y adultos convocadas por la Organización de las Naciones Unidas.

Para la opción de respuesta **otros**, un docente marca todas las respuestas argumentando que todos son factores característicos de las políticas de la EDJA, situación que es cierta. No obstante, la intención de la pregunta es analizar qué conocimientos tiene el docente sobre el tema en mención, ya que se encuentra asumiendo una responsabilidad pedagógica con esta modalidad educativa. Puede decirse que, para este docente, hay claridad en cuanto a dichas políticas.

Valoración

Existen dos conceptos claves en la respuesta de los docentes al referirse a las características de la evaluación para jóvenes y adultos estas son: **flexible y contextualizada**. Dichas características han sido mencionadas reiteradas veces como elementos necesarios que hacen parte de una evaluación de carácter formativo, la cual es la mejor oportunidad para un aprendizaje significativo de los estudiantes inscritos en esta modalidad educativa. Por tal razón, es de suponer que los docentes

aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje las características mencionadas, garantizando el cumplimiento de un principio de la educación de jóvenes y adultos.

Con respecto a la política educativa en torno a la educación de jóvenes y adultos (EDJA), es un tema de conocimiento mundial, la mayoría de los Estados siguen los parámetros internacionales propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y las diferentes conferencias internacionales de educación de adultos propuestas por la misma organización.

A nivel nacional, el Decreto 3011 de 1997 proporciona los principios básicos, propósitos enmarcados desde la Ley 115, los programas ofrecidos, orientaciones curriculares, la organización y funcionamiento. Actualmente, está vigente el decreto en mención y, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han propuesto modelos educativos flexibles, como también es permitido ofrecer la educación de jóvenes y adultos en entidades particulares con modelos educativos propios. Sin embargo, adaptar lo que ya existen en un contexto con otras particularidades no es la solución, porque ya se ha recalcado la importancia del contexto y los intereses de los estudiantes.

Temáticas

Se destacan dos características que son fundamentos para tener presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los jóvenes y adultos:

- Flexibilidad.
- Contexto como política y como proceso educativo.

6.3.2. GRUPO FOCAL

A partir de los elementos más significativos que surgieron del análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta aplicada a diez docentes que tienen o han tenido relación con la educación de jóvenes y adultos del contexto rural de la IED Méndez Rozo, se diseñó un guion de preguntas para ser aplicado en el grupo focal con los cuatro docentes que actualmente asumen la jornada sabatina,

con el fin de profundizar en el proceso educativo de los jóvenes y adultos de la institución educativa donde se desarrolla la indagación.

Partiendo de las preguntas sugeridas, se les indicó a los docentes participantes la importancia de conocer sus experiencias mediante una dinámica de diálogo en la que pueden intervenir cuando lo consideren necesario para hacer alguna pregunta, interpelación, sugerencia, corrección y/o reflexión sobre las temáticas a desarrollar, que en este caso son: 1. Las formas en que estudiante y docente comparten el proceso evaluativo, 2. El contexto en el proceso evaluativo, 3. La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y su aplicabilidad, 4. Procesos didácticos favorables, 5. Significado de evaluación y evaluación formativa, 6. La evaluación formativa en jóvenes y adultos.

A continuación, se presentan las respuestas y el análisis de la información que se obtuvo en el grupo focal.

La pregunta con la que se inició la sesión fue: ¿De qué forma el estudiante de la jornada sabatina y el maestro comparten el proceso de evaluación?

Los docentes expresan que comparten el proceso de evaluación con los estudiantes a partir de los acuerdos en los parámetros y los juicios de valor, cuando el maestro evalúa sus estrategias y permite que el estudiante exprese sus inquietudes o diferencias.

Se evidencia en los docentes participantes que los términos en que se comparte la evaluación están marcados al iniciar el proceso estudio o al terminarlo; también, que es importante la participación de los estudiantes en los consensos a los cuales se lleguen. Por ejemplo, realizar la evaluación con un lenguaje sencillo asequible a los conocimientos del estudiante y socializar los instrumentos que se utilizarán para evaluar, los porcentajes de cada instrumento evaluativo, cuántos talleres y las condiciones en que se trabaja en clase. Desde la experiencia que comparto con los compañeros por ser parte del grupo docente de la Institución Educativa Méndez Roza, es posible afirmar que los docentes de la jornada sabatina, educación para jóvenes y adultos, siguen el proceso establecido por el Sistema Institucional de Evaluación.

Con respecto a la segunda pregunta, ¿cómo involucra el contexto en el proceso educativo?, los docentes manifiestan con mayor frecuencia que el contexto hace parte de las estrategias didácticas y evaluativas, ya que es posible entender y aprender más por ser un elemento conocido por los

estudiantes y al que se debe adaptar el docente para lograr un buen proceso. En este punto, se presentó una interpelación de una docente en la que manifestaba que la globalización es un término real y los estudiantes deben conocer de otros contextos; no es posible pensar en un concepto de aldea, de lugar aislado, hay que ver otras posibilidades para el estudiante que lo invitan a problematizar desde sus dogmas, así es posible lograr de un pensamiento crítico.

En respuesta a esta interpelación, otra docente menciona que el contexto incluye las condiciones socioeconómicas y emocionales del estudiante, no es solo lo que le rodea; por ello, es importante valorar el conocimiento que tienen y fortalecer su identidad. Surge también una pregunta de parte de un docente: ¿cómo se enseña el inglés a un grupo de estudiantes a partir del contexto en este caso lo rural y también si son receptivos y les gusta? El docente de español e inglés manifiesta que desde el contexto se puede trabajar temas como las rutinas, las canciones y que para los estudiantes sí es complejo, pero con actividades lúdicas es posible aprender.

Como aspectos característicos que se destacan al involucrar el contexto en la práctica evaluativa se mencionan: la posibilidad de entender mejor las temáticas propuestas, la necesidad de que el docente se involucre y comprenda el contexto en el que trabaja, los procesos de enseñanza-aprendizaje surgen a partir del contexto. Estas respuestas nos sitúan en una evaluación con características formativas.

La tercera pregunta realizada fue: ¿cómo implementa con los estudiantes jóvenes y adultos, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación? En los docentes participantes, las respuestas que tienen mayor grado de coincidencia son: en el caso de la **heteroevaluación**, se concierne desde los instrumentos de evaluación con sus respectivos porcentajes; **la coevaluación** no se aplica porque es subjetiva para algunos docentes, pues entre compañeros se dan dos vías (ayudarlo al par o afectarlo); con respecto a la **autoevaluación**, se aplica porque es una política institucional presente en el sistema de evaluación como instrumento y tiene un porcentaje asignado. Menciona un docente que la autoevaluación se aplica revisando dos dimensiones: el trabajo académico durante el proceso y la convivencia. Esto permite generar en el estudiante una posición autorreguladora.

Los argumentos de los docentes permiten comprender que, dentro de las políticas institucionales con respecto a la evaluación, existen acuerdos establecidos para la autoevaluación:

La autoevaluación de los estudiantes se llevará a cabo durante cada período (una semana antes de su finalización), con el propósito de identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes. Contribuyendo a que el educando se conozca mejor, identifique sus capacidades y limitaciones, sea realista y ante todo asuma sus responsabilidades, por lo que hace o deja de hacer. Para ello, se utilizará un formato que atienda a los criterios de evaluación, niveles de desempeño y competencias de cada asignatura. (SIE, Méndez Rozo, 2012, p. 8)

La autoevaluación tiene un porcentaje de 20% y es parte inamovible de los instrumentos de evaluación. Referente a la heteroevaluación, los docentes la reconocen como el conjunto de instrumentos aplicados con los cuales se puede obtener un juicio valorativo. Para el caso de los instrumentos de evaluación, la Institución Méndez Rozo promueve los siguientes:

Aplicar, durante el desarrollo de cada periodo y en cada asignatura, como mínimo cinco de los siguientes instrumentos de evaluación, así:

- Actividades académicas tales como resúmenes escritos, reflexiones (verbales o escritas) o ensayos.
- Evaluaciones escritas o verbales.
- Mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, síntesis, esquemas, entre otros similares.
- Talleres, experimentos, salidas pedagógicas e innovaciones.
- Desarrollo de proyectos o participación en mesas de trabajo.
- Aplicación de las Tics en exposiciones, proyectos, eventos culturales y actividades académicas.
- Formato de autoevaluación.
- Participación en eventos deportivos de representación al municipio o a la institución. (SIE, 2012, p.6).

