

**“CURRÍCULO, EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE CIENCIAS SOCIALES EN  
LA EDUCACIÓN MEDIA: Estudio de caso en la IEM Juan Luis Londoño de la  
Cuesta”**

Blanca Flor García Gómez

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Bogotá D.C.; Colombia**

**2014**

**CURRÍCULO, EVALUACION Y LOS ESTÁNDARES DE CIENCIAS SOCIALES  
EN LA EDUCACIÓN MEDIA,**

**Estudio de caso en la IEM Juan Luis Londoño de la Cuesta**

Blanca Flor García Gómez

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de  
Magister en Educación, énfasis en evaluación y gestión educativa.

**Director:**

Alfonso Tamayo Valencia

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**Bogotá D.C.; Colombia**

**2014**

**CURRÍCULO, EVALUACION Y LOS ESTÁNDARES DE CIENCIAS SOCIALES  
EN LA EDUCACIÓN MEDIA, Estudio de caso en la IEM Juan Luis Londoño de  
la Cuesta”**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Dedicatoria**

*Este trabajo está dedicado a mi familia y especialmente a mis hijos, quienes me apoyaron de distintas maneras para cumplir esta meta; a mis profesores, estudiantes, amigos y amigas, quienes sueñan al igual que yo con la posibilidad de construir un mundo mejor.*

## **Agradecimientos**

A todos aquellos que me animaron a seguir este camino y no vencerme frente a las dificultades y retos que me planteo esta etapa de mi vida; a mis hijos Ismael y Héctor por apoyarme en este proceso que nos dejó un sinnúmero de enseñanzas para la vida cotidiana y nuestra labor en la sociedad.

Infinitamente agradecida con la Institución Educativa Juan Luis Londoño, en donde pude desarrollar mi trabajo investigativo, a los compañeros profesores de Ciencias Sociales y los estudiantes de grados decimo y once de la institución quienes me aportaron muchos de los conocimientos y sentires de sus experiencias pedagógicas para el desarrollo de la investigación; a mis profesores del grupo de investigación Evaluando\_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, al profesor Alfonso Tamayo quien con su talento humano concluyó la orientación de este trabajo, a Libia Stella Niño, quien con su sabiduría y abnegación de educadora enriqueció esta investigación y en especial al profesor Emilio Díaz Ballén quien con su exigencia y sapiencia me dio grandes lecciones de vida.

**RESUMEN ANALITICO EN EDUCACIÓN –RAE**

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media, Estudio de caso en la IEM Juan Luis Londoño de la Cuesta
<b>Autor(es)</b>	GARCIA GOMEZ, Blanca Flor
<b>Director</b>	TAMAYO VALENCIA, Alfonso
<b>Publicación</b>	Bogotá, 2014. 176 páginas
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Políticas Educativas en Currículo, Evaluación y Estándares, Globalización neoliberal, Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales, Currículo, Evaluación.

<b>2. Descripción</b>
Tesis de grado presentada para optar por el título de Magister en Educación en el énfasis de Evaluación y gestión Educativa, tiene como fin analizar las relaciones que establecen los profesores y los estudiantes con el Currículo, la Evaluación y los Estándares en competencias en las Ciencias Sociales, en la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta, con el fin de visualizar los sentidos e incidencias que tienen estas categorías para el desarrollo de las prácticas educativas en la educación Media y así poder generar reflexiones que permitan reorientar las prácticas de los docentes del Área de Ciencias Sociales desde la mirada de las pedagogías críticas.

<b>3. Fuentes</b>
El trabajo toma como referentes conceptuales el Grupo de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Evaluando_nos y diferentes autores que han desarrollado investigaciones sobre las Políticas Educativas, el Currículo, la Evaluación y los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, entre ellos se pueden mencionar:
Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2003). <i>La Evaluación Educativa en una Perspectiva Crítica: Dilemas Prácticos</i> . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Revista Opciones Pedagógicas
Apple, Michael. (2001). <i>¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?</i> Revista Docencia N° 13. Recuperado de <a href="http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728154632.pdf">http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728154632.pdf</a>
Atehortúa, Adolfo. (2012). El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia. En <i>Simposio Internacional de Pedagogía – Humanidades y Educación</i> . Abril 19 – 20. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de <a href="http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/bancomundial_politicaseducativas_colombia.pdf">http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/bancomundial_politicaseducativas_colombia.pdf</a> .

- Bustamante, Guillermo. (2003). Estándares curriculares y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*. N° 44
- Cajiao, Francisco. (2009). *La evaluación del aprendizaje: aspectos pedagógicos*. Bogotá: Foro Nacional de la Evaluación.
- Conde, Nubia (2010). Nuevos retos para mirar la práctica y la evaluación educativa. En Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos.
- Contreras Hernández, Mauricio. (2004). *Estándares Educativos. Propuestas de aprobación y adecuación*. Bogotá: Ediciones S. E. M. Ltda.
- Díaz Ballén, José Emilio. (2008) *La Evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar*.
- Díaz Barriga, Ángel. (2004). *Evaluar lo académico, organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. Material de trabajo Pre Encuentro Internacional sobre Políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Borbón, Rafael. (2003). *Políticas Educativas y protagonismo social de la Educación Pública*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Diez Gutiérrez, Enrique. (2006). *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación*. Un enfoque Cualitativo teórico-práctico. Santiago de Chile: Arrayan Editores.
- Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo Ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. España: Paidós Educador.
- Evaluando\_nos. (2013) Informe Final Proyecto 2012 *¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*. 5° Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1989). *Critical Pedagogy, the State and the Struggle for culture*. Francia: Ediciones Henry A. <http://henry-giroux.blogspot.com/>
- González, Miriam. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. La Habana: Universidad de La Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_1\\_01/ems10101.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm).
- Héller, Hermann. (1985). *Escritos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Inciarte, Alicia. (2005). *Una concepción de Formación Integral*. Maracaibo-Venezuela: Universidad del Zulia.
- Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta (2013). *Manual de Convivencia 2013*.
- Linuesa, María C. (2012). Diseñar el Currículo: Prever y Representar la Acción. En J. Sacristán, R. Alonso, y P. Perrenoud. *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo* (pp. 13-43). Madrid: Editorial Morata.
- López Jiménez, Nelson E. (2001). *la de-construcción Curricular*. Línea de investigación Currículo. Bogotá: cooperativa Editorial del Magisterio.
- López Ruiz, Juan Ignacio. (2005). *Construir el Currículo Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. (Málaga): Ediciones Aljibe
- Magendzo, Abraham. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Recuperado de <http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/PEDAGOGIA-CRITICA-YEDUCACION-EN-DERECOS-HVAGOSTO-02.pdf>
- McLaren, Peter. (2003). *Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la era de globalización neoliberal: notas desde la otra cara de la historia*. Los Ángeles: Universidad de California. *Revista Opciones Pedagógicas*. N° 28 Universidad Distrital.
- Mejía, Marco. (2006). *Educación (es) en la(s) globalización(es) I. entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D. C.: Ediciones desde abajo.
- Méndez Álvarez, Juan Manuel. (1993). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*.
- Narodowsky, Mariano. (1999). *Después de clase desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Niño Zafra, Libia Stella. (1994). *Evaluación de Proyectos Y programas curriculares en la perspectiva crítica*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.

- Ortega, Piedad. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar*. Editorial el Búho Ltda.
- Páramo, Pablo. (2010). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Ragin, Charles. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rodríguez Sánchez, Carmenza. (2008) *Evaluación y calidad de la educación: dos asuntos políticos*.
- Roth, André. (2007). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora. 232 p.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1999) *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sensat, Rosa. (2004). *En la Escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Suarez Ruiz, Pedro Alejandro. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional.
- Tamayo, Alfonso. (2010). Epistemología, currículo y evaluación. Una relación por reconstruir. En: Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Valverde, Gilbert A. (2008). *Estándares y Evaluación*. Brasil: Corporación de Estudios para América Latina (CEPLAN).

### 4. Contenidos

Este documento está estructurado en una Introducción y VI capítulos, además de las referencias bibliográficas, Anexos e índice de tablas.

En el Capítulo I: se realiza un análisis y contextualización de las políticas públicas en educación bajo el marco de la globalización y su relación con las categorías de estudio: Currículo, Evaluación y Estándares, esto se hizo con el fin de visibilizar el contexto en el que se desenvuelve la Institución Educativa Juan Luis Londoño de Mosquera.

El Capítulo II: se hace un recuento histórico del concepto de Currículo y como este se ha desarrollado desde diferentes perspectivas, siendo la perspectiva crítica la que acogemos en la investigación; por la innegable relación con el currículo; en este capítulo también se abordara la evaluación educativa y cómo los modelos que se utilizan en la actualidad influyen en los contextos culturales y sociales y el proceso educativo. Por último se darán unos elementos para la construcción de un Currículo y Evaluación críticos.

El Capítulo III: se entra a mirar los fundamentos y presupuestos epistemológicos sobre los que se basan los Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales para entender su naturaleza y orientación en relación con la educación Media y la formación de un sujeto Integral. Luego de este análisis se da un panorama con aportes de expertos en el tema sobre las relaciones, problemáticas y consecuencias que tiene la aplicación de los Estándares en la Educación Colombiana.

El Capítulo IV: se presenta la postura epistemológica desde donde se abordara la investigación, una caracterización de la población participante, así como también, como será el diseño metodológico y las técnicas y herramientas de recolección de datos para analizar los sentidos y relaciones de las categorías propuestas a través de la crítica educativa de Eisner(1998)

El Capítulo V: se presenta el análisis de resultados con los sentidos, implicaciones y relaciones encontrados de las categorías con el contexto, esto se hace a través de la descripción, interpretación, valoración y tematización (esta última a modo de conclusiones)

Para finalizar surgieron unas conclusiones y recomendaciones en base a la tematización propuesta desde la

crítica Educativa (Eisner, 1998), estas buscan servir de orientación y reflexión a los docentes del Área de Ciencias Sociales para reestructurar y reorientar las practicas educativas, además de posibilitar la creación de nuevas relaciones con el Currículo, la evaluación y los Estándares.

### 5. Metodología

La investigación se basa en el método Alternativo Interpretativo de corte Hermenéutico que busca interpretar los sentidos y relaciones que establecen los estudiantes y profesores en el contexto a las categorías de Estándares, Currículo y Evaluación, se utilizan herramientas cualitativas y cuantitativas para dicho objetivo. En el análisis de la información se utilizan los postulados de la crítica Educativa de Eisner (1998) para así poder *describir (recoger la información del contexto)*, *Interpretar (confrontar la información recogida con el marco teórico elaborado)*, *valorar (emitir juicios de valor sobre el análisis hecho)* y generar una serie de *temáticas (identificar temas recurrentes en la investigación)* sobre la situación investigada. A partir de la recolección de información hecha a través de entrevistas y encuestas se busca analizar y reconstruir las relaciones, sentidos e implicaciones que tienen las políticas Educativas, el Currículo, los Estándares y la Evaluación en la Educación Media desde la Crítica Educativa propuesta por Eisner (1998), y poder generar unas conclusiones y recomendaciones orientadas desde las pedagogías críticas.