Como lo menciona una de las docentes participantes, la coevaluación es necesaria en el proceso, hace posible el carácter crítico que debe fortalecerse en los estudiantes. Por lo tanto, indagar sobre los fundamentos y la pertinencia en el proceso educativo para que sea involucrada como parte de los instrumentos de evaluación debe ser una tarea.

A la pregunta acerca de qué procesos didácticos son favorables para el aprendizaje de jóvenes y adultos de la jornada sabatina, cada docente presenta sus puntos de vista, dando lugar a coincidencias: generar situaciones problema desde el contexto que inviten al estudiante a reflexionar y argumentar sus posiciones. Una de las docentes manifiesta la importancia de

fortalecer el interés por la temática; de la misma forma, comenzar y terminar problematizando una situación, de esta manera se construye el conocimiento. Otro factor relevante es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) porque es un instrumento que capta la atención de los estudiantes y permite la experimentación y, simultáneamente, el aprendizaje. En el caso de los estudiantes de la jornada sabatina, se presenta un índice alto de dificultades en el proceso lector y escritor, por lo que ha sido necesario buscar estrategias utilizando material audiovisual, adaptando juegos didácticos y la importancia del trabajo colaborativo entre pares.

Al respecto de los planteamientos hechos por los docentes en el tema de las didácticas favorables para el aprendizaje, se evidencia en ellos una concepción constructivista que fortalece el proceso de evaluación de los aprendizajes. En las intervenciones no se evidencia que la calificación sea el resultado de todo el proceso; además, no se habla de talleres, cuestionarios, evaluaciones propiamente dichas. Es decir, en las diferentes sesiones de clase hay actividades para trabajar con las que es posible desarrollar las temáticas que el docente considere pertinentes en su asignatura, ya que el tiempo es limitado.

Otra de las preguntas formuladas fue: Acudiendo a sus conocimientos, ¿podría dar una definición de lo que significa Evaluación y Evaluación Formativa (EF)?

Para el caso de la evaluación, se mencionan algunas características reiteradas en las intervenciones de los docentes, estas son: que la evaluación es un producto final que se da en un proceso; es determinar el producto de un proceso educativo; es la transición de un estado inicial a uno final del que se espera una ganancia. Respecto a la evaluación formativa mencionan: es un proceso en el que se debe tener presente la necesidad de dar oportunidades; debe retroalimentar, generar cambios, no se puede estar igual al final; es una construcción real que le permita mejorar al docente su práctica docente y al estudiante fortalecer sus conocimientos y verificar si hay un valor agregado en cuanto a sus hábitos de estudio, el proceso lectoescritor, entre otros.

El contenido de las respuestas de los docentes genera algunas preguntas, dado que la evaluación formativa reúne características propias ampliamente desarrolladas en el marco Como afirma Álvarez Méndez (2011):

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test.

Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesaria la presencia de sujetos. (p.11)

Por lo tanto, ¿es vista la evaluación formativa como el producto de una serie de procesos didácticos que generan una ganancia en términos sumativos? De ser así, ¿generar oportunidades es ofrecer variedad de estrategias didácticas que mejoren los resultados académicos al final?

Por último, los docentes describen cómo sería una evaluación formativa para los estudiantes jóvenes y adultos de la I.E.D Méndez Roza. Consideran que lo primero es conocer los referentes teóricos de la EF, ya que cada docente tiene su postura al respecto, pero se debe consolidar una postura que beneficie al estudiante y, de esta manera, poder asumirla en la institución educativa. También se sugiere promover el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de proyectos; ir introduciendo la rúbrica como metodología que permita mayor profundidad y objetividad en el proceso evaluativo. Al lado del conocimiento, es importante identificar las habilidades artísticas y/o deportivas que los estudiantes poseen, para ser complementarias al proceso evaluativo. Se requiere que los conocimientos que se dan sean aplicables en la cotidianidad de los estudiantes; asimismo, la motivación y la concertación deben ser una estrategia permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se destaca en esta pregunta el reconocimiento que hacen los docentes sobre la necesidad de conocer los postulados que hay sobre la evaluación formativa y, por consenso de los maestros, asumir una posición que sea compatible con las políticas institucionales. Al respecto, puede decirse que los docentes hacen alusión al concepto de EF desde sus creencias y experiencia, pero no tienen sustento apoyado en estudios y autores referentes. Cada docente expone estrategias que son compatibles con la EF: algunas son más asequibles y necesarias para el contexto; otras necesitarán más tiempo y discernimiento para implementarlas paulatinamente.

Al conocer las posturas de los docentes participantes en el grupo focal, surgen las siguientes conclusiones que servirán como temáticas. Asimismo, estas se podrán triangular con las

conclusiones obtenidas en los demás instrumentos (encuesta a docentes, entrevista personal a estudiantes y registro fotográfico del trabajo en las diferentes sesiones).

1. Las formas en que estudiante y docente comparten el proceso evaluativo:

Comparten el proceso evaluativo al iniciar el semestre para concertar los instrumentos de evaluación y los porcentajes; además de cuándo se necesita dar un juicio valorativo equivalente al 20% de un cien por ciento y revisar las notas obtenidas. En otras palabras, se ciñen a los parámetros establecidos en el Sistema Institucional de Evaluación.

2. El contexto en el proceso evaluativo:

Es mediante el contexto que se logra el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las temáticas propuestas dependen del contexto y, de la misma forma, los docentes necesitan conocerlo.

3. La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y su aplicabilidad:

En la I.E.D. Méndez Roza se aplica la autoevaluación y la heteroevaluación. La coevaluación no se aplica.

4. Procesos didácticos favorables:

Involucrar temáticas que parten del contexto por medio de situaciones problematizadoras, el uso de las TIC, trabajo colaborativo y fortalecer el proceso lector y escritor en todas las clases.

5. Significado de evaluación y evaluación formativa:

La evaluación es concebida como el producto del proceso educativo. La evaluación formativa es un proceso que debe incluir oportunidad, retroalimentación, generar cambios, mejorar la práctica docente y fortalecer los conocimientos durante el proceso.

6. La evaluación formativa en jóvenes y adultos.

Es necesario ahondar en el concepto, buscando referentes teóricos y asumiendo una postura por consenso de los docentes.

6.3.3. RESULTADOS DE ENTREVISTA PERSONAL

Cuestionario para los estudiantes de los ciclos de sabatina, educación de jóvenes y adultos

Preguntas:

1. Cuando usted oye la palabra Evaluación, ¿en qué piensa?
2. ¿Cómo lo evalúan los docentes de la jornada sabatina?
3. ¿Usted ha estudiado en la jornada diurna? Sí: ¿encuentra similitudes o diferencias en la forma de evaluar? Mencione algunas. No: ¿cómo le gustaría que lo evaluarán?, que le disgusta de ser evaluado?

Tabla 23. *Respuestas de los estudiantes en entrevista informal.*

CICLO	ESTUDIANTE	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3		SIMILITUDES O DIFERENCIAS JORNADA DIURNA Y SABATINA
				Sí	No	
IV	01	Da nervios. Conocimientos aprendidos.	Talleres, guías, evaluaciones.	X		Hay diferencias. En la sabatina es más complicado.
IV	02	Nos evalúan para saber si sabemos.	Evaluaciones escritas, ejercicios.	X		Es igual que la diurna.
IV	03	Pruebas que se hacen de los temas vistos.	Evaluaciones escritas.	X		Diferente: en la diurna se hacían evaluaciones por varios temas; en la sabatina: tema visto, tema evaluado.
III	04	Temas vistos.	Hay puntos por la puntualidad y comportamiento. Hay evaluaciones escritas.	X		Diferente: en la sabatina es por cada tema. En la diurna, varios temas en una sola evaluación.
III	05	Hay problemas para solucionar.	Diferentes temas y se sacan notas. Hay talleres, tareas, exposiciones.	X		Diferencias: pierde con 32 en la diurna. En la sabatina pierde con 29.

III	06	Temas vistos.	Cada tema se evalúa por escrito.	X		Diferente: en la diurna se evalúan varios temas, en la sabatina es por cada tema.
V-VI	07	Saber qué hemos aprendido.	Talleres escritos	X		Diferente: en la diurna se evalúa terminando el periodo; en la sabatina, cada vez que termina un tema.
V-VI	08	Evalúan para saber si sabemos o no.	Talleres escritos	X		Diferente: los temas son más sueltos. Hay oportunidad.
V- VI	09	Formas de medirnos a ver si sabemos.	Talleres escritos	X		Diferente: en la sabatina hay más comunicación con los profesores. En la diurna es rígido.