### 6. Conclusiones

la investigación realizada y la recolección y análisis de datos, muestran la necesidad de reorientar y repensar las prácticas educativas que se llevan a cabo con el Currículo, los Estándares en Ciencias Sociales y las formas de evaluación Externa e interna, las cuales se enfocan a responder las necesidades del mercado y no de la sociedad, por lo que la formación de sujetos Críticos y autónomos queda relegada a un segundo plano u olvidada. Desde la tematización propuesta por Eisner (1998) se identificaron varias conclusiones a partir de las coincidencias y contrastaciones con los referentes teóricos en la información recolectada, se proponen varios elementos desde las pedagogías críticas para reorientar y reconstruir las relaciones que se dan en el contexto en torno a la Evaluación, el Currículo y los Estándares en Ciencias Sociales, de manera sintética las conclusiones referidas son:

**Las políticas educativas en Estándares y Evaluación como limitantes de la Autonomía de la IE.** Los estándares Curriculares y la Evaluación planteadas de manera externa se constituyen en elementos de control y sanción que limitan la autonomía de las IE y los sujetos participantes en el proceso educativo en cuanto la formación de un sujeto integral, esto se da debido a que la implementación de dichas políticas no toma en cuenta en el proceso de construcción curricular a la comunidad académica, lo que genera su descontextualización y desconocimiento de los contextos particulares, además que limita la evaluación a los resultados obtenidos en los Exámenes Estándares, por encima del proceso llevado a cabo en la formación de los estudiantes.

**Los Estándares curriculares, el peligro de la reducción de las formas de conocimiento y ver el mundo.** No se reconocen los Estándares y las formas de Evaluación como una construcción social sino una imposición externa que desconoce formas diferentes de ver el mundo y saberes populares propios de contextos pluriculturales y multiétnicos.

**La evaluación externa como cuantificación y elemento de exclusión.** La evaluación externa se ha vuelto una forma de cuantificación, exclusión y comparación, olvidando que esta debe ser parte integral de un proceso formativo y reorientador de las practicas educativas llevadas a

cabo.

**Las limitaciones que imponen la Evaluación y los Estándares a la construcción de un sujeto integral y crítico.** La obsesión por la consecución de resultados y la orientación de los planes educativos de responder a las necesidades del mercado, han ocasionado que se limite la formación de los sujetos a la memorización de contenidos no a la construcción de sujetos críticos y reflexivos ante las problemáticas de la sociedad, capaces de ser partícipes de las soluciones.

**Las Ciencias Sociales como campo de Resistencia en la escuela** En cierto sentido las Ciencias Sociales se han visto limitadas en su papel de entender, interpretar y problematizar el mundo y las significaciones que le dan diferentes grupos humanos; por esto mismo desde ellas el profesor debe expresar la resistencia a la dependencia estructural y la incentivación de la creación de nuevas formas de organización, conocimiento y aprendizaje, como también saberes generados en la experiencia cotidiana.

Las recomendaciones que se hacen para la reconstrucción de las relaciones y sentidos que tienen los profesores de Ciencias Sociales y los estudiantes con el Currículo, la Evaluación y los Estándares, se hacen en base a elementos aportados de investigadores de la corriente crítica tales como Magendzo (2002) y Giroux (1989) que subrayan la necesidad de orientar el papel de la escuela como empoderadora de sujetos de derechos y que sea capaz de fortalecer el pensamiento crítico, de igual manera se proponen unos fines educativos que pueden posibilitar la transformación del sentido actual de la educación, entre estas propuestas esta desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes, es decir que se puedan generar conocimientos en la escuela y no solo reproducir los ya establecidos; desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, para que así los conocimientos propios de los estudiantes y las culturas inmersas en el proceso educativo sean parte integral de la enseñanza, construcción y la formación de ciudadanos Integrales. Lo anterior solo es posible si se generan aquellos espacios donde se puedan construir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Esta investigación me genero como Docente la oportunidad de contrastar mis prácticas pedagógicas diarias con el trabajo desarrollado como investigadora y estudiante de maestría, lo que me ha permitido fortalecer y problematizar mi labor como una Docente comprometida con el cambio social y la formación de sujetos capaces, críticos y autónomos para la transformación y problematización de la sociedad.

<b>Elaborado por:</b>	Blanca Flor García Gómez
<b>Revisado por:</b>	Alfonso Tamayo Valencia

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	25	04	2014
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	14
<b>1. Políticas educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación en el marco de la globalización neoliberal</b> .....	20
1.1 La globalización neoliberal como eje de las actuales políticas educativas en América Latina .....	21
1.2 Las políticas educativas y los Organismos Internacionales .....	24
1.3 Políticas educativas asociadas a la Evaluación en América Latina 2001 – 2012	27
1.4 Políticas educativas asociadas al Currículo y a la Evaluación en Colombia .....	29
1.4.1 El Decreto 1290 de 2009 ¿autonomía o dependencia? .....	32
1.5 Políticas educativas, propuesta sobre el Currículo y la Evaluación desde la perspectiva crítica.....	38
1.6 En la búsqueda de un modelo de Evaluación crítica y con sentido .....	40
<b>2. El Currículo y la Evaluación como ejes básicos del pensamiento crítico</b> .....	41
2.1 Evolución del concepto de Currículo.....	43
2.2 El enfoque Técnico y el enfoque Práctico, algunas precisiones.....	46
2.2.1 El surgimiento del Enfoque Crítico.....	49
2.3 Relación Currículo – Evaluación .....	52
2.4 Principios y fundamentos de un Currículo y Evaluación críticos .....	54
<b>3. Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales</b> .....	60
3.1 Hacia la comprensión de los Estándares en Ciencias Sociales .....	62
3.2 Presupuestos epistemológicos de los Estándares en Ciencias Sociales .....	69
3.3 Relaciones, problemáticas y consecuencias de los Estándares con la educación escolar.....	72
<b>4. Diseño metodológico</b> .....	77
4.1 Postura epistemológica desde donde se aborda el proyecto de investigación... 77	
4.2 Caracterización de la investigación Alternativa.....	79
4.3 Población participante .....	83
4.4 Diseño metodológico: el estudio de caso y las fases.....	84

4.5 Técnicas e instrumentos.....	86
4.5.1 respecto a la indagación de las categorías Currículo, Evaluación y Estándares.	89
4.6 Descripción y análisis de la información .....	92
5. presentación y análisis de resultados.....	93
<b>5.1 Análisis de las categorías.....</b>	<b>95</b>
5.1.1 Políticas educativas asociadas con el currículo y la evaluación de estudiantes.	96
5.1.2 Estándares Curriculares y su relación con el Currículo .....	109
5.1.3 Estándares Curriculares y su relación con la Evaluación de los estudiantes.	126
<b>6. Tematicas.....</b>	<b>135</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>146</b>
Anexos .....	156
Bibliografía .....	179

### **LISTA DE CUADROS**

<b>N.</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>PÁG</b>
1.	Componentes integrales para la calidad educativa.....	63
2.	Ejes sobre los que gira la perspectiva problemica según el MEN.....	65
3.	Fases preparatorias (para los dos enfoques–cualitativo y cuantitativo).....	81
4.	Cuadro de técnicas de recolección de datos.....	84
5.	Síntesis de las Tematizaciones.....	141

### **LISTA DE GRAFICOS**

<b>N.</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>PÁG</b>
1.	Lo han evaluado con el fin de:.....	94

2. Las pruebas nacionales e internacionales (saber pro, pisa...) Se implementan con el objetivo de:.....	101
3. Desde su mirada la intencionalidad e incidencia de la evaluación.....	103
4. En su opinión ¿Cuál es la incidencia que tienen los contenidos vistos en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la vida cotidiana?.....	108
5. ¿De qué manera conozco los temas que se van a ver en Ciencias Sociales para el año académico?.....	112
6. El plan de estudios asumido en el colegio es importante para mi vida porque.....	116
7. ¿Cuál considera que podría ser un aporte para mejorar el proceso educativo llevado a cabo.....	120
8. La forma de evaluar los contenidos en Ciencias Sociales a los estudiantes se caracteriza por:.....	124
9. Frente a las evaluaciones que ha presentado o que conoce (saber pro, ICFES) que hace el Estado en 5°, 7°, 9° y 11° están sirviendo para:.....	128

**LISTA DE ANEXOS**

<b>N.</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>PÁG</b>
1.	Encuesta a estudiantes.....	151
2.	Entrevista a profesores.....	154
3.	Sistema Institucional de Evaluación.....	156
4.	Reforma al Sistema Institucional de Evaluación.....	166
5.	Triangulación y relaciones de entrevistas a profesores/ encuestas a estudiantes.....	170

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se enmarca en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, del grupo de investigación Evaluando\_nos: Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como fin analizar las relaciones que establecen los profesores, los estudiantes con el Currículo, la Evaluación y los Estándares en competencias en las Ciencias Sociales, en la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta, con el fin de visualizar los sentidos e incidencias que tiene estas categorías para el desarrollo de las practicas educativas en la educación Media y así poder generar reflexiones que permitan reorientar las practicas de los docentes desde las pedagogías críticas.

Las Políticas Educativas han estado influenciadas por los cambios ocurridos en el contexto social, económico y político a nivel internacional como producto de la crisis ya evidenciada y teorizada del Estado a partir de la década de los 70, lo que ha permitido el surgimiento y afianzamiento de un modelo económico-político basado en el neoliberalismo que propugna por la disminución de la intervención del Estado, el impulso al librecambio, la privatización de lo público y la eliminación del concepto de bien común. Estas políticas dictaminadas por Organismos Internacionales son llevadas a cabo en el campo educativo, dado que la educación es un servicio público, que necesita un control sobre su gasto, inversión y eficiencia. Desde esta mirada la educación ha tenido un proceso de reacomodamiento a través de la implementación de leyes, decretos y normatividades que buscan responder a las exigencias de los Organismos Internacionales a cambio de beneficios económicos.

En Colombia, considerada desde su constitución política de 1991 como un Estado Social de Derecho se notan fuertes contradicciones que apoyan las afirmaciones anteriores, puesto que por un lado, se ha dictaminado la educación pública como un bien común al que todos los ciudadanos tienen derecho sin distinciones por raza, religión ni cultura, y por otra parte, a pesar de su enunciación como bien común, se empieza a enmarcar también como un servicio público, lo que conlleva en parte a su privatización. Junto a estas medidas,

también se empezó a reorganizar los procesos educativos con la finalidad de dar cuenta de los procesos educativos en términos de eficiencia.

La afirmación anterior presenta contradicciones profundas puesto que se enuncia una educación para la sociedad, pero en realidad lo que ha permitido observar los tipos de evaluación y currículo implementados a través de las políticas educativas de los últimos años, es que la calidad de la educación se evalúa de la misma manera que se evalúa el desempeño del mercado y las fábricas, en términos de productividad. Este sentido en el que se da a la evaluación de la educación actualmente, proviene del modelo de desarrollo planteado por el neoliberalismo, al cual le interesa que los objetivos de la educación respondan a las necesidades del mercado y no a los de la sociedad, hecho que visibiliza el sector educativo en términos de rentabilidad y utilización óptima de los recursos invertidos en él. La consecuencia directa es la exclusión de la sociedad en el proceso de construcción continua de la educación, y por tanto, la implementación de políticas educativas que no tienen en cuenta los contextos ni las problemáticas de la sociedad y sus singularidades; estas políticas son concebidas y planteadas desde afuera del sistema educativo, de manera vertical y arbitraria, lo que produce el aumento de la exclusión en el país.

En consecuencia, el discurso sobre el cual se cimenta en la actualidad la educación no es un discurso pedagógico, son términos que surgen desde lo económico y que desvirtúan la esencia de los procesos evaluativos pedagógicos, lo cual significa un retroceso en el entendimiento del currículo como una construcción, hecho que se puede confirmar en los estándares curriculares, los cuales dejan ver, por una parte, el currículo como un proceso acabado y por otro lado, relega el papel del docente al considerársele un funcionario con tareas de administrador del currículo, y por tanto, un instrumento encargado de la reproducción social del orden impuesto, desconociendo su labor como problematizador y generador de escenarios para la construcción de una sociedad incluyente y una educación con sentido. En suma los estándares curriculares podrían homogenizar la cultura y subyugar las libres formas de pensamiento, acordes con la estandarización de la evaluación que conlleva a su instrumentalización.