Nota. Elaboración propia.

Para los estudiantes de la jornada sabatina, la evaluación es una forma para conocer si se aprendieron los temas vistos. No se observó ningún tipo de emoción adversa o asentida al escuchar el termino evaluación; para el estudiante es parte del proceso que vive en el aula: al presentar una evaluación, se le otorgan unos resultados.

Referente a la forma en que lo evalúan, los talleres escritos y evaluaciones escritas se presenta con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes; una minoría menciona exposiciones, tareas, puntualidad y comportamiento como parte del proceso evaluativo. Otro aspecto por resaltar es la respuesta unánime de los estudiantes entrevistados al reconocer que alguna vez estuvieron en la jornada diurna y que, además, la forma de evaluar en estas dos jornadas es diferente. En la diurna se evalúan varios temas a la vez; y en la sabatina es tema visto, tema evaluado. Otras respuestas menciona son: diferencia en el valor de la calificación, la evaluación es igual a la de diurna y la forma de evaluar de la sabatina es más complicada.

Las respuestas obtenidas se enmarcan en un tipo de evaluación de tendencia tradicionalista. No hay indicios de acompañamiento del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, en este caso, apunta a ser sumativa. Se percibe que el estudiante considera que la forma en que se les presenta la evaluación es como se debe realizar. Además, hay conformidad, lo cual indica que no se presentan otras maneras de evaluar para poder tener referentes que les puedan ser más apropiados a sus condiciones contextuales. (Anexo: audio de entrevista de estudiantes)

6.3.4. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS EN LA JORNADA SABATINA

La fotografía es un instrumento útil que proporciona elementos para el análisis de innumerables realidades. García (citado por Páramo, 2017) afirma que “la fotografía como documento de trabajo genera resultados de investigación, a través de elementos técnicos, estéticos y narrativos propios, que permiten construir relatos que apunten a conocer, explicar y a dar sentido a los hallazgos obtenidos por medio de las imágenes” (p.215).

El análisis de imágenes fotografiadas se puede leer desde dos aspectos: lo que se denota, es decir, lo que simplemente se ve y se puede describir, lo global; o la connotación, que implica un nivel de lectura más interpretativo que reconozca intencionalidades a partir de conocimientos reales que se tengan del contexto. En el caso de los 25 registros fotográficos obtenidos (ver anexo 4), la intención es mostrar los tipos de evaluación aplicados en la jornada sabatina y contrastarlos con la información suministrada por docentes y estudiantes.

Las fotografías tomadas retratan diferentes formatos de talleres de las áreas trabajadas en el aula, instrumentos de evaluación y sus porcentajes, tareas, boletín de informe académico y temáticas a desarrollar. Relacionando las imágenes con las respuestas dadas por los docentes en el grupo focal y la encuesta de tendencias, se evidencia una mínima relación. Los docentes mencionaron una práctica evaluativa de los aprendizajes que se enfoca hacia una tendencia constructivista; no obstante, en las imágenes se evidencia una marcada tendencia hacia el modelo tradicional. Por otro lado, con la entrevista a los estudiantes sí hay relación, puesto que ellos mencionan la práctica de talleres escritos y evaluaciones escritas, que es lo que reflejan las imágenes.

También se refleja ausencia de una evaluación de carácter formativa. La evaluación no se ve como un proceso, sino que se percibe como una evaluación sumativa; como el resultado final de un proceso.

Finalmente, en relación con los modelos educativos de jóvenes y adultos rurales, que propenden por la flexibilidad, pertinencia, contexto, no hay elementos que tengan relación al respecto.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados de los diferentes instrumentos de investigación utilizados, se realizarán las conclusiones y recomendaciones pertinentes. Es importante mencionar que se aporta desde las temáticas encontradas en cada una de las categorías del presente estudio.

7.1. CONCLUSIONES

Los jóvenes y adultos rurales de la jornada sabatina

A partir de la encuesta de caracterización del contexto hecha a los estudiantes, se concluye lo siguiente:

El grupo de estudiantes de la jornada sabatina son jóvenes en una edad que oscila entre los quince y veintidós años, es decir, son jóvenes extraedad. Asimismo, según la clasificación del DANE (2014), todos residen en zona rural (cabeceras pequeñas y densidades intermedias). Están dedicados a las labores del campo, en especial al cultivo de papa, la ganadería y los oficios domésticos; algunos de ellos laboran en calidad de empleados y otros, cumpliendo con las asignaciones dadas por los padres.

Referente a su situación académica, los estudiantes han estado vinculados a la educación regular, jornada diurna, pero la mayoría ha desertado principalmente por repitencia, situaciones de convivencia y falta de apoyo de los padres.

Dichos estudiantes asisten a la jornada sabatina porque han encontrado compañeros que comparten las mismas situaciones de vida (edad, trabajo, ritmos de aprendizaje, alguna familiaridad, entre otros). Otras razones se relacionan con que la exigencia académica es mucho menor, los estudiantes dedican sólo un día a la semana a estudiar, se deja un mínimo de tareas, se pueden hacer dos años escolares en uno, el nivel de repitencia es mínimo, no hay guías o libros para trabajar, no se debe pagar mensualidad y los docentes procuran hacer fácil el proceso de adquisición de conocimientos.

Evaluación y los modelos pedagógicos

El análisis de la información obtenida por medio de la aplicación de la encuesta sobre la evaluación en el aula permite identificar tendencias referentes a modelos pedagógicos que caracterizan la práctica de los docentes de educación para jóvenes y adultos, jornada sabatina, de la I.E.D Méndez Rozo. Los resultados obtenidos fueron clasificados de acuerdo con los diferentes modelos pedagógicos caracterizados en el marco teórico de la presente investigación. Desde esa perspectiva, se puede concluir que los docentes tienden a ser híbridos; es decir, asimilan diferentes referentes pedagógicos según sus necesidades. Este fenómeno se da porque la práctica evaluativa es muy compleja. Aunque siempre habrá una tendencia dominante en su práctica, de la misma forma se valdrá de otras para lograr sus propósitos de conocimiento.

Otros factores que influyen en la asimilación de diferentes tendencias de modelos pedagógicos simultáneos por parte del docente en su práctica evaluativa son:

- Las políticas impuestas por el Ministerio de Educación Nacional, que exigen resultados medibles, con unos estándares de calidad preestablecidos sin importar el contexto; también, los condicionamientos de la Ley General de Educación (Ley 115) y el Decreto 1075 referente al Sistema de Evaluación Institucional.
- Las políticas institucionales argumentadas en el Proyecto Educativo Institucional y el Sistema de Evaluación Institucional.
- Los programas educativos ofrecidos desde el Ministerio de Educación.

El proceso evaluativo de los jóvenes y adultos de la IED Méndez Rozo, jornada sabatina, se rige por los parámetros establecidos en el Sistema Institucional de Evaluación. Hay algunas connotaciones precisas para los estudiantes en cuanto a las valoraciones, los instrumentos de evaluación y la promoción.

Los estudiantes consideran que la evaluación es el resultado medible de lo que se ha aprendido. En este caso, al terminar un tema, este se evalúa por medio de talleres y preguntas escritas. No hay implementación de estrategias evaluativas que fomenten el trabajo entre pares, la expresión oral, la participación de los estudiantes, el desarrollo de proyectos, entre otros.

Evaluación formativa (EF)

Reconociendo la evaluación formativa como una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta factores como el contexto y las particularidades que la población estudiantil tiene, se indagó a los docentes sobre su concepción frente a este tipo de evaluación y cómo podría ser implementada en la jornada. Con respecto a las concepciones de los docentes, se puede concluir que:

En sus respuestas, reconocen elementos característicos de la evaluación formativa, los cuales están relacionados con tendencias pedagógicas constructivistas y socio críticas, dando relevancia al contexto, los intereses de los estudiantes y la autoevaluación, principalmente. Sin embargo, al contrastar con las respuestas de los estudiantes, y el registro fotográfico de los instrumentos de evaluación, se evidencian talleres, evaluaciones, juicios valorativos y tareas, con tendencia tradicionalista. Asimismo, los estudiantes deben seguir pautas ya establecidas y no se parte de los conocimientos previos que estos puedan tener; tampoco se aprecian temáticas contextualizadas.

Con respecto a cómo podría implementarse la evaluación formativa en la educación de jóvenes y adultos de la jornada sabatina, estas son las conclusiones:

Los docentes manifiestan que, para implementar este tipo de evaluación, se hace necesario llegar a un consenso, el cual parte de la necesidad de que todos los docentes indaguen y se apropien de los postulados de la EF. En este punto, ellos reconocen no tener conocimientos fundamentados de este tipo de evaluación; sin embargo, consideran que la educación de jóvenes y adultos debería implementar algunos elementos que procurarían un ambiente más acorde a los requerimientos del contexto rural: aprendizaje por proyectos, ejercitar las habilidades, contextualizar las temáticas e intensificar la lectura comprensiva.

Modelos educativos para la educación de jóvenes y adultos rurales

Esta categoría ha reunido referentes teóricos, los cuales aparecen registrados en el estado del arte. En este, a través de seis documentos, se pueden identificar los estudios que se han desarrollado sobre la educación de jóvenes y adultos en diferentes contextos. Luego, con el desarrollo del marco legal y teórico, se profundiza en esta categoría y, como resultado de este ejercicio, es posible identificar factores recurrentes que le dan una especificidad al proceso educativo del joven rural. Por lo tanto, mediante la indagación realizada a los docentes y estudiantes sobre la práctica de la

evaluación de los aprendizajes, se pudo obtener información de los procesos que se siguen y si estos tienen relación o no con las políticas institucionales (PEI, SIE) y del Ministerio de Educación.

A partir de estas condiciones, las principales conclusiones sobre esta categoría son:

Desde los principios básicos de la educación de jóvenes y adultos propuestos en el Decreto 3011 de 1997, se habla de desarrollo humano integral. En el caso de la I.E.D. Méndez Rozo, la educación brindada a los estudiantes de la jornada sabatina es un bachillerato académico por ciclos en la que no hay ningún tipo de trabajo productivo o de extensión con entidades educativas. La función social de la institución es brindar la oportunidad de terminar el bachillerato a personas que abandonaron los estudios por repitencia, casos de convivencia, inicio de una vida laboral y extraedad.

El segundo principio básico es la pertinencia, que está enmarcada en la posibilidad que tiene el estudiante joven y adulto de cultivar su identidad y arraigo a su cultura. Para este caso, se habla del contexto rural, el cual debe valorarse e incluirse en su proceso formativo. Los docentes responsables de la jornada sabatina tienen presente el contexto como factor de incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no está implementado dentro del plan de estudios. De esta manera, lo que se encuentra es el desarrollo de temáticas que son sugeridas por los Estándares Básicos de Competencias. Dichas temáticas son vistas en un alto grado de síntesis.

Otro principio es la flexibilidad, entendida desde lo pedagógico como la atención que se debe dar al desarrollo físico, psicológico, así como las características de su medio cultural, social y laboral. Desde lo mencionado, en la I.E.D Méndez Rozo, la flexibilidad se da a partir de un espacio adecuado a un día (sábado) y un horario (todo el día), puesto que se entiende que los estudiantes son jóvenes extraedad que trabajan durante la semana en sus hogares o fuera de ellos, en cultivos, ganadería, labores domésticas. Por lo tanto, el grado de exigencia en su proceso educativo es básico.

A nivel del proceso de evaluación, la flexibilidad se manifiesta en los rangos utilizados para emitir los juicios valorativos, los cuales están un poco por debajo de los de la jornada diurna; también se permite la negociación de los instrumentos de evaluación que se utilizarán en el proceso.

Por último, se habla del principio de la participación, el cual propende por la autonomía y responsabilidad que se genere para que el estudiante pueda ser agente de transformaciones y

miembro activo de procesos en su contexto. Para el caso de la I.E.D. Méndez Rozo, la poca interacción que se muestra entre pares, la carencia de proyectos aplicables, el desinterés por darle identidad a la educación de jóvenes y adultos rurales, la carencia de un currículo específico que atienda las necesidades del contexto, el horario de encuentro tan limitante, la diversidad de procesos que se muestran en las concepciones y prácticas de los docentes no son factores que favorezcan el desarrollo de iniciativas, opiniones críticas, independencia y autonomía de los estudiantes.

Desde el proceso evaluativo, se involucra la autoevaluación como instrumento, dándole un valor del 20%. Asimismo, se busca que el estudiante pueda dar cuenta de sus fortalezas y/o dificultades para poder emitir un juicio de valor y, así, incentivar a la autorregulación de sí mismo. A su vez, los docentes descartan la coevaluación porque, según sus argumentaciones, no es objetiva, sino que tiende a beneficiar al compañero o a perjudicarlo; por consiguiente, se manifiesta que las decisiones las toma el docente y no existe un consenso entre estudiantes y docentes.

Es evidente que la I.E.D. Méndez Rozo, jornada sabatina, no involucra ningún modelo educativo flexible para educación rural. Por lo tanto, se habla de una educación para jóvenes y adultos que carece de un currículo contextualizado y dependiente de los procesos pedagógicos que los maestros consideren implementar. La evaluación se realiza de acuerdo con los parámetros establecidos por el Sistema de Evaluación Institucional.

7.2. RECOMENDACIONES

El Contexto de los jóvenes y adultos rurales de la IED Méndez Rozo

- Es necesario que la institución educativa fortalezca el nivel académico de los estudiantes, si se tiene en cuenta que está educando población muy joven con capacidad para hacer un proceso formativo con mayor rigurosidad que fortalezca buenos hábitos y enseñe para la vida.
- Si bien es productivo el día de encuentro semanal, también debería serlo el tiempo que hay en casa; de ahí que se necesiten avances académicos durante la semana. Esto ayudaría al

estudiante a distribuir sus responsabilidades, pues se evidencia muy poca exigencia en un proceso educativo que ofrece realizar dos años académicos en uno.

- A corto plazo, es conveniente incluir en las temáticas a desarrollar las particularidades del contexto rural a través de proyectos que apoyen las labores del campo y también fortalezcan los conocimientos que se deben aprender desde la Constitución Política Nacional, el uso de las TIC y los saberes de las asignaturas; no en alto grado de síntesis, sino recurriendo a las temáticas que sean de utilidad para enfrentar los retos que se generen en su vida.
- Hacer partícipes a los estudiantes de la jornada sabatina en todos los eventos y actividades que se generen desde la jornada regular, pues la integración entre estudiantes fortalece la responsabilidad y el sentido de pertenencia a la institución educativa. De la misma forma, contribuiría como estrategia formativa, la cual permitiría que los estudiantes mostraran otro tipo de habilidades que poseen y sentirían más gusto por asistir y permanecer en el sistema educativo.

Evaluación y modelos pedagógicos

- Entendiendo que el Sistema Institucional de Evaluación se aplica en la jornada sabatina, es importante darlo a conocer en su totalidad. Se evidencia que docentes y estudiantes conocen la aplicabilidad de los instrumentos de evaluación y el porcentaje establecido para la autoevaluación, pero aún falta apropiación de los docentes para poder replicarlo a los estudiantes. Si se aplicara en su totalidad, se lograría un mejor proceso evaluativo de los estudiantes.
- Es urgente diseñar un currículo pensado para el contexto. Si bien hay voluntad de algunos docentes por asumir la jornada sabatina, el docente recibe su retribución económica por horas extras. Por lo tanto, está posibilitado para contribuir en el mejoramiento de las estrategias pedagógicas y evaluativas de la educación para jóvenes y adultos rurales de la I.E.D. Méndez Rozo.
- Falta acompañamiento a la jornada sabatina por parte de los directivos docentes. Se recomienda generar espacios de reunión para los docentes que asumen la jornada. Esto es mucho más productivo porque se generan diálogos de saberes, propuestas y concertaciones

que permiten que los implicados caminen hacia una misma dirección, la cual busca favorecer al estudiante.

Evaluación Formativa (EF)

Surge la necesidad apremiante para directivos y docentes de conocer, analizar y apropiarse de los postulados que ofrece la EF. Este tipo de evaluación es una oportunidad para mejorar paulatinamente el proceso educativo de la jornada sabatina, puesto que se pregunta qué evaluar y para qué evaluar. Así, es posible entender qué es necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en respuesta a los interrogantes. Una EF se caracteriza por ser dialógica, continua, autorreflexiva, de retroalimentación constante e informativa, lo que posibilita la atención de las dificultades o necesidades que surjan en el proceso. En otras palabras, la evaluación debe ser flexible y ajustada al contexto.