De tal manera, este proceso de estandarización curricular que se ha venido implementando con las reformas de las últimas décadas, impacta sobre todas las áreas del

conocimiento, incluidas las Ciencias Sociales, desconociendo abiertamente, que ellas, han sido siempre útiles para la comprensión y el análisis de la vida cotidiana de los sujetos y la sociedad, además de incidir de manera definitiva para la formación cultural y política en los sujetos, es decir, con las reformas políticas en educación se ha manifestado la desconexión de los Estándares Curriculares con los contextos y conocimientos propios de los sujetos y culturas.

En este panorama que se acaba de describir, se encuentra inmersa la Institución Educativa Juan Luis Londoño, por lo que la hace pertinente como contexto de estudio para la investigación, teniendo en cuenta que, es una institución pública, a cargo del Municipio de Mosquera, Cundinamarca y que en ella, se han ejecutado todos los procesos de adaptaciones curriculares de acuerdo a las reformas en las políticas educativas y por tanto, se han visto reflejadas las problemáticas para la formación de sujetos que traen los diferentes entendimientos, relaciones y sentidos que se le da a los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, el Currículo y la Evaluación.

La intención de este proyecto investigativo no se limita solo a hacer una crítica al sistema educativo, sino que también propende por la búsqueda y proposición de alternativas pedagógicas en evaluación y currículo basados en el pensamiento y la educación crítica, estas alternativas no son de carácter cerrado, ni pretenden ser consideradas como un producto acabado, sino que es una propuesta en construcción y que debe tomar en cuenta las especificidades de los contextos, los sujetos inmersos en las prácticas educativas y las necesidades de la sociedad para que sea una labor fructífera.

Las problemáticas señaladas anteriormente son la base para la realización de este estudio, que se fundamenta en la disertación entre las relaciones entre los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, el Currículo y la Evaluación, y cómo estas categorías inciden en el proceso formativo de sujetos críticos e integrales que se propugna en las leyes y Decretos. Esto se hace con el fin de posibilitar construcciones políticas y democráticas contextualizadas sobre los procesos formativos llevados a cabo, quitando la prioridad a la visión técnico-instrumental; en este sentido se espera reforzar un punto de vista que corresponda a la formación de sujetos críticos y autónomos, que permita la formación de ciudadanos en un contexto de múltiples culturas, etnias y formas de ver la sociedad.

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

El enunciado de la problemática expuesta, condujo a preguntarnos por la incidencia en el proceso educativo que tienen los Estándares en Ciencias Sociales, el Currículo y la evaluación, esto se concreta en la siguiente indagación:

*¿Cuál es el sentido, la intencionalidad e implicaciones que tienen los Estándares de competencias de Ciencias Sociales y su relación con el Currículo y la Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación media?*

Como apoyo para contestar esta interrogante se realizaron unas preguntas problematizadoras que indagan las concepciones y relaciones que emergen de los Estándares en Ciencias Sociales, el Currículo y la Evaluación, ellas son:

¿Cuáles son los sentidos e implicaciones pedagógicas que tienen los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales en relación con la Evaluación de los estudiantes?

¿Desde qué perspectiva han sido diseñados los Estándares Curriculares para la evaluación interna y externa de los estudiantes en la educación media?

¿Desde las pedagogías críticas que políticas educativas se podrían fortalecer para la formación de sujetos autónomos y críticos?

¿Se pueden articular las políticas educativas con una propuesta pedagógica en Evaluación que contribuya a la formación de sujetos críticos y autónomos?

¿Cuál es la perspectiva en la que se han diseñado los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales?

Con el interés de responder la pregunta planteada y las de apoyo, se tiene como objetivo general: *Caracterizar el sentido, intencionalidad e implicaciones de los Estándares de competencias de Ciencias Sociales y su relación con el Currículo y la Evaluación de los estudiantes, con el fin de posibilitar nuevos sentidos y significados desde: las pedagogías críticas.*

De igual manera en relación al objetivo general, se establecieron como objetivos específicos del proyecto los siguientes: 1) Analizar e interpretar las concepciones de profesores y estudiantes en el IE Juan Luis Londoño de la Cuesta (IEJLLC) sobre las

políticas educativas en Evaluación, en Ciencias Sociales y la relación con el proceso formativo y crítico de los estudiantes de enseñanza media. 2) Indagar por la pertinencia y coherencia de los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales y sus formas de Evaluación en el IEJLLC, en relación al contexto y las necesidades sociales. 3) Generar juicios de valor que fortalezcan las prácticas pedagógicas de los docentes del IEJLLC desde la mirada de la crítica educativa. Para el caso del proyecto, se utilizan las categorías de Políticas Educativas, Currículo y Evaluación que ayudaran a consolidar desde la experiencia una posición y visión de la realidad que se vive en el contexto del IEJLLC.

La metodología empleada en el proyecto es Alternativo-Cualitativo debido a que no se busca únicamente cuantificar o comparar, sino identificar las relaciones y subjetividades de profesores, estudiantes y comunidad académica con las Políticas Educativas, los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales y la Evaluación, en este sentido nos valdremos de la interpretación hermenéutica que permite hacernos interrogantes, argumentaciones, juicios de valor y conocer las diferentes perspectivas que los sujetos sobre los temas y las problemáticas tratadas en esta investigación, para así poder generar una reflexión crítica sobre lo significativo en la experiencia y la posibilidad de generar propuestas que reorienten las prácticas educativas.

La experiencia pedagógica es fundamental para esta investigación ya que posibilitara comprender, interpretar y profundizarlas teorizaciones sobre las categorías de estudio a través del relacionamiento directo del contexto donde tienen su influencia, este contexto es la institución educativa en donde se puede analizar como las políticas educativas, los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales y la Evaluación, afectan o inciden en la cotidianeidad de la escuela. Esta información se triangulara con aportes teóricos y la información cualitativa y cuantitativa recolectada de las encuestas y entrevistas hechas a los profesores y estudiantes para dar validez a la información encontrada.

Este trabajo se divide en 6 capítulos que se referencian con las categorías y el desarrollo de la investigación.

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

En el Capítulo 1: se hará un análisis de las políticas públicas educativas en la era de la globalización y el neoliberalismo, de igual forma se verá como se relacionan estas políticas con el Currículo y la Evaluación, y como inciden en el contexto del IEDJLLC.

El Capítulo 2: hará un recuento histórico de la evolución del concepto de Currículo y como este ha tenido diferentes concepciones y formas de verse, además se analizarán las relaciones existentes entre el Currículo y la Evaluación, centrándonos también en las Evaluaciones externas. Por último se hará una serie de recomendaciones sobre lo que debe ser un Currículo y Evaluación crítico.

El Capítulo 3: presenta primero los Estándares de una manera general y como se ha dado su evolución, para pasar a particularizar los Estándares en Ciencias Sociales, sus presupuestos epistemológicos sobre los que se basa, por último se analizan las relaciones, problemáticas y consecuencias de los Estándares con la Educación escolar.

El Capítulo 4: expone el desarrollo de la metodología de la investigación, la postura epistemológica desde donde se orienta, la población participante, así como también las fases de la investigación y las técnicas e instrumentos utilizados; lo que nos sirvió para construir sentidos y relaciones de las categorías de análisis y realizar una crítica educativa (Eisner, 1998).

En el Capítulo 5: se presenta la descripción, interpretación y valoración de los sentidos, implicaciones y relaciones halladas a través del uso de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas semi-estructuradas-encuestas)

Finalmente en el Capítulo 6 se harán conclusiones, hallazgos y recomendaciones que pretenden servir de reflexión a los docentes de Ciencias Sociales y demás áreas, para la construcción de interpretaciones y sentidos nuevos en los procesos evaluativos y curriculares que se encaminen a formar sujetos integrales y autónomos. Esto se hará desde una mirada de la crítica educativa (Eisner, 1998)

## 1. Políticas Educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación en el marco de la globalización neoliberal

El objetivo de este capítulo se centra en conocer las Políticas Educativas asociadas con el Currículo y cómo se encuentra determinado este por la globalización neoliberal como eje de las actuales políticas educativas llevadas a cabo en América Latina. Para ello es necesario establecer la relación entre las Políticas Educativas y el enfoque que le dan los Organismos Internacionales tales como el Banco Mundial (BM), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) entre otros.

Seguido a esto, se analizan las Políticas Educativas implementadas en América Latina en el período 2001 a 2012, buscando establecer cuál es la relación que existe entre estas políticas y las exigencias de los Organismos Internacionales. Definidos estos aspectos, se entran a profundizar las Políticas Educativas asociadas al Currículo y a la Evaluación en Colombia, para finalizar desarrollando estos aspectos en el marco del pensamiento crítico.

No obstante, antes de entrar en el análisis sobre las Políticas Educativas, es preciso tener en cuenta cómo estas se circunscriben dentro del marco de las políticas públicas, las cuales se definen como

*“un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática”* (Roth, 2007, p. 27).

Bajo esta definición, se entiende cómo las políticas educativas se ciñen bajo la necesidad de modificar el trato a problemáticas que son inherentes a la Educación, siendo preciso formular planes y programas de acuerdo con una orientación política Estatal, que, en el caso de Colombia, se inscribe bajo las políticas de la globalización neoliberal. Para

abordar este capítulo, se tendrán entre otros los aportes dados por Apple (2006), McLaren (2003), Giroux (2003), Contreras (2004), Díaz Ballén (2006) y Díaz Barriga entre otros, quienes hacen un aporte crítico a la relación entre la Evaluación, el Currículo, las Políticas Públicas y el proceso de globalización.

### **1.1 La globalización neoliberal como eje de las actuales Políticas Educativas en América Latina**

Para el análisis de las Políticas Educativas asociadas al Currículo y a la Evaluación, es preciso entender con claridad cuál es la incidencia que tiene el fenómeno de la globalización neoliberal, cual es su contenido político-económico dentro de la educación y la orientación que se le da a estas. Esto significa que la Educación no se debe concebir como una actividad ajena al mismo quehacer político, en tanto la misma debe ser vista como un campo de acción política, contrario a esto, en América Latina este campo político se da con relaciones de inequidad, marginalidad, dominación y subordinación; visualizándose con ello la íntima relación entre los modelos de educación actuales y la globalización neoliberal (Apple, 2006).

De lo anterior, se puede deducir que en el marco de la globalización el interés por influir en la educación es para el control de la sociedad, permitiendo que la nueva alianza conformada por neoliberales, conservadores y empresarios obtenga el control y el diseño de las Políticas Educativas; dicha coalición desarrolla las Políticas Educativas y la formación de los ciudadanos conforme las necesidades del mercado (Apple, 2006), dejando por fuera las necesidades culturales, políticas y contextuales que se generan en la sociedad, además, intenta imponer su mirada como la única forma posible y coherente de vivir en comunidad.

Estas primeras reflexiones llevan inicialmente a establecer una definición de lo que es la globalización, para avanzar posteriormente en la implicación que tiene sobre el entorno educativo de la región. Para Melo (2008) se entiende entonces la globalización como:

*“Un conjunto de procesos mediante los cuales las actividades y decisiones que ocurren en un lugar del planeta repercuten en otros lugares y otros individuos o colectividades; un*

*proceso que implica una red de interconexiones, interacciones e interdependencia y que ha traído consigo una amplia discusión de la disminución del papel del Estado y su efectividad para llevar a cabo su políticas unilateralmente” (p. 94)*

Los elementos aportados en la definición anterior, muestran que la globalización supone un rompimiento de la potestad del Estado en el manejo de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales, lo que trae como consecuencia una pérdida de autonomía y libertad para la construcción y transformación de la sociedad desde las necesidades que el contexto genera, puesto que se construye la sociedad con una visión homogenizante y excluyente para los sectores menos favorecidos, desconociendo la diferencia cultural, necesidades y el contexto propio de cada sociedad.

Para Apple (2006) la globalización neoliberal en el campo educativo trae una serie de consecuencias que llevan en la mayoría de casos a una profundización de las desigualdades y de la exclusión en todos los aspectos de lo social, de otras formas de ver y entender el mundo, desconociendo los saberes populares y tradicionales de la sociedad.

Ahora, lo complejo de la globalización neoliberal está en el interés por crear una ‘cultura homogenizada’, donde diversos actores que tienen el control del poder ideológico, político y económico se reúnen para orientar la sociedad en todos sus aspectos, a esto no escapa la actividad pedagógica y académica. Estos grupos hegemónicos están conformados por diferentes sectores del capital, intelectuales neoconservadores que exigen el retorno de los conocimientos sólidos y desmeritan los conocimientos populares; neoliberales que proponen que nuestra educación debe derivar de las competencias del mercado y sectores de la nueva clase media profesional que legitiman estas iniciativas. El objetivo común que se proponen es el de crear condiciones para el aumento de la competitividad, las ganancias y la disciplina (Apple, 2001)

En este mismo sentido se expresa McLaren (2003), quien señala que la globalización generó la aparición de una clase capitalista transnacional, caracterizada por un sistema capitalista que trasciende el tradicional Estado – Nación, donde la globalización neoliberal está estableciendo formas únicas de producción, las cuales llevan a cabo procesos de integración orgánica de los diferentes países, orientados hacia una economía única global, que tiene su base en acumulación de capital a escalas globales. De esta

manera, el énfasis de los Estados se centra en el fortalecimiento de mercados desregulados, lo que conlleva a un enfrentamiento y lucha contra fuerzas no mercadizadas y en contra de las políticas neoliberales. La manera que utiliza el Estado para realizar esto es por medio de la promulgación de políticas en pro del mercado, eliminando subsidios y ofreciendo sin límites concesiones a todo tipo de transnacionales.

Los elementos señalados anteriormente, permiten señalar que en la actual época de globalización neoliberal la escuela juega un papel fundamental, bien para convertirse en escenario que la reproduzca ó como un espacio para la comprensión crítica del entorno social, político, económico y cultural, caracterizado por la equidad; no pudiendo ser entonces, las escuelas simples y pasivas instituciones receptoras de reformas sin ninguna significación para sus principales actores: los estudiantes. En este contexto, de igual forma, los maestros encontrarán el escenario idóneo para una práctica crítica y libre de presiones que pudieran atentar con los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En síntesis, en el discurso expresado por el neoliberalismo no hay espacios para manejar un vocabulario enfocado hacia la transformación socio-política, *“no existe visión colectiva, no existe direccionamiento social para desafiar la privatización y comercialización de la escuela, la burda disminución de los trabajos, la liquidación en marcha de la seguridad laboral, o espacios desde los cuales luchar contra la eliminación de los derechos del pueblo”* (Giroux, 2003, p. 7).

La globalización se vuelve eje fundamental en el diseño de las Políticas Educativas debido a que la educación tiene la función de formar sujetos para la sociedad y generar un cambio social, el neoliberalismo intenta adueñarse de su diseño y direccionamiento para que la educación sea entendida solo como un engranaje más del sistema económico imperante, la escuela se utiliza en este sentido como la forma de imponer formas racionales tecnocráticas enfocadas en el mercado y el consumismo, ayudándose de herramientas como las pruebas y modelos de Evaluación que no tienen en cuenta la singularidad de contextos y realidades sociales, ampliando el margen de inequidad en la sociedad, suprimiendo y desconociendo los discursos educativos, prácticas pedagógicas y relaciones institucionales que moldean la vida diaria (Giroux, 2003) de otros sectores de la sociedad por aspectos como la raza, clase, género, entre otros.

El ingreso de la globalización neoliberal en la esfera educativa propende por convertir las escuelas en instrumentos del mercado, esto se logra a través de los organismos internacionales mencionados anteriormente, que permiten por medio de sus exigencias para realizar préstamos o aprobaciones, que el capitalismo defina lo que es la escuela, el aprendizaje y los fines de la educación; las organizaciones internacionales con sus mandatos en políticas educativas convierten la educación en un bien privado y no público, es decir, la utilizan para la consecución de sus fines, una ciudadanía enfocada al mercado y el consumismo.

Lo anterior genera que temas como la persistencia de la pobreza, la desigualdad, la salud y otros temas no menos importantes de interés social sean alejados o ignorados de la discusión política, puesto que en el discurso neoliberal no existe visión colectiva ni transformación social y política.

### **1.2 Las Políticas Educativas y los Organismos Internacionales**

Entendida la globalización neoliberal, es claro que la Educación juega un papel fundamental para su consolidación, por eso es preciso analizar cuáles son los fundamentos sobre los cuales se desarrollan las propuestas de los principales Organismos Internacionales como son el Banco mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) entre otros, que sirvan para determinar cuál ha sido la postura de algunos países frente a este tipo de planteamientos, entre otros.

Un primer acercamiento histórico señala cómo las agencias internacionales de corte financiero (también las de corte cultural como el Centro Cultural del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)) han incidido de forma notable en las Políticas Educativas de América Latina, en la medida que han provocado (en muchos casos exigido) una reingeniería del Estado, en este sentido, Contreras (2004) señala que:

*“Es bien visible la impronta del llamado ‘consenso de Washington’ sobre los programas de ajuste y restructuración en los países del área. Entre 1990 y 1996 las inversiones del Banco Mundial en América Latina y el Caribe se multiplicaron casi ocho veces y las del Banco Interamericano de Desarrollo se elevaron en cerca de veinte veces” (p. 19).*

De tal manera que, la afluencia de recursos económicos ha venido aparejada de exigencias y condiciones, que de forma indudable marcaron e influenciaron notablemente las reformas educativas, hechos que traen como consecuencia la pérdida, por parte del Estado, de la iniciativa y autonomía necesaria para fortalecer los procesos educativos. En este sentido, se destacan los principales objetivos de las últimas reformas educativas en la región, como son: la mejora en la eficiencia del sistema, adecuación del Currículo a las exigencias de la globalización, responsabilidad de los padres y las comunidades en la gestión escolar y la canalización de subsidios a la población más necesitada. (Contreras, 2004).

Como efecto de la aplicación de dichos principios, se han establecido una serie de propuestas, entre las más significativas encontramos: la descentralización basada en criterios de mercado como la privatización, incentivos competitivos y estímulos económicos; impulso a la autonomía de los planteles; renovación curricular; evaluación de resultados; procesos de capacitación a maestros orientados a los cambios neoliberales; y, uso de las nuevas tecnologías y vinculación del sector privado. En pocas palabras, las reformas se materializaron en la privatización de la educación como mecanismo para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Contreras, 2004).

En este mismo sentido, se pronuncia Díaz Ballén (2008), quien subraya la presencia de dos tensiones en las directrices de los organismos multilaterales en los escenarios políticos y económicos, siendo una de ellas la referida a la división existente entre los países industrializados en bloques y los demás países o regiones enteras más pobres y marginadas frente a la expansión que tiene el capital mundial representado en las grandes multinacionales.

El otro foco de tensión se presenta en los diferentes mecanismos de imposición de propuestas de los organismos internacionales establecidas en dos agendas: en la financiera (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo) o bien en el cultural (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)). Para este autor es categórico el papel de estos organismos en las políticas educativas de la región: *“Estas dos agendas dinámicas y constantes en el marco de la globalización son, en principio las fuentes esenciales de las nuevas políticas educativas, como proyección de las políticas neoliberales y capitalista sobre la región”* (Díaz, 2008, p. 34).

A propósito, haciendo referencia al Banco Mundial, Atehortúa (2012), afirma que, esta entidad viene desarrollando una injerencia en las Políticas Educativas de la región desde 1966, cuando hizo el primer préstamo al sector educativo de Chile, tiempo tras el cual se ha consolidado como el principal prestamista de este sector y con ello, el mayor interventor en el diseño de este tipo de políticas.

Asimismo, al abordar el tema de la Evaluación en la educación en escala mundial, Neves (2008) centra sus críticas en las Evaluaciones que hacen los Organismos Internacionales, los cuales incluyen un amplio número de variables y estadísticas que permiten medir si se están cumpliendo los objetivos de desarrollo del milenio, los cuales se enfocan al desarrollo de la competitividad, eficiencia y el mercado. Es claro para esta autora que las mega evaluaciones realizadas por la UNESCO, Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea, no contribuyen a establecer una realidad sobre la Educación y la formación de los estudiantes, pues deja por fuera factores esenciales como el proceso llevado a cabo, evaluando solo los resultados, invisibilizando el contexto y sus particularidades, las singularidades culturales y la situación política en lo local, entre otras, al momento de hacer una valoración integral de los procesos de enseñanza – aprendizaje; esto ocasiona que se desconozcan otro tipo de saberes de no menor importancia, como los populares y que se aumente la desigualdad

por este medio, además que se homogeniza por medio de un muestreo, ignorando las diferencias y alejándose del contexto, pues no se preocupa por el cómo se aprende en contextos complejos y diferentes.

### **1.3 Políticas Educativas asociadas a la Evaluación en América Latina 2001 – 2012**

Antes de asumir el tema en América Latina, se debe precisar varios aspectos que las Políticas Educativas tienen su fundamento, uno de ellos está en el concepto de ‘reforma’, al cual se le atribuye ser un *“significante resbaladizo”* (Apple, 2006, p. 63), en el entendido de que bajo la globalización neoliberal se venden las reformas educativas bajo un componente cuantitativo y de mercado, que abogan por calificar de bueno o malo el proceso que se viene llevando en nuestros sistemas educativos e insertarlo en un nuevo escenario donde la reforma educativa será dirigida por las Organizaciones Internacionales, quienes llevarán las metas y los aciertos en la educación orientada de acuerdo a sus principios liberales.

Sin duda alguna, las reformas educativas que en los últimos 15 años se han llevado a cabo en América Latina, con respecto a la aplicación de Políticas Públicas Educativas, se han cimentado en un componente evaluativo sancionatorio y excluyente. Esta constante coincide con la aparición de filosofías Neoliberales las cuales buscan instaurar su hegemonía con el único propósito de responder a intereses económicos internacionales, alimentados por conceptos como “calidad”, “mercado”, “competencias” y “globalización”.

Desde este punto de vista las Políticas Educativas son orientadas principalmente por agencias globalizadoras que imprimen una visión de escuela empresa y la captación de lo público por lo privado, aun cuando se dice que son igualmente reforzadas por los propios gobiernos teniendo en cuenta su propia sociedad y política, pero siempre teniendo como prioritarias las ‘recomendaciones’ dadas por aquellas Organizaciones Internacionales. Como consecuencia de este tipo de dependencia, el Estado termina por perder el compromiso y la iniciativa en la dirección de los servicios públicos básicos como la economía, la salud, la educación y el trabajo.

En este sentido, el concepto de calidad se encuentra referido y enfocado hacia el mercado, es decir hacia las necesidades de la economía capitalista neoliberal, luego las competencias, el Currículo y, por ende, la Evaluación están orientados a un proceso de enseñanza – aprendizaje conforme los requisitos cognitivos y actitudinales solicitados por los empleadores. Este enfoque dado a la educación lleva finalmente a que en América Latina la educación defina la ideología neoliberal como un “*paradigma de vida*” (Niño, 2002, p. 34).

Para dar un ejemplo claro, nos podemos remitir a las situaciones de los sistemas educativos de Argentina, Chile y Uruguay, donde los tres conceptos básicos son modalidades de gestión, mejoramiento de la calidad y equidad (Betancur, 2007), lo que ha significado una tendencia que se arraigo en América Latina. Esta tendencia se caracteriza, según este autor, por el doble movimiento en las transformaciones, siendo centrípeta con orientación hacia los contenidos curriculares y centrífuga referido a la descentralización administrativa; dos ciclos de reforma, una estructural (privatización y descentralización) y otra de construcciones institucionales (evaluación, programas especiales y políticas compensatorias); atención orientada a la población menos favorecida; y entrada de los principios empresariales, lo que implica ver la gestión educativa como cuasi mercados.