Modelos educativos para la educación rural de jóvenes y adultos

Teniendo claro que la I.E.D. Méndez Roza no sigue ningún modelo educativo flexible para jóvenes y adultos rurales de los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, como tampoco tiene un modelo creado desde su contexto, sería pertinente atender las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere que los directivos docentes y docentes revisen el Decreto 3011 sobre la implementación de la educación de jóvenes y adultos e involucrar los principios básicos en el proceso de construcción de un modelo educativo flexible propio.
- Involucrar en el proceso de construcción el objeto que persigue la flexibilidad: pertinencia y participación.
- Evitar adaptar un modelo educativo flexible ajeno al contexto, ya que las circunstancias del diseño no favorecerían al estudiante, quien tiene sus propios intereses y ritmos de aprendizaje.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Desde los postulados de Elliot Eisner, destaco el capítulo seis, *Validez de la critica educativa*, con el fin de dar a conocer los elementos que se ajustan a las fuentes de evidencia que sustentan el presente trabajo de investigación.

Corroboración estructural

Busca confluencia de las evidencias que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de los hechos registrados. Eisner (1998) afirma: “El uso de múltiples tipos de datos es un camino para fomentar la credibilidad” (p.113). Con la implementación de varios instrumentos de recolección de datos, pude obtener información que me permitió dar respuesta a los objetivos propuestos en la tesis. Esto desde las cuatro dimensiones propuestas por Eisner: descripción (tabulación de datos obtenidos de la encuesta de tendencias), interpretación de los resultados según la descripción, evaluación de la información (juicios de valor) y la generación de temáticas (es decir, las conductas o acciones recurrentes).

Validación consensual

Según Eisner (1998), la validación consensual es “un acuerdo entre diversas personas competentes de que son correctas la descripción, interpretación, evaluación y temática de una situación educativa” (p.134). Asimismo, el autor afirma que existen diversas formas para llegar a dicho consenso. Para este estudio, recurrí a las evidencias: “se puede alcanzar la evidencia mediante la corroboración estructural listada. Dada la evidencia presentada, se genera el consenso” (Eisner, 1998, p.135).

Con la entrevista informal se rescató la voz del estudiante. Para mí fue importante pensar en el más olvidado. Poder preguntarle al estudiante fue un ejercicio que también me mostró otras dimensiones de la evaluación que realizan los docentes de la jornada sabatina, porque se piensa, se habla y se hace desde el Decreto 1290 y el SIE, pero no se piensa en el estudiante y la posibilidad de darle un carácter formativo a la evaluación que se le aplica.

También rescato el registro fotográfico de los instrumentos utilizados en la evaluación por parte del docente a los estudiantes, los cuales confrontan las respuestas dadas en la encuesta de tendencias pedagógicas y el grupo focal por parte de los docentes y la realidad de los instrumentos utilizados.

Finalmente, la reducción de la encuesta de tendencias a preguntas concretas con el grupo focal valida el rescate de narrativas de los docentes desde sus experiencias y aportes.

Adecuación Referencial

Según Eisner (1998), la adecuación referencial “se determina localizando las cualidades a las que se refiere la crítica, y valorando el juicio crítico mediante la manera en la cual nos ayuda a ver y comprender el tema al que se dirige” (p.137). Por lo tanto, implica responder para qué sirve y a quién le sirve la presente investigación.

En ese sentido, la utilidad de este trabajo está en conocer varios factores recurrentes presentes en la educación rural, modalidad sabatina, de educación para jóvenes y adultos desde la evaluación y las condiciones en las que se desarrolla el proceso.

Con esta investigación nos podemos dar cuenta de que las políticas de educación rural están desenfocadas, en la medida en que su difusión en programas flexibles no es contextualizada a las diferentes poblaciones rurales que existen en el país. La repetición en la sabatina de lo que se está haciendo en la jornada regular, así como no tener en cuenta la edad de los estudiantes, los cuales pueden ser personas aptas para estar en la jornada diurna y van a la sabatina para ahorrarse tiempo de estudio y menor exigencia, son claras evidencias de la no existencia de una columna vertebral pensada seriamente sobre la educación rural.

Desde lo personal, esta experiencia de investigación me sirvió en la medida en que se convirtió en una oportunidad para tener una mirada más documentada y rigurosa sobre las preguntas que tenía como docente que ha trabajado en la educación de jóvenes y adultos rurales. Con la maestría, he recibido herramientas conceptuales y metodológicas que aportan a la construcción de mi trabajo de grado y, por lo tanto, ha organizado mis conocimientos desde las lecturas de diferentes autores- Esto me ha dado mayor seguridad para expresar con argumentos y citas bibliográficas los sustentos

necesarios para defender las posiciones teóricas que se toman después de un riguroso estudio de campo.

Finalmente, quiero expresar que este es un humilde aporte al campo de la investigación de la educación de jóvenes y adultos rurales. Invita a repensar las políticas de educación rural desde los argumentos aquí conocidos, ya que es evidente la poca atención que se le da a una educación que alberga una especificidad. Invita a los docentes que asumen esta modalidad educativa a mantener una mirada documentada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación como proceso formador; asimismo, a conformar y sistematizar experiencias significativas y colectivos de docentes que construyan sus propios modelos educativos, tengan total claridad de las políticas estatales para la EDJA y, así, puedan opinar y construir referentes pertinentes. Es importante participar en la toma de decisiones políticas en favor de los estudiantes que ven en la educación de jóvenes y adultos una oportunidad de continuar sus estudios y dar un mejor horizonte a sus vidas.

9. REFERENCIAS

- Alarcón, O. (marzo – abril de 2015). Una experiencia educativa Institución Departamental Méndez Rozo, zona rural del municipio de Sesquilé Cundinamarca. *Educación y Cultura*, (108), p. 52- 54.
- Alcaldía Municipal de Sesquilé. (2000). *Plan de Ordenamiento Territorial de Sesquilé*. Documento oficial. Sesquilé.
- Álvarez, J, M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%208.pdf>
- Cabra, F. (mayo de 2016). La praxis educativa en tensión: pensar la evaluación como apoyo al aprendizaje y a la equidad en el aula de clase. *Educación y Cultura* (114), p. 8- 16.
- Colombia Aprende (2017). *Modelos flexibles en Colombia*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/106499>
- Decreto 1075. Decreto único reglamentario del sector Educación. Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia, Bogotá, 26 de mayo de 2015.
- Decreto 1290. Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia, Bogotá, 16 de abril de 2009.
- Decreto 3011. Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia, Bogotá, 19 de diciembre de 1997.
- Departamento Nacional de planeación. (2014). Dirección de desarrollo rural sostenible. Definición de categorías de ruralidad. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>

- Díaz, J. (2010). Currículo y Evaluación en el marco del decreto 1290 de 2012 ¿políticas o pedagogías? *Revista Praxis y Saber*, (1), p. 117-149. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1087
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fandiño, L. (2013). *Política, Currículo y Evaluación en la educación para jóvenes y adultos en Colombia (análisis de contenido)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N. (2014). *Educación de jóvenes y adultos: Relaciones entre Escolarización, Propósitos de Formación y Prácticas Evaluativas -Programa Bachillerato por Ciclos-*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lara, N. (junio de 2018). Modelos pedagógicos: orientaciones más allá de las prescripciones teóricas. *Educación y Cultura*, (126), p. 17-24.
- Ley 115. Ley General de Educación. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, 8 de febrero de 1994.
- Márquez, C. & Chaparro, J. (1 de septiembre de 2017). Segregación digital Territorial y Educación en el municipio de Sesquilé, Colombia. *Revista Electrónica de Recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, Ar@cne*, (188), Universidad de Barcelona. [Figura]. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-188.htm>
- Martínez, O. (2010). *La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, S., Pertuz, M & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá, Colombia: Compartir alianza Fedesarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2009) Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010) Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Plan Nacional de Educación 2016-2026 el camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado de final http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Evaluación de los Modelos Educativos que promueve el “Proyecto Educativo Rural” del Ministerio de Educación Rural. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Foro Educativo nacional Educación Rural. (2018) Nuestro desafío por la excelencia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/documento_orientador_fen2018.pdf
- Niño, L. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Opciones Pedagógicas*, p. 39-53.
- Ortega, P. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Colombia: El Búho.
- Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Bonaventuriana.
- Páramo, P (2017). *La investigación en Ciencias Sociales: técnicas para la recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Perfetti, M (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Recuperado de http://red-ler.org/estudio_educación_poblacion_rural_colombiana. 164-216pdf