Vale aclarar cómo estas líneas generales de las políticas educativas en América Latina presentaron una serie de matices sobre los cuales es preciso hacer énfasis, pero que dadas las circunstancias del estudio, este énfasis se hará específicamente en Colombia, objetivo de otro capítulo.

Esta descripción sería incompleta sin referenciar el análisis de Piña (2010) que subraya que dentro de los objetivos que más se resaltan en el manejo de la gestión educativa dentro del modelo neoliberal y su propuesta de modelo educativo, se encuentran la apertura a la participación de la empresa privada; presencia de una teoría de corte capitalista; formación y capacitación de profesores, a fin de generar mayores procesos de responsabilidad y relajar las obligaciones del Estado; desarrollo de competencias esenciales, siendo las más principales Matemáticas, nuevas Tecnologías y el aprender a aprender; Evaluación del trabajo educativo en función de los resultados que tengan los estudiantes frente a Evaluaciones externas masivas (nacionales o internacionales).

En estos procesos, la Evaluación juega un papel fundamental, ya que refuerza la visión económica y cuantitativa que pretende el neoliberalismo, sin embargo, desde una posición crítica la evaluación es otra cosa, ella deberá ser entendida alrededor de la pedagogía para poder problematizar críticamente los significados, formas de apropiación y los fines de la educación; esta evaluación debe tener en cuenta la subjetividad de los actores en la educación y no solamente evaluar “objetivamente” como lo pretende el modelo empírico racionalista que ve al sujeto olvidando y desvistiéndole de sus problemáticas contextuales y particulares, de las enseñanzas interiores y de lo singular.

Como se puede observar, los autores y las situaciones mencionadas ponen de manifiesto la necesidad de tener una visión clara sobre las diferencias estructurales, políticas, culturales y sociales de cada contexto, de ahí se puede precisar que este tipo de evaluaciones promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, deben ser ponderadas por cada uno de los gobiernos, en la medida que no pueden tener efectos unificadores, ni alcanzar la pretendida y supuesta homogeneidad en la calidad educativa, cuando prevalecen en su origen la diversidad y la desigualdad.

### **1.4 Políticas Educativas asociadas al Currículo y a la Evaluación en Colombia**

Para comprender las Políticas Educativas asociadas al Currículo y a la Evaluación en Colombia, es preciso definir y recalcar las diferencias entre Estado Social de Derecho, promulgado en la Carta Política de 1991, y Estado Neoliberal, sin lo cual no se podría entender la dirección de las políticas educativas establecidas por los distintos gobiernos. Por una parte el Estado Social de Derecho es el resultado de la racionalización del poder, pues reivindica y fortalece a todos los sectores de la sociedad a través del establecimiento del poder legislativo del pueblo, es decir que da poder de intervenir en las legislaciones y su direccionamiento a todo el pueblo. En este sentido para Héller (1985) el Estado Social de Derecho es el límite impuesto a la acción del Estado expansionista para proteger la acción de los individuos, esto se hace promoviendo el respeto de los derechos y libertades individuales, reivindicando y apoyando los grupos sociales económicamente

débiles, para así asegurar el desarrollo plural como instrumento de la sociedad para construirse y controlar los órganos de poder.

La noción de Estado Social de Derecho se caracteriza, como lo establece la Constitución política (1991) en que sus fundamentos están centrados en la dignidad humana y en la participación, tal como se expresa: *“Colombia es un Estado social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”* (art. 1°).

Por otra parte el Estado Neoliberal es una doctrina de creencias políticas y económicas en la cual sus exponentes teóricos más fuertes son Hayek (1979), Nozick (1974) y Mises (1962) entre otros. Esta doctrina tiene sus postulados centrados en la idea que el Estado debe tener la menor intervención posible en lo económico y que su propósito debe ser exclusivamente salvaguardar la libertad del individuo (especialmente a nivel comercial y derechos de propiedad privada); en este sentido, el neoliberalismo propugna por adoptar los mecanismos de mercado desregulados para permitir los intercambios de bienes y servicios, con esto, se cree que, se incentiva el potencial y espíritu empresarial que conducirá a mas libertades individuales y bienestar de los sujetos. La doctrina neoliberal tiene en sus puntos principales de apoyo en el dominio del mercado, los masivos recortes en el gasto público para los servicios sociales así como la privatización de estos mismos y la eliminación del concepto de bien común. (Díaz Borbón, 2003).

Pese a ser Colombia un Estado Social de Derecho, vale precisar que las políticas educativas establecidas y desarrolladas durante la primera década del presente siglo no corresponden a esta filosofía, ya que se evidencia que dichas políticas han estado enfocadas principalmente hacia una concepción de escuela empresa, cuyos fundamentos se encuentran en los postulados de la doctrina neoliberal, apoyada de grandes Organismos Internacionales como el Banco Mundial, UNESCO, CEPAL y UNICEF principalmente.

Para comprender esta contradicción se tiene en cuenta como antecedentes la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, por ser la primera construcción normativa

posterior a la Constitución Política de 1991, en la que se buscó no sólo señalar los elementos constitutivos de regulación del servicio público de la Educación en sus diversos niveles, sino establecer una política educativa acorde a la Constitución Política recién formada.

Uno de los aspectos que se resalta dentro de los fines de la educación es la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y analítico orientado hacia “el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Ley 115, 1994, art. 5, numeral 9°). A este fin se relacionaban otros como la formación orientada al trabajo, la adquisición y generación de conocimientos técnico – científicos, sin que se lograra configurar aún el tema de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Esta ley se reglamentó a través el Decreto 1860 de 1994, en el que se instauró el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como la principal herramienta a utilizar por parte de la comunidad educativa, siendo uno de los aspectos el tema de la evaluación del rendimiento de los estudiantes. Igualmente, se definieron las funciones del Consejo Directivo, principal ente de las instituciones educativas, entre sus tareas esta la evaluación del PEI, del Currículo y de la participación en la Evaluación de los docentes.

Por otra parte, con la entrada en vigencia de la Ley 715 de 2001 el Estado asumió las políticas educativas conforme el nuevo orden educativo global, caracterizado por la creación de escuelas competitivas basadas en la eficiencia y la calidad, siendo uno de los primeros pasos el diseño del “Sistema General de Participaciones”, que se constituye “por los recursos que la Nación transfiere por mandato de los artículos 356 y 357 de la Constitución Política a las entidades territoriales, para la financiación de los servicios cuya competencia se les asigna en la presente ley” (Ley 715, 2001, art. 1°). A partir de la promulgación de esta ley, se imprimieron una serie de cambios en la estructura de la educación en Colombia, las cuales fueron continuadas y profundizadas por los dos gobiernos de Álvaro Uribe.

En el primer gobierno de Uribe las políticas educativas se centraron en lo que se llamó la “*revolución educativa*”, caracterizada entre otros aspectos por: atención de la educación pública por parte del sector privado, autonomía de los centros escolares, control por parte de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad cercana), pruebas nacionales de calidad y pruebas SABER, subsidio a la demanda, reordenamiento presupuestal con tendencia a la baja, proyectos de educación inicial y proyectos de capacitación masiva obligatoria (Mejía, 2006).

A estas políticas educativas desarrolladas con la Ley 715 de 2001 se suma el Decreto 3055 de 2002, el cual impuso el 5% como límite máximo de los estudiantes que pueden reprobado, en el que “*la Comisión de Evaluación y Promoción – tiene - la responsabilidad de tomar las decisiones sobre la promoción y reprobación de los estudiantes, esto es, tomar la decisión unilateral de dónde y con qué estudiantes repartir el porcentaje de repitencia legitimado por el Decreto*” (Díaz, 2008, p, 35)

En igual forma se pronuncia Díaz Barriga (2004) cuando advierte, en relación con las políticas de evaluación: “*vivimos un periodo en el que la lógica del modelo educativo es evaluar; pero no existe una discusión a fondo sobre el sentido de la evaluación, sino que se asume que se evalúa para mejorar el sistema, cuando en realidad esta acción de evaluación solo es muestra de una medición arbitraria de elementos formales del sistema educativo*” (p. 1). Conforme lo señala este autor, los procesos de evaluación implementados por el Estado, se han desarrollado de forma acrítica y de forma parcial.

### **1.4.1 El Decreto 1290 de 2009 ¿autonomía o dependencia?**

Ante las críticas desatadas por las políticas educativas en la primera década del siglo XXI, surge el Decreto 1290 de 2009 con lo cual se “*obliga a que las instituciones educativas definan sus propios criterios de evaluación y de promoción, sin límite porcentual sobre la base estudiantil; esto si bien representa lo que podría llamarse una recuperación de la autonomía institucional, puede tener un impacto negativo en la eficiencia de las mismas instituciones; y en el proceso de formación de los educandos*” (Medina, 2011, p. 10).

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

Así, en el Decreto 1290 del 2009 se proponen cambios radicales frente a la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media, incorporando elementos significativos para la educación comprendidos en el ámbito institucional, nacional e internacional; en este se pretende resaltar más el principio de la autonomía respecto a la Evaluación de los estudiantes, que deben estar sustentados en sus Proyectos Educativos Institucionales(PEI), esto va desde los criterios de Evaluación, escala de valores, estrategias, acciones, la entrega y periodicidad de los informes, hasta la participación de la comunidad, todo ello con el fin de darle autonomía a las Instituciones Educativas (IE), dejando que ellas decidan los acuerdos y resuelvan sus inconvenientes.

En este Decreto se sobresaltan aspectos que se pretenden visualizar como avances en la autonomía de las instituciones, para hablar solo de algunos aspectos, se pueden observar los artículos 6 y 7, en el primero se habla de la libertad de los establecimientos para decidir los requisitos para la promoción escolar y de porcentaje de asistencias para su promoción, en el artículo 7 se habla de la autonomía de las instituciones para decidir cuándo se da una promoción anticipada.

A pesar de estas muestras de supuesta autonomía, hay varios aspectos que ponen en duda la autonomía que se enuncia; en primer lugar se habla de una autonomía en la evaluación y en las formas de promoción escolar para los estudiantes, pero a la misma vez se interponen mecanismos como las pruebas externas e internacionales que deciden si estas evaluaciones y aspectos que se consideraron para la promoción de los estudiantes fueron suficientes o de “calidad”, de esta manera la autonomía que se promulga queda sometida a los propósitos y objetivos que tienen los Organismos Internacionales, propósitos y objetivos que responden a dinámicas de la globalización, alejándose de las realidades y necesidades de los contextos en los que se encuentra la población.

Por medio de estas pruebas se profundizan aún más los intereses de control y sanción en el ámbito nacional e internacional, además de institucional, con estas se privilegian los resultados en las pruebas en detrimento de los resultados del proceso llevado a cabo a nivel institucional, ya que en el decreto se promulga de manera directa que la institución educativa y todos sus procesos implementados en el PEI

dependen de los resultados y las pruebas externas: ICFES, SABER, PIRLS, PISA y ECAES entre otras.

Otro de los aspectos a señalar son, la falta de aplicabilidad de la autonomía en el colegio, que se visualiza con las presiones que se ejercen en cuanto a resultados a los colegios en las pruebas estándares, situación que genera que se pase por alto la normatividad correspondiente y se aplique de una manera que pareciera que rigiera aun el decreto 230 y el porcentaje del 5%; esto en el sentido que se promulga y visualiza que se cumple el Decreto 1290, pero lo cierto es que al final del año lectivo los rectores se ven obligados a interferir en las decisiones de los profesores sobre las personas que deben repetir el año, esto es, por que como se tiene que asegurar a la vez el cupo del repitente, tienen que tener en cuenta variables como la cobertura escolar, además se genera un miedo a las repercusiones que pueda traer la disminución de la llamada “*calidad educativa*” del colegio, lo que puede generar cambios en la planta profesional, disminución de los subsidios educativos, despreocupación por las necesidades institucionales, mayor control, entre otros. Lo anterior teniendo en cuenta que según el Decreto 1290 la responsabilidad de los procesos y resultados de evaluaciones nacionales recae sobre el colegio y los educadores, en este sentido, Santos (2001) sostiene que:

*“La finalidad esencial de la autonomía es la mejora de la educación en el país. Y esa finalidad se consigue con unas miras generales y no meramente particularistas (...) Preocupa, ante todo, la dimensión social y ética de la autonomía, no tanto sus componentes técnicos, aunque es inevitable referirse a ellos ya que aquellas dimensiones están vinculados a éstos”* (p.88).

Continuando con el tema de la autonomía, pero ahora orientada hacia los maestros, el decreto enuncia la autonomía de los profesores para participar en la elaboración y selección del Currículo, previniendo que esto generara innovaciones y mejoramiento de la calidad, sin embargo esta autonomía también resulta ser aparente, el maestro tiene derecho a organizar un currículo y seleccionarlo, pero en cualquiera de los casos este currículo debe responder al currículo “estándar” propuesto desde el MEN en el cual se establecen los lineamientos básicos y contenidos que se evaluarán en las pruebas estandarizadas y sobre los cuales serán categorizados estudiantes y profesores, entonces ¿Cómo es la participación en esta “supuesta” autonomía?, una autonomía real tendría que propender por la

construcción de un Currículo estándar pero que responda a una construcción social con la participación de los diferentes sujetos inmersos en el proceso educativo, contando con maestros, directivas, estudiantes y padres de familia.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes ni siquiera se contempla en el decreto su participación pues sólo se limita a procesos de conocimiento y cumplimiento de los procesos de evaluación institucional. Desde este punto se obliga a maestros y educandos a tomar la evaluación como problema normativo, entonces, se limita al estudio de las normas y a la adaptación de los currículos, estructuras, organizaciones, instalaciones, planta docente etc. Para cumplir las exigencias de los diferentes organismos de implementar sus políticas, es decir la calidad inmersa nuevamente solo a lo económico –político, desde los resultados y lo socio-cultural otra vez queda por fuera, sin tener en cuenta comunidades, sociedades o contextos.

Con lo anterior, vale la pena analizar más profundamente el concepto de Evaluación en este decreto, este es utilizado para la medición de aprendizajes en los estudiantes y para responsabilizar a los docentes y directivos docentes los mismos, los estudiantes son evaluados bajo unos estándares de desempeño que abogan por desarrollar competencias solicitadas por el mercado y que en realidad no aporta al proceso de formación integral de los sujetos, entendida no solo como formación para lo económico, también lo político, cultural, entre otras muchas dimensiones. En estos términos la Evaluación funciona como herramienta efectiva para la ejecución e instauración de un Currículo estandarizado y para perpetuar la Evaluación como medidora de competitividad de las IE (Diaz Ballen, 2011) , pero a la vez limitándola, el desarrollo de esta competitividad con la aplicación de estándares en Evaluación externos, lo que quiere decir que por obligación se debe preparar al estudiante para dichas pruebas, en tanto que, al relegar el Estado la responsabilidad de los resultados de estas pruebas a los docentes y directivos docentes, se ven obligados a enfocarse a cumplir estos estándares, los cuales en realidad solo corresponden a necesidades del proyecto político y económico neoliberal.

La Evaluación desde este enfoque se constituye como mecanismo de control del acontecer en la Escuela. Con la incorporación de políticas en materia de Evaluación Educativa, el Estado busca conocer al detalle el gasto social en Educación, cumplir con los

requerimientos de los organismos multilaterales y reducir los emolumentos que tiene el sistema. De allí que se instauren mecanismos de control y seguimiento.

En este seguimiento, para el Estado es indispensable que todos los niños y jóvenes que asisten a la escuela sean promovidos automáticamente, lo que significara una disminución considerable de lo que cada estudiante reprobado le “cuesta”. Frente a este hecho solo hay que ver el Decreto 230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009, aunque uno deroga al otro, los fines que persigue en torno a este tema siguen siendo los mismos.

Así se desfasa la afirmación de autonomía que tanto se afirma en el Decreto 1290, esto en el sentido que la evaluación actúa aquí no como medidora de calidad de la educación, sino como la forma de controlar el cumplimiento de la implementación de un Currículo estandarizado, orientado a unas demandas de la economía, dejando de lado aspectos de la educación de los sujetos, que como se establece en la Ley General de Educación de 1994 deben ser educados integralmente, no solo por y para el mercado, también para ser ciudadanos de derechos, conscientes de su contexto y capaces de lograr transformaciones en la sociedad, esta es la formación integral de la que se habla, por lo tanto la Evaluación también debe medir un sujeto integral, no solo en los aspectos mínimos que exige el mercado.

Este contexto que ha generado el Decreto 1290 pone en situaciones complejas a los sujetos participes del proceso educativo, por ejemplo los profesores expresan que se ven presionados cuando los resultados no son favorables en las evaluaciones externas, viéndose minimizada su práctica pedagógica y construcción de saberes en el aula.

Con lo anterior, las formas de evaluación se empiezan a masificar y evidenciar dentro de todo el sistema educativo, en los profesores se ve por ejemplo que constantemente son sometidos a evaluaciones externas que pretenden evaluar sus capacidades y conocimientos, inclusive para poder validar una maestría culminada, se hace necesario presentar un examen que valide este título. Esta Evaluación hacia los maestros en un principio no tendría demasiado problema, claro está, si los Estándares Curriculares no se enfocaran solo a exigencias del mercado global y sí a las necesidades de las IE. Pero claro está que no se orientan hacia la Evaluación de conocimientos y capacidades generales y necesarias para

una educación con calidad aprendidas en una maestría, o en un trasegar académico; estas evaluaciones pretenden identificar que profesores no cumplen con las expectativas de construcción de sujetos que necesita el proyecto neoliberal dentro de las reformas educativas.

Para finalizar este apartado, hagamos varias reflexiones, en primer lugar se puede observar claramente cómo las políticas educativas en Colombia han estado acordes a las establecidas en América Latina, lo que significa un distanciamiento a las verdaderas necesidades y realidades de la mayoría de la población, indicando con ello una postura del Estado encaminada a seguir los lineamientos del capitalismo neoliberal, eje sobre el cual se sustentan las políticas establecidas por el Banco Mundial, UNESCO y UNICEF, entre otros.

El Decreto 1290 no genera el desarrollo de una autonomía escolar mas allá de las normas, que tenga proyección social ni un establecimiento de calidad vista como potencial para desarrollar el conocimiento sino como estrategia del mercado. Por esto se pierde la perspectiva de unos intereses comunes que deben acompañar la educación y son remplazados por una visión fragmentaria e individualista. Para romper esto y lograr mejores resultados a nivel de calidad y autonomía es necesario el establecimiento de nuevas dinámicas que fomenten la igualdad de condiciones, la participación de manera adecuada. Propiciando espacios con mayor capacidad para la innovación desde la escuela a través de intervención en el Currículo sin depender de las pruebas estandarizadas diseñadas desde afuera de los contextos escolares, a la vez se debe repensar la competitividad y propender por el desarrollo de redes de trabajo que mejoren la educación en lo organizativo, conceptual y metodológico entre otros aspectos.

La propuesta que surge del entendimiento de la intencionalidad que tienen el planteamiento y la aplicación de las políticas educativas por Organismos Internacionales y gobiernos neoliberales, se orienta sobre su interés por las necesidades del mercado y no en la construcción de sujetos integrales, por esto, se debe buscar maneras alternativas de evaluación que sean orientadas desde unos lineamientos Curriculares estándares, pero definidos con la intención de formar ciudadanos políticos, sociales y no solo económicos.

Así mismo el Estado debe permitir y afirmar la autonomía de las IE, pero no solo en un sentido de las normas, y de toma de caminos demarcados, para lograr esta autonomía es necesario que los estándares no dependan de pruebas externas internacionales con enfoques y objetivos ajenos al contexto y las necesidades reales de los ciudadanos de cada lugar. Por lo anterior, si se quiere evaluar la calidad de la Educación, esta tiene que ser medida sobre la formación de sujetos integrales, tomando todos sus aspectos y no tratándolos en esencia como mano de obra calificada.

El reto que ahora tienen los docentes y directivos docentes es precisamente, asumir las diferentes variables que son inherentes a cada contexto educativo en el que se vive, reconocer que existen elementos determinados que deben tener un tratamiento especial, para contribuir de manera crítica y reflexiva en la implementación de este tipo de normatividades, nacidas en la homogenización, pero que requieren llevarse a la particularidad en la relación docente – estudiante; el ser capaces de reconocer múltiples variables que afectan el proceso educativo, permitirá una evaluación centrada en la diversidad y en la individualidad, favoreciendo un óptimo desarrollo del estudiante.

### **1.5 Políticas Educativas, propuesta sobre el Currículo y la Evaluación desde la perspectiva crítica**

Abordar las políticas educativas en el Currículo y la evaluación desde la perspectiva crítica, implica necesariamente partir diciendo que, la problemática surge desde lo político, punto sobre el cual se ve confrontada, en la medida que se trata de tener claridad sobre el planteamiento político que subyace en cada una de las reformas, especialmente la referida a la Evaluación:

*Se trata de mantener la resistencia ante la avalancha de leyes y decretos que desde una racionalidad político-económica, una racionalidad técnico-instrumentalista y en nombre de calidad en términos de eficiencia, eficacia y manejo de los recursos, controlan, sancionan y fiscalizan solamente los procesos administrativos, financieros y gerenciales de la educación sin mirar los contextos y las variables que interactúan en el sistema educativo (Díaz, 2008, p. 35).*

Desde esta crítica clara y concisa al enfoque establecido por los diversos gobiernos de la región, es claro que abordar el tema de la evaluación y el currículo requiere de ‘despojarse’

críticamente de estas herramientas y abordar dicha problemática desde otra mirada, desde el enfoque crítico, tanto en el manejo del Currículo, como de la Evaluación. Este enfoque apunta a desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje conforme al contexto social, político, económico y cultural en que viven todos y cada uno de los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto, es decir desde la misma realidad que cuestiona e impulsa por un proceso de toma de conciencia crítica.

Desde esta perspectiva crítico – política, es sustancial el aporte de Cerda (2003), en cuanto al proceso de evaluación, ya que aclara que la misma ha tenido cambios significativos, ya que ha pasado de una concepción inicial rígida por otra más dinámica y crítica:

*“se empieza a entender que la evaluación no es sólo sinónimo de exámenes y notas, sino que es un instrumento de investigación que nos permite recabar mucha información sobre el estudiante, un medio de diagnóstico que nos ayuda a conocer el estado cognoscitivo y actitudinal del niño, un medio explicación y comprensión porque ayuda a dilucidar las causas y las razones del fenómeno evaluado” (p. 17)*

Si en la Evaluación se asume esta perspectiva, en el Currículo nacional y con él los exámenes de Evaluación nacional, basada en un proceso de aumento de la mercadización, situación que es abiertamente criticada por Apple (2006, p. 60), quien ve en sus políticas a un grupo de intelectuales y tecnócratas ajenos a las realidades de las mismas escuelas:

*“Esta fue mi primera lección – pero ciertamente no mi última- para comprender que el currículo y aquellos que lo planeaban vivían en un mundo irreal, un mundo fundamentalmente desconectado de mi vida con aquellos muchachos en esa aula de clase de los barrios de la ciudad” (Apple, 2006, p. 60).*

Estas reflexiones apuntan a comprender que las Políticas Educativas desde la perspectiva crítica implican romper los actuales esquemas de formación, Evaluación y elaboración del Currículo, puesto que estos se encuentran actualmente en manos de unas personas ajenas al proceso desarrollado por las escuelas, los maestros y la comunidad educativa en su conjunto.