- Plata, L. (2013). *Currículo y Evaluación en educación de jóvenes y adultos: caracterización y alternativas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Posada, J. (2002). *Elementos para el estudio de las propuestas curriculares en la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Proyecto Educativo Institucional Méndez Rozo (2013). Horizonte institucional, enfoque pedagógico institucional, (p.1-20)
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Recuperado de http://www.grade.edu.pe/gteepreal/evaluacion/leng/conferencia_pravela_NOV-09.pdf
- Sandoval, A. (2016). *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a estudiantes, según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un colegio distrital*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, M. (2002). Una flecha en la Diana: la evaluación como aprendizaje. Recuperado de <http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%25C3%25B3n-de-la-escuela.pdf>
- Sistema de Evaluación Institucional Méndez Rozo (2012). Criterios de Evaluación y Promoción, p. 3-8.
- Tamayo, A., Niño, L., Cadozo, L & Bejarano, O (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá: IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Tamayo, L. (2010). Epistemología, Currículo y Evaluación (Una relación por construir). *Praxis y Saber*, (1), p. 104-16.
- Torres, G. (enero – febrero de 2018). Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Educación y Cultura*, (124), p. 10- 20.
- Unesco, Confinte VI. (2009). Declaración final, Conferencia internacional de educación de adultos. Belém, Brasil.

Valero, E. (2016). *Concepción de Modelo Pedagógico y la Evaluación de los Estudiantes de básica secundaria y media: ¿Encuentros o desencuentros?* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Zamora, L., Vargas, M. & Rincón, A. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.* Bogotá, Colombia: OEI.

10. ANEXOS

Anexo No 1: Encuesta de carácter diagnóstico sobre el contexto de los estudiantes jóvenes y adultos, jornada sabatina de la IED Méndez Rozo.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA JORNADA SABATINA, INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL MÉNDEZ ROZO, SECTOR RURAL DEL MUNICIPIO DE SESQUILÉ- CUNDINAMARCA. 2018

Estimado(a) estudiante:

El motivo de esta encuesta es conocer sus apreciaciones con respecto a su experiencia al integrarse en la jornada sabatina.

DATOS PERSONALES. Género: _____ Edad: ____ años.

Lugar de Nacimiento: _____ . Lugar de residencia: _____ .

PREGUNTAS.

1. ¿Quiénes conforman su familia?

2. ¿Quién sostiene el hogar?

3. ¿A qué se dedican sus padres?

4. ¿Tiene un trabajo? _____, si la respuesta es afirmativa mencione en qué consiste su trabajo:

5. ¿En qué año realizó su último grado de estudio? _____

6. ¿Cuál fue el último año que cursó? _____

7. ¿Ha reprobado algún curso? _____, ¿Por qué reprobó?

8. ¿Dónde estudiaba?

9. ¿Por qué eligió estudiar en la jornada sabatina?

10. ¿Qué lo (a) motivó a continuar con sus estudios de secundaria?

11. ¿Quién (es) le brindan apoyo para continuar sus estudios en la jornada sabatina?

12. ¿Por qué decide estudiar en la IED Méndez Rozo, jornada sabatina?

Anexo No 2: Encuesta sobre las tendencias de los modelos pedagógicos de los docentes de la educación de jóvenes y adultos, jornada sabatina de la IED Méndez Rozo.

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

Apreciado profesor(a)

Quisiera hacerlo participe de la presente encuesta, que tiene como propósito indagar sobre las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de la jornada sabatina, educación para jóvenes y adultos. Agradezco su tiempo y la colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha: ____/____/____ Años de docencia: ____ Área de trabajo: _____

-Estudios realizados:

Normalista ____ Licenciatura ____ Profesional ____

Especialización ____ Maestría ____ Doctorado ____

A continuación, encuentran algunas **afirmaciones** sobre las características de su práctica de evaluación en el aula. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que se pretende es obtener información sobre los aspectos que subyacen a su práctica evaluativa.

Por favor señale la opción que más se acerque a su práctica evaluativa:

1. Considera que, en su práctica de evaluación, el papel central lo tiene:
 - A. El estudiante, porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos.
 - B. El maestro, porque es el responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación.
 - C. Las agencias internacionales, porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo.
 - D. El estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje.
 - E. Otro

2. La práctica de evaluación que usted realiza ayuda a:
 - A. Mejorar la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
 - B. Medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos y los estándares del MEN
 - C. Comprobar si el estudiante si está aprendiendo lo que se le enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los desempeños y logros.
 - D. Asumir postura sobre tipos de conocimiento, enfoques pedagógicos y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI.
 - E. Otro

3. En su práctica de evaluación, le da especial importancia a:
 - A. El contexto de la Institución, además del diseño curricular, la misión y visión del PEI.
 - B. La necesidad de subir los puntajes en las pruebas externas y prepararse para el día E.
 - C. La objetividad y validez de la evaluación de acuerdo con los contenidos del plan de estudios.
 - D. Los lenguajes, los valores, las creencias, los sentimientos, la historia y la cultura local.
 - E. Otro

4. En su práctica de evaluación se tiene en cuenta prioritariamente:
 - A. El estudiante, la asignatura y la malla curricular de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación.
 - B. La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender.

- C. Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva.
- D. El enfoque pedagógico institucional, el plan de área, los proyectos y los objetivos.
- E. Otro

5. Su práctica de evaluación se sustenta principalmente en:

- A. La pedagogía, la didáctica y el currículo contextualizado en el Proyecto Educativo Institucional para la mejora de los procesos.
- B. Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación.
- C. Prescripciones, es decir normas que vienen de fuera y se nos imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y que se pueden lograr con la educación.
- D. Procesos de reflexión en el campo de la ética y conocimiento sobre los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, los recursos que utilizamos, y la evaluación misma.
- E. Otro

6. El punto de partida de su práctica evaluativa ha sido:

- A. Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto.
- B. Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del maestro para lograr aprendizajes significativos.
- C. Las normas acordadas en el Sistema Institucional de Evaluación y las estrategias presentadas por el docente al principio de la unidad programada.
- D. Los objetivos de aprendizaje cognitivos, afectivos, motores, establecidos en la planeación para su cumplimiento.
- E. Otro

7. Su práctica evaluativa se caracteriza principalmente por ser:

- A. Fundamentada, Investigativa, contextualizada, transformadora, sistematizada, continua.
- B. Mediadora, intercomunicativa, autorreguladora, y fundamentada en la pedagogía, para la mejora.
- C. Estandarizada, por competencias, medible, con pruebas externas, comparable, objetiva y válida.
- D. Rigurosa, objetiva, condicionada, válida, controlable, instrumental y predecible.
- E. Otro

8. En su práctica evaluativa tanto la devolución y la retroalimentación son importantes porque:
- A. Permiten conocer quiénes son los mejores y en qué lugar están las instituciones, para promover planes de mejora y acceder recursos e incentivos.
 - B. Confirman o niegan la validez de la apuesta didáctica por parte de los maestros, para evidenciar los procesos metacognitivos puestos en marcha en las clases.
 - C. Identifican estilos de aprendizaje y permiten el debate sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto del aula, con base en los saberes y prácticas.
 - D. Permite señalar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y planea los cursos remediales para la promoción.
 - E. Otro

9. La práctica evaluativa en su experiencia ha sido significativa, porque:
- A. Fue reconocida por la comunidad, ganó menciones y premios en la Secretaría de Educación.
 - B. Partió de conocimientos, transformó significados y cambió la visión del mundo y la manera de actuar.
 - C. Produjo transformaciones duraderas en la apropiación, uso y comprensión de los conceptos.
 - D. Los estudiantes aprendieron a responder las pruebas y a conocer las estrategias de selección múltiple.
 - E. Otro

10. Algunos autores que sustentan su práctica de evaluación son:
- A. Piaget, Ausubel, Perkins, Novack, Carretero.
 - B. Santos Guerra, Álvarez Méndez, Gimeno Sacristán, Libia Estela Niño, Rebeca Anijovich.
 - C. McLaren, Apple, Giroux, Freire, Carr y Kemmis.
 - D. Zubiría, Ian Fransesco, Cajiao, Jurado, Bustamante.
 - E. Otro