## **1.6 En la búsqueda de un modelo de Evaluación crítica y con sentido**

Se requiere desde la reflexión y el análisis crítico-propositivo plantear unas políticas educativas en Evaluación que no estén guiadas por las necesidades del mercado, por el contrario, la Evaluación se debe plantear desde la racionalidad crítica y práctica, centrada en los fines de la educación, realizando una Evaluación educativa para asegurar que el aprendizaje sea “consistente, organizado, relevante e integrado en las propias estructuras mentales de los sujetos que aprenden” (Álvarez, 2003, p. 16), de esta manera la Evaluación se ve como una herramienta para la educación y no como un obstáculo para el proceso formativo crítico de los estudiantes.

Ahora, desde esta racionalidad Crítica en Evaluación se debe tener en cuenta varios factores que son indispensables para posibilitar que está sea crítica y formativa, primero que todo debe esta contar con los sujetos inmersos en las practicas educativas, por una parte el estudiante tiene que ser tenido en cuenta en el proceso con sus subjetividades, su contexto y los sentidos de los aprendizajes para su vida cotidiana. En este sentido se pronuncia Diez Gutiérrez (2006) al señalar que se debe entender que la realidad social es polisémica y dinámica, existiendo múltiples visiones de mundo que no solo están determinadas por factores palpables y cuantificados, sino que tienen influencia en cómo cada persona y sociedad interpreta subjetivamente y desde su cultura las situaciones que se presentan en la sociedad, la sociedad no se puede entender como una sola y homogénea, se debe entender en la dimensión integral de sus particularidades.

Por esto mismo, el profesor es otro de los sujetos que debe resignificar su papel situándose frente al conocimiento y la enseñanza orientado por el pensamiento crítico, tomando la Evaluación no como un instrumento de medición y cuantificación, sino un proceso de relaciones reflexivas y de retroalimentación de experiencias y aprendizajes plurales. El papel del docente es fundamental puesto que debe ser un sujeto activo y autónomo, que participe y tome decisiones sobre el currículo para que esté sea acorde a los intereses de los sujetos e incentive la utilización de modos críticos y reflexivos de actuar en las personas, no la producción de un sujeto con pensamientos homogéneos originado por la aplicación de currículos únicos.

Según afirma Álvarez Méndez (2001) la Evaluación educativa debe ser democrática en el sentido que permita la participación de los sujetos en el proceso evaluativo, además, debe estar centrada a la pedagogía y al servicio de los que aprenden, no al de intereses económicos o políticos como se observa en Colombia en la que los gobiernos que instituyen políticas educativas desde la orientación del mercado y los Organismos Internacionales dejando por fuera de la estructuración de las mismas a la comunidad académica y desconociendo la pluralidad de conocimientos y contextos en el país.

Por último valdría la pena resaltar que es necesario que esta Evaluación sea procesual y formativa como se dijo antes, es decir que no tenga momentos definidos para hacerse sino que sea constante, tomando en cuenta el proceso educativo y no solo los resultados, lo formativo en el sentido que forme personas intelectuales y humanamente, así la evaluación se convertirá en una parte integral para la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos ante las problemáticas de la sociedad.

Vale aclarar que desde esta perspectiva crítica, el objetivo no solo se debe centrar en cambiar la forma y el sentido de la Evaluación de la educación, también es necesario cambiar el modelo Curricular impuesto orientado al mercado y construir un modelo Curricular que este abierto a los cambios y evoluciones según lo requieran las circunstancias, el desarrollo de la Evaluación y las propias necesidades e intereses de los educandos (Diez, 2006); en otras palabras, se debe comprender que no es posible generalizar los métodos, programas educativos y evaluativos a cualquier institución sin tener en cuenta sus propias particularidades.

## **2. El Currículo y la Evaluación como ejes básicos del pensamiento crítico**

Entendidas las relaciones señaladas en el capítulo anterior entre las políticas educativas en América Latina, la doctrina neoliberal y los Organismos Internacionales, es necesario ahora dirigirnos a identificar las herramientas o métodos con los cuales se logran los objetivos propuestos que pretende alcanzar dicho modelo, por esto es necesario analizar la Evaluación y el Currículo desde sus diferentes concepciones, puesto que estas son

formas institucionales fundamentales para la medición y orientación de los resultados y expectativas que se tienen sobre la educación en la formación de los individuos para la sociedad. Es necesario resaltar que estos conceptos son necesarios para lograr una educación de calidad y con sentido, pero se deben enfocar y sustentar desde un pensamiento y accionar crítico y social, no solo desde las exigencias del mercado o un grupo social.

Por lo anterior, para abordar el Currículo y la Evaluación desde el marco del pensamiento y la pedagogía crítica se requiere comprender el Currículo desde su enfoque global (López, 2005), lo que implica en un principio definir las diferentes concepciones del Currículo y caracterizar las tres miradas o lentes sobre los cuales se piensa este, seguido a esto se hará un análisis de la relación entre el Currículo y la Evaluación, para finalmente, hacer una propuesta y establecer los principios y fundamentos que establezcan un Currículo y Evaluación críticos.

Es necesario entonces, hacer una aproximación histórica del desarrollo de este concepto en sus diferentes perspectivas, miradas y enfoques; esto se debe a que este concepto como lo expresa López Ruiz (2005) no tiene un carácter y comprensión unívoca, sino que tiene diferentes formas de explicarlo, entenderlo y describirlo; por esto es un concepto polisémico, polimorfo y poliédrico. Como dice Walker (1982) *“significa muchas cosas para mucha gente”*, varía dependiendo del enfoque donde se sitúan los autores, este Currículo significara una u otra cosa en función de los elementos y dimensiones que se le dé, no es lo mismo un Currículo entendido como un plan de instrucción, como un proceso de experimentación en la práctica o como una herramienta para el cambio social y la participación de las culturas.

Para entender la definición anterior sobre el Currículo dada por López Ruiz (2005) es necesario entender lo polisémico, polimorfo y poliédrico del concepto, que según él son:

a. Polisémico: el Currículo es un concepto que se puede entender desde diferentes significados e interpretaciones, estas interpretaciones dependen de las concepciones teóricas, de las experiencias, del enfoque didáctico, del contexto, etc. De igual forma cada

interpretación le dará un lugar de mayor o menor importancia a unos componentes más que a otros.

b. Polimorfo: esta hace referencia a las diferentes formas que puede presentar el Currículo dependiendo de cómo se entienda y cual sea su intencionalidad, una de las formas más conocidas de presentar el currículo es el libro de texto, aunque en la actualidad hay propuestas apoyadas de los medios tecnológicos para integrar al proceso educativo.

c. Poliédrico: esto quiere decir que tiene diferentes caras y se da prioridad al lado que cumple con la intencionalidad determinada del Currículo. (Currículo explícito y Currículo oculto)

## **2.1 Evolución del concepto de Currículo**

Para hacer un breve recorrido histórico de la evolución del concepto de Currículo nos orientaremos en el breve recuento que hace Alberto Martínez Boom (2003), lo que nos permitirá tener una visión más amplia sobre este concepto.

A principios del siglo XX, en 1918 Franklin Bobbit definió el concepto de Currículo como la suma total de las experiencias, ya sean dirigidas o no, pero comprometidas en desarrollar las habilidades de los individuos y como la serie de experiencias de entrenamiento dirigidas por la escuela para perfeccionar dicho desarrollo. Este desarrollo de habilidades se entiende como eje principal sobre el cual se preparan y organizan las actividades académicas para lo que más adelante será la fuerza de trabajo, así, los fines y los medios de la educación se inscriben bajo esta mirada en términos de eficacia y racionalidad técnica, *“Bobbit proporciono en este sentido la tecnología necesaria para un Currículo conductista”* (Niño, 2010c, p. 2) puesto que inserto en el Currículo el diseño de los planes de estudio que den respuesta a las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo.

De igual manera John Dewey, considerado como uno de los precursores del Currículo complementa la definición de Bobbit, para este autor el sentido de este es el de influir en la “transformación de la enseñanza” y su teoría del currículo se ve emparentada

con las etapas del desarrollo humano. Por esto, para Dewey (1967) el Currículo debe ser desarrollado y planificado de manera integral con las ocupaciones de la vida cotidiana (en relación al medio del niño). Al igual que Bobbit, Dewey pretende desarrollar unas habilidades en el niño, en unas etapas específicas para que le sirvan en toda su vida (en especial para la vida laboral).

En 1949 Ralph Tyler, considerado como el creador del Currículo técnico, lo define como el cumulo de experiencias de aprendizaje que han sido planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas en educación, identifica como tareas del Currículo la selección de los contenidos, la organización que debe tener en relación con los principios psicológicos y la selección y evaluación de los métodos más adecuados. Tyler presenta una propuesta en Evaluación basada en la confrontación de objetivos propuestos y logros alcanzados, desde esta perspectiva la Evaluación se encamina a medir logros alcanzados en términos de conductas medibles y cuantificables.

Por otro lado se encuentra Hilda Taba que en 1962 definía que la composición del Currículo tiene elementos centrales como las metas y objetivos específicos de la educación, la selección, organización de los contenidos y los patrones a seguir de aprendizaje y enseñanza; para esta misma década Robert Gagné, definió el termino como una secuencia de contenidos arreglados de una manera que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado de manera simple, siempre y cuando las capacidades descritas en las unidades secuenciadas hayan sido dominadas por los estudiantes.

Observando las reflexiones de Tyler, Taba y Gagné, se puede decir que el concepto de Currículo no tuvo un gran avance desde 1918 con Bobbit, ya que en estos modelos la orientación definida es la de desarrollar unas capacidades en un orden establecido, para de esta manera dar al ser humano herramientas para la vida diaria, necesarias para estas épocas ya que las personas trabajaban en fábricas y oficios mecanizados que necesitaban a la vez de un proceso de enseñanza secuencial, en esos momentos la escuela era la que proporcionaba a las empresas mano de obra calificada para la industria. Vale decir que en estas épocas el desarrollo del currículo se enmarca en un proceso que busca el rendimiento para mayor eficacia y eficiencia de la fábrica y la escuela a la par (Niño, 2010c).

A partir de los años 70 se empieza a dar una mirada mucho más dinámica y se empiezan a plantear otras miradas acerca del currículo, es así como Stenhouse en 1975, define el currículo como un proyecto global, integrado y flexible que es susceptible de ser transformado en la práctica concreta institucional, en este sentido el currículo debe aportar bases y principios para la planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo, estas bases serán retomadas por la comunidad académica como una orientación para las prácticas educativas.

Para el autor el Currículo no es algo estático que contiene los aprendizajes mínimos de un estudiante, debe tener además en cuenta los referentes sociales y las diversas problemáticas que afectan la educación en el ser humano, motivo por el cual el Currículo debe estar siempre en constante cambio o reestructuración y debe involucrar los acontecimientos y problemáticas de la sociedad, así como los contextos de los estudiantes.

Lo anterior es consecuente con lo afirmado en 1981 por Arnaz, quien propone el concepto como el plan que da normas y conduce un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en una Institución Educativa. Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas estructurado de forma anterior a las acciones que se necesitan organizar; o lo que es lo mismo, una construcción conceptual destinada a orientar las acciones, mas no a realizar las acciones como tal, para este modelo lo principal antes que el resultado es el proceso llevado a cabo, es decir que se plantean elementos como lo son los objetivos curriculares, el plan de estudios, cartas descriptivas y el sistema de Evaluación, de los cuales se desprende evidencia, pero estos nunca van a estar cerrados a las modificaciones o ajustes que se necesite hacer teniendo en cuenta las problemáticas y medio de los estudiantes.

Por último, es necesario señalar la definición que hace Magendzo (2008) quien entiende el Currículo como

*“todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general de todas las interacciones que suceden día a día en las aulas e instituciones*

*educativas. Estas adquisiciones, sin embargo nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (p, 68)*

Este autor propone que las escuelas deben generar otras dinámicas que permitan crear un Currículo crítico como los planteados por Apple y Giroux, involucrando los Derechos Humanos en las asignaturas y en la naturaleza de las mismas instituciones, dejando de lado el mero carácter instructivo que se ha dado al Currículo y a la educación en general.

## **2.2 El enfoque Técnico y el enfoque Práctico, algunas precisiones.**

El proceso de diseño y el desarrollo del Currículo se encuentra fundamentado en tres pilares o miradas sobre los cuales se soporta el enfoque global: el enfoque técnico o sistémico, el enfoque práctico o interpretativo y el enfoque crítico. Tal como lo proponen varios autores (Bruner, 1996; López, 2009; Niño Zafra 2010, Gimeno Sacristán 2010) entre otros. Estos enfoques más que excluyentes son complementarios, de ahí que sea preciso establecer la caracterización de cada uno de estos, para comprender cuál es su papel dentro del proceso de la Evaluación.

La primera de las miradas sobre el Currículo que analizaremos será el enfoque técnico, el cual tiene su fundamento en asimilar el Currículo como una cadena de montaje o engranaje de una maquina de reproducción social, su origen se remonta a la revolución industrial, eje sobre el cual se diseña, enfocándose primordialmente en lo económico y el mercado. Esta postura se basa en los procedimientos establecidos por el positivismo, donde su base está en la aplicación de métodos científicos similares a los desarrollados en la disciplinas de las ciencias físico – naturales, lo que permite proponer un Currículo como punto de partida, el cual tiene como consecuencia una conducta esperada, deseable que los sujetos deben desarrollar: *“En este caso, el estímulo es el sistema Curricular y la respuesta es el aprendizaje de los estudiantes, medido en términos de conducta observable”* (López, Ruiz 2005, p. 141).

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza – aprendizaje se estructura como una ‘cadena de montaje’, partiendo de los principios establecidos por el modelo de Tyler, el cual se rige por tres elementos básicos: los objetivos que corresponden a la pregunta sobre qué fines se desea alcanzar en la escuela; los principios de selección y sus características, los cuales se enfocan en las experiencias de aprendizaje que más probabilidad de éxito tengan; desarrollo de los criterios y principios de la organización a fin de responder a la pregunta de cómo organizar las actividades que permitan lograr un aprendizaje efectivo; y, por último, la evaluación del procedimiento y técnicas empleados, a fin de determinar la eficacia frente a los objetivos propuestos o previstos (López, 2005).

Como señala López Jiménez (2001) este tipo de Currículo tiene una intencionalidad ideológica para encubrir el carácter de reproducción de las desigualdades y legitimar las mismas , en este escenario la escuela es ajena a las problemáticas de la sociedad en aspectos como lo cultural y político relegándose al papel de transmisora y reproductora del orden social impuesto, eliminando a los sujetos del proceso académico y la construcción de un Currículo para el servicio de los que aprenden, no del mercado y las empresas.

De igual forma, Niño (2010c) señala que este modelo presenta profundas limitaciones puesto que se pretenden imponer unos objetivos inmodificables y medibles (como la sumisión del Currículo a los objetivos nacionales y la reproducción de la fuerza de trabajo cualificada) que permitan cuantificar y cualificar los resultados en la educación, estos objetivos al ser planteados externamente impiden la respuesta y orientación de los profesores a las necesidades de la formación de los estudiantes, limitándolo a ser un simple ejecutor de una actividad programada; por otro lado esta rigidez en sus objetivos se evidencia en la forma de evaluar dicho Currículo, pues de igual forma se plantea de manera objetiva, medible y cuantificable, dejando por fuera al igual que en el Currículo, el carácter de proceso humano no cuantificable que tiene la educación.

Como se puede observar, son varias las críticas que se han presentado a este enfoque, siendo entre otros que el proceso de enseñanza – aprendizaje no puede postularse de una manera estrictamente racional, puesto que al interior se viven sucesos y conductas no planeadas que rompen dicho esquema; frente al conocimiento científico – técnico es claro no es el único y exclusivo para guiar la práctica educativa; el maestro no puede

convertirse únicamente en un ejecutor de los paquetes curriculares establecidos por agentes externos ajenos al mismo contexto; la relación entre la enseñanza y el mismo aprendizaje no es lineal y automática, sino que se encuentra dentro de una dinámica propia que le supera; los objetivos operativos tienden a transmitir una visión de la realidad totalmente deformada, a lo que se suma que la concepción del saber es absoluta; y, en última medida, este tipo de currículo no tiene en cuenta la diversidad de contextos sobre los cuales se escenifica el proceso de aprendizaje.

La situación anterior generó el surgimiento del enfoque práctico, esto como una respuesta a las críticas hechas al enfoque técnico, en la medida que se busca tener una visión más humanista, en el que la riqueza y la complejidad del currículum se asimilan con un organismo vivo, con un sujeto pensante. Bajo esta concepción, la comunidad educativa (maestros, estudiantes, directivas y demás comunidad), asumen el currículo bajo la perspectiva de las experiencias, las historias y las ideas que se van formando al interior de la institución educativa (Niño, 2010).

Esto significa que ya no es esencial el diseño curricular como tal, sino la dinámica que le imprima el maestro en el contexto diverso de los estudiantes, puesto que esta mirada parte de la necesidad de lograr la *fusión* entre dos mundos dispares como son los del maestro y los estudiantes, ya que al plantearse como un organismo vivo, es claro que ambos están viviendo experiencias generacionales distintas: *“los profesores tienen que construir el currículum de modo que transformen su conocimiento de la materia objeto de enseñanza para que pueda llegar a ser ‘una parte de la experiencia total’ y de la vida en progreso de los alumnos”* (López, 2005, p. 159).

En el proceso de evolución de este enfoque, desde la perspectiva global, López (2005) destaca la perspectiva dada por Gardner (1995), la cual tiene su base en decir que el Currículum es visto como un proceso cognitivo – constructivo. Este proceso se caracteriza por generar una vinculación entre el pensamiento racional (convergente) y la modalidad o pensamiento narrativo (divergente), pero visto desde una perspectiva global, en el cual el currículum debe acoger las diversas formas de la realidad: representación, comprensión y construcción desde una pluralidad cultural, social y política.

En consonancia con los postulados señalados por López Ruiz (2005) sobre Gardner (1995), se plantea que las inteligencias múltiples deben servir como eje para el desarrollo del Currículum, en la medida que sostienen la presencia de siete tipos de inteligencias: “*lingüística, lógico – matemática, intrapersonal, interpersonal, corporal – cenestésica, espacial y musical*” (p. 168). Según este autor, este tipo de inteligencias encuentran un cierto paralelismo con las diferentes materias sobre las cuales tradicionalmente se ha estructurado el currículum las dos primeras con las asignaturas de lenguaje y matemáticas. A esto se suma el excesivo interés por la evaluación de las capacidades de los estudiantes más no por su desarrollo integral.

Otra variante de la mirada práctica es el modelo naturalista, basado en la creación de ambientes escolares en un proceso deliberativo, que parte de los equipos docentes, quienes son los encargados de poner en práctica el diseño curricular, partiendo del proceso de deliberación y la definición de los focos de interés. A partir de aquí se ponen en discusión las posibles soluciones, de las cuales debe surgir un consenso que se materializará con la elaboración del currículum (Niño, 2010).

Dentro de las limitaciones se encuentran, entre otros aspectos, la poca existencia de posibilidades de que los maestros construyan un currículum; debido a que existen diversos factores que inciden en la autonomía del maestro (decisiones administrativas, textos escolares y políticas educativas como las pruebas SABER); lo anterior no permite que el currículum sea construido crítica y autónomamente, en base a las necesidades de los sujetos y respondiendo a las diferentes problemáticas y sucesos de la vida cotidiana.

### **2.2.1 El surgimiento del Enfoque Crítico**

El enfoque crítico surge como respuesta radical al panorama socio-político que se vivía en los años sesenta del siglo XX y que tuvo hondas repercusiones en el ámbito educativo, por ser uno de los principales ejes sobre los cuales se sustenta el futuro de las sociedades, su concepción de vida. La principal influencia viene de la Escuela de Frankfurt, siendo la teoría de la ciencia social crítica de Habermas la que mayor arraigo tuvo en las concepciones sobre el currículum y la enseñanza en general (López Ruiz, 2005).

*Luchando en contra de la objetividad amplia y confortablemente instalada en la corriente positivista de las ciencias tanto experimentales como sociales, Habermas (1984) va a subrayar el carácter subjetivo y relativo del conocimiento científico y el valor de las interpretaciones personales que los sujetos elaboran en relación con sus acciones sociales. Así, frente a la pretendida naturaleza incuestionable y neutral de las supuestas verdades científicas va a oponer las inherentes dimensiones ideológicas y axiológicas del saber socialmente organizado, creado y comunicado (López Ruiz, 2005, p. 194).*

Consecuencia de esta postura frente al conocimiento, nacen alternativas frente a la construcción del Currículum, siendo una de ellas la corriente ‘reconceptualista’ con rasgos muy específicos como: crítica fuerte al enfoque técnico del diseño Curricular; mayor valor al contexto y a las interpretaciones que de éste dan los sujetos; una visión ideológica crítica y contextualizada de los fines de la educación y su papel en la sociedad.

A la par de esta perspectiva se encuentra también el enfoque de la investigación – acción, en el que se busca la interacción entre la teoría didáctica y Curricular y la misma práctica educativa que se da en aulas y escuelas, pero poniendo el énfasis en la *praxis* Curricular: “*los profesores y sus alumnos se convierten así en los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje y en los verdaderos constructores del currículum en el aula*” (López Ruiz, 2005, p. 197). Con esta mirada se busca ante todo que los estudiantes adquieran un grado y nivel de responsabilidad social crítica frente al contexto en el cual se encuentran.

Uno de los pilares fundamentales en el planteamiento de este enfoque es su interés de emancipación y liberadora del hombre. Para Habermas (1982) esta emancipación significa una independencia de todo lo que este fuera o no haga parte del individuo, es un estado de autonomía que propicia la autorreflexión, sobre esta ultima afirma que “*la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas, aquel dogmatismo que deshace la razón...como sujeto dependiente que no solo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa*” (p. 210)

En este sentido, con el interés de tener un Currículo emancipador y crítico, este no consistiría en ejecutar planes y medidas, sino en llevar a cabo un proceso interactivo en el

que se planifiquen las acciones y valoraciones para que se transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la autocrítica que permite la dialéctica. Esta transformación Curricular debe contar con la colaboración de todos los sujetos relacionados en el proceso educativo y que se haga una labor reflexiva y transformativa colectivamente donde las relaciones jerárquicas no sean de desigualdad y contribuyan a la cooperación entre múltiples sectores de la sociedad.

Ya en el plano de la sociedad del conocimiento que actualmente viven maestros y estudiantes, aquellos se convierten en intelectuales transformativos, en tanto ya se habla es de un Currículum global en red, lo que implica el rompimiento de las fronteras geográficas, epistemológicas y culturales, que permiten a los diversos actores intercomunicarse a través, por ejemplo en el caso de los maestros, de una aprendizaje profesional colaborativo *“basado en el intercambio de ideas y experiencias personales acerca de la enseñanza y el Currículum, lo que supone reflexionar sobre los problemas prácticos y adquirir un aprendizaje mucho más significativo que posibilita la mejora de la educación”* (López, Ruiz 2005, p. 198).

Bajo esta