11. En su caso, la necesidad de evaluar los aprendizajes surgió de:

- A. La exigencia de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados de acuerdo con las diferentes dimensiones.
- B. El deber de cumplir con las normas del gobierno y del Sistema Institucional de Evaluación porque yo soy un profesional de la educación al servicio del estado.
- C. Los problemas de aprendizaje y el desinterés que a diario se presentan en la práctica pedagógica y que es preciso buscar la manera de resolverlos entre todos.
- D. El interés y la curiosidad de los estudiantes y del maestro por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos.
- E. Otro

12. Para usted la evaluación del aprendizaje es:

- A. Un medio que recoge información para valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- B. Una relación entre los objetivos y los resultados de aprendizaje establecidos por el docente.
- C. Un instrumento de medición de resultados, para controlar y mejorar la calidad de la educación.
- D. Un juicio de valor entre sujetos sobre la información obtenida de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- E. Otro

13. La evaluación de los aprendizajes es pertinente porque:

- A. Está orientada a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar.
- B. Mide el grado de saberes específicos de acuerdo con lineamientos establecidos.
- C. Autorregula los procesos con base en criterios de formación previamente acordados.
- D. Mide el cumplimiento de los propósitos para asegurar la calidad de los aprendizajes.
- E. Otro

14. La evaluación de los aprendizajes sirve para realizar una:

- A. Valoración final que abarque largos periodos para comprobar si el estudiante ha adquirido los saberes necesarios que le permita promover su curso y obtener su certificación.
- B. Exploración de ideas previas que establece el nivel de preparación, intereses y expectativas de los estudiantes que promoverán el desarrollo de nuevos conocimientos.
- C. Revisión sistemática de los aprendizajes de los estudiantes con base en los objetivos propuestos.

D. Acción mediadora que observe acompañe y promueva mejoras en el aprendizaje, desde un carácter colectivo que se base en principios éticos y de respeto a la diversidad.

E. Otro

15. Lo que se debe evaluar de los aprendizajes es:

A. El proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo y lo psicosocial.

B. Las transformaciones ocurridas en las estructuras cognitivas, mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

C. El cumplimiento de los objetivos predeterminados por el docente para el aprendizaje del estudiante.

D. El dominio de contenidos transmitidos por los docentes desde diferentes textos y/o manuales.

E. Otro

16.Cuál es el rol del docente en la evaluación de los aprendizajes:

A. Constatar la apropiación de los contenidos transmitidos y memorizados en el proceso de enseñanza.

B. Identificar el cumplimiento de objetivos a través del comportamiento del estudiante en su desempeño.

C. Generar condiciones para las transformaciones esperadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

D. Promover la autorregulación de procesos para la transformación y construcción de significados.

E. Otro

17. En general y teniendo en cuenta la experiencia en su institución se puede decir que los estudiantes son:

A. Sujetos vulnerados en sus derechos que acuden a la institución para construir significado y genera transformaciones sociales.

B. Personas humanas cuyas conductas se moldean de acuerdo con los propósitos de cada clase.

C. Sujetos éticos y políticos con inteligencias múltiples a quienes el maestro orienta su aprendizaje.

D. Seres inmaduros para la vida social que deben ser formados por la sabiduría y la experiencia del maestro.

E. Otro

18. La ley 115 del 94 y el Decreto 1290 sobre evaluación sirven para:

- A. Fijar los fines del sistema educativo, organizarlo y reglamentar el sistema institucional de evaluación.
- B. Expresar y reglamentar la Constitución Nacional, fijando los objetivos que hay que cumplir al pie de la letra.
- C. Reglamentar la Constitución Nacional, así como reconocer los ritmos y estilos de aprendizajes.
- D. Establecer las normas que consagran la autonomía escolar y la organización de los PEI, respondiendo a las necesidades del contexto.
- E. Otro

19. Desde su experiencia, cuál de las siguientes afirmaciones tendría validez como característica que denota la evaluación de jóvenes y adultos:

- A. La evaluación se concerta para todas las modalidades de la misma forma.
- B. Es Contextual porque la población estudiantil lo amerita.
- C. Debe ser flexible, contextualizada y que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- D. Procura identificar los factores que no permiten avanzar en el proceso educativo, lo cual enriquece el proceso evaluativo y mejora los resultados.
- E. Otro

20. De las siguientes afirmaciones ¿cuál considera una política educativa para los jóvenes y adultos en Colombia?

- A. Bajar los índices de analfabetismo en la población adulta.
- B. Disminuir la deserción escolar.
- C. Adaptar modelos educativos flexibles que beneficien la población vulnerable
- D. Reducir brechas sociales en el sector rural.
- E. Otro



Anexo No 3: Guion de preguntas para el grupo focal. Aplicado a los docentes integrantes de la jornada sabatina educación de jóvenes y adultos IED Méndez Rozo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO -MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

Estimado profesor:

Lo invito a participar en el grupo de discusión, que tiene como propósito conversar sobre aspectos de los resultados de la encuesta, para indagar sobre las tendencias que se dan en cuanto a concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de la jornada sabatina, educación de jóvenes y adultos.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

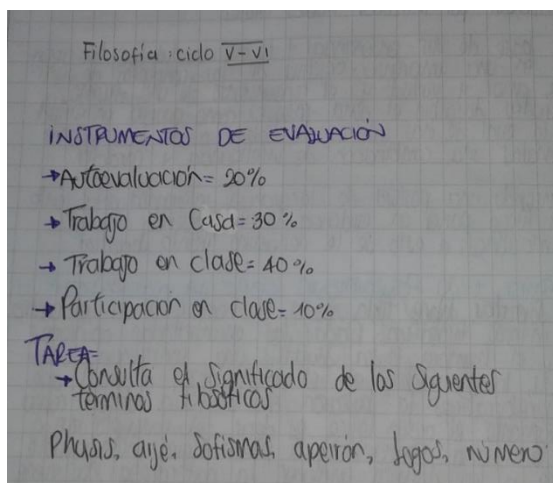
Guion de preguntas.

1. Algunos docentes (mayoría) expresaron que en su práctica de evaluación el papel central lo tiene el estudiante y el maestro, porque la evaluación es un juicio de valor sobre los procesos de enseñanza y también de aprendizaje. Según su opinión ¿De qué forma el estudiante de la jornada sabatina y el maestro comparten el proceso de evaluación?
2. Los docentes responden en su mayoría a la pregunta sobre la práctica de evaluación a qué le da especial importancia: al contexto de la Institución y las políticas institucionales. Según su experiencia ¿cómo involucra el contexto en el proceso evaluativo?

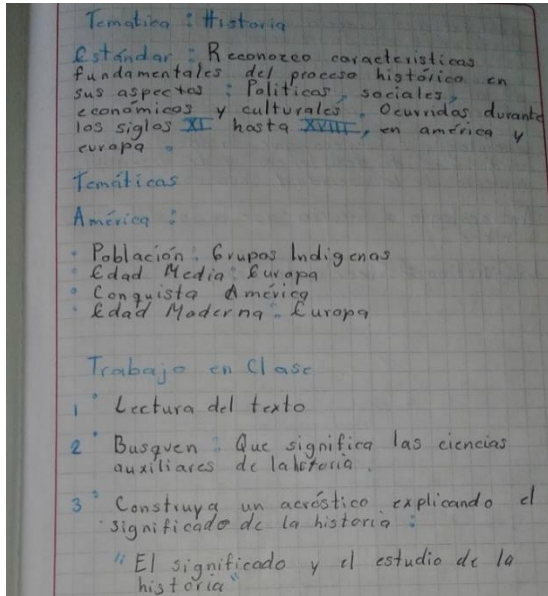
3. la pregunta sobre la práctica de evaluación que realizan los docentes es decir el ¿para qué? La mayoría contesta: para mejorar la planeación de los procesos de enseñanza aprendizaje y generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Desde su experiencia ¿Cómo implementa con los estudiantes jóvenes y adultos, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?
4. Los docentes entrevistados responden en su mayoría a la pregunta sobre lo que se tiene en cuenta prioritariamente en su práctica evaluativa: que la pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante y sus capacidades para aprender. Desde su experiencia ¿Qué procesos didácticos son favorables para el aprendizaje en jóvenes y adultos de la jornada sabatina?
5. Acudiendo a sus conocimientos podría dar una definición de lo significa ¿evaluación y evaluación formativa?
6. ¿Podría por favor describir cómo sería una evaluación formativa para los estudiantes jóvenes y adultos de la IED Méndez Rozo?

Anexo 4: Registro fotográfico de los instrumentos de evaluación de los estudiantes de la jornada sabatina, IED Méndez Rozo.

A continuación, se muestran algunas imágenes fotográficas obtenidas:



Concertación de los instrumentos de evaluación.



Presentación de las temáticas a desarrollar.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL MENDEZ ROZO
SESQUE, CUNDINAMARCA
GUIA DE TRABAJO

DOCENTE: Hilda Ovalle Acevedo

TEMA: TEORIA CELULAR ¿Cómo son las células?

El conocimiento sobre las células ha crecido a lo largo de la historia. Primero, solo se conocía su existencia, luego se pudo observar algunas de sus grandes estructuras como el núcleo, y desde mediados del siglo pasado – gracias al desarrollo de las microscopías electrónicas – se han descubierto nuevas estructuras celulares que antes permanecían ocultas.

TEORIA CELULAR

Célula es una palabra muy sencilla, pero con un gran significado en la historia de la biología. En 1665, el científico inglés Robert Hooke, utilizando un microscopio primitivo, observó en un pedazo de corcho muy delgadas pequeñas células a las cuales llamó células, hasta este momento dichas células no se relacionaban con la vida de las plantas, sino con el almacenamiento de ciertos "reservas". Desde aquí el microscopio comenzó a ser una herramienta esencial en el ámbito científico de la época y en el desarrollo de la biología en general.

Luego, muchos otros científicos en otros países durante decenas de décadas y utilizando el microscopio, lograron perfeccionar el diseño de este instrumento lo que permitió una mejor visualización de las células. En la siguiente tabla tenemos una reseña histórica de la teoría celular.

ROBERT HOOKE (1665)	Con sus observaciones postuló el nombre célula para referirse a los comportamientos que se observan en un pedazo de corcho, al observar el microscopio.
ANTÓN VAN LEEUWENHOEK (1673)	Realizó observaciones de microorganismos de charcas, errocitos humanos, espermatozoides, plantas, como de los animales.
THEODOR SCHWANN (1839)	Postuló el primer concepto sobre la teoría celular. Las células son la parte elemental tanto de las plantas como de los animales.
RUDOLPH VIRCHOW (1858)	Enunció: "Cada animal es la suma de sus unidades vitales; cada una de las cuales contiene todas las características de la vida. Todas las células provienen de otras células."

Los postulados que definen la teoría celular son:

- La célula es la unidad estructural o anatómica de todos los seres vivos. Todos y cada uno de los organismos vivos están constituidos por una (unicelulares) o más células (multicelulares).
- La célula es la unidad funcional o fisiológica de todos los seres vivos. En ella ocurren todos los procesos que realizan los seres vivos como la nutrición, la eliminación de desechos y la respiración, entre otros.
- La célula es la unidad reproductiva o de origen de los seres vivos. Todas las células provienen de células preexistentes.

Los postulados de la Teoría celular propuesta por Robert Hooke y sus colaboradores Schleiden y Schwann son los siguientes:

1. Todos los organismos vivos con excepción de los virus están formados por células y productos celulares.
2. A pesar de la diversidad celular existen semejanzas en cuanto a la composición bioquímica y en las actividades metabólicas de toda célula, es decir, al compararse una célula procariota con una eucariota animal o vegetal a pesar de sus diferencias hay similitudes en cuanto a la composición bioquímica y en sus actividades metabólicas.
3. Toda célula se compone de 2 partes importantes y diferenciadas: el citoplasma y el núcleo; de las 2 más importantes es el núcleo porque allí se almacena la información biológica hereditaria a partir del ADN.
4. Como orgánulos de suma importancia se descubrieron el Áster en células animales, el aparato de Golgi y los plastidos en vegetales.
5. Como hecho fundamental la fecundación del óvulo y la unión o fusión de los gametos masculino y femenino en la recombinación del núcleo diploide de la célula huevo o cigoto.
6. En la profase celular se descubrieron pequeños cuerpos compactos, los cromosomas que pueden adquirir la forma de V, L, V, oiales al microscopio electrónico.

TALLER

1. ¿Qué es la Célula?

2. Relaciona con líneas de colores cada Investigador con un hecho u observación que realizó.

Rudolph Virchow	Individualidad de las células nerviosas.
Robert Hooke	Célula constituye la unidad morfológica y funcional de los seres vivos
Schleiden y Schwann	Toda célula procede de otra célula
Antón Van L.	Observación de celiditas en una lamina de corcho
Ramón y Cajal	Observación de las primeras bacterias

Complete las frases con las palabras del recuadro

a. La teoría celular se planteó en el siglo _____

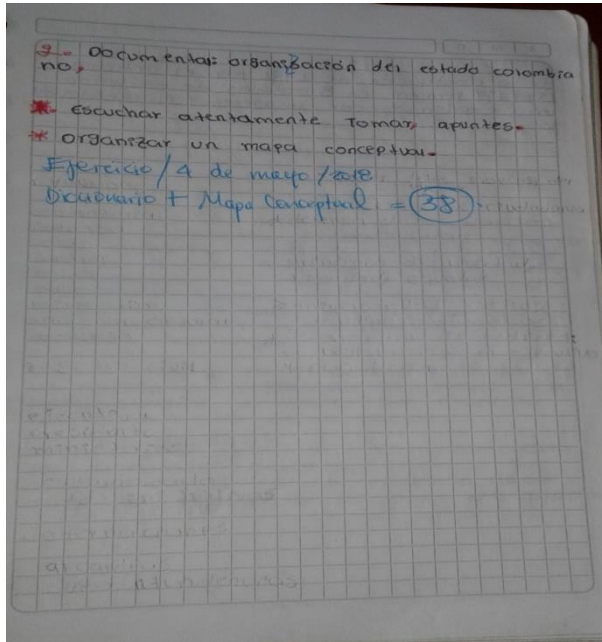
b. La teoría celular fue planteada por _____

c. Robert Hooke _____

XVI – XVII – XVIII – XIX
Schleiden – Schwann Pasteur – Hooke.

- Fue la primera persona en observar células en el microscopio
- Dijo que todos los vegetales estaban formados por células
- Dijo que todos los animales estaban formados por células
- Dijo que los gametos también eran células

Una guía de trabajo.



Un ejemplo de la calificación en clase.

I. E. D. Hénder Rozo Matemáticas Ciclo III

Una manera gráfica de sumar fracciones

Vamos a sumar $\frac{3}{5}$ con $\frac{7}{8}$, es decir, hallar $\frac{3}{5} + \frac{7}{8}$

Dada fracción vamos a representarla por medio de un rectángulo de 5×8 , así:

$\frac{3}{5}$

$\frac{7}{8}$

Como cada rectángulo está dividido en partes diferentes, $\frac{3}{5}$ en cinco y $\frac{7}{8}$ en ocho, entonces $\frac{3}{5}$ lo partimos en 8 partes iguales y $\frac{7}{8}$ en 5 partes iguales, tenemos:

$$\frac{3}{5} + \frac{7}{8} = \frac{24}{40} + \frac{35}{40} = \frac{59}{40}$$

Otro ejemplo, hallar $\frac{5}{3} + \frac{3}{8}$. Representamos cada fracción por medio de rectángulos de 3×8 .

$\frac{5}{3} = \frac{40}{24}$

$\frac{3}{8} = \frac{9}{24}$

Tenemos que $\frac{5}{3} + \frac{3}{8} = \frac{40}{24} + \frac{9}{24} = \frac{49}{24}$

De manera gráfica, hallar:

1. $\frac{1}{4} + \frac{1}{3}$
2. $\frac{5}{8} + \frac{3}{4}$
3. $\frac{7}{12} + \frac{2}{3}$
4. $\frac{3}{10} + \frac{3}{5}$
5. $\frac{6}{11} + \frac{1}{2}$
6. $\frac{3}{8} + \frac{1}{2}$
7. $\frac{4}{3} + \frac{5}{4}$
8. $\frac{15}{12} + \frac{5}{9}$
9. $\frac{1}{4} + \frac{1}{3} + \frac{1}{2}$
10. $\frac{3}{8} + \frac{5}{6} + \frac{1}{12}$
11. $\frac{1}{5} + \frac{1}{6} + \frac{1}{3}$
12. $\frac{2}{3} + \frac{3}{4} + \frac{4}{5}$
13. $\frac{5}{9} + \frac{3}{8} + \frac{7}{12}$
14. $\frac{3}{2} + \frac{4}{3} + \frac{5}{4}$
15. $\frac{3}{5} + \frac{2}{3} + \frac{5}{4}$

Taller de matemáticas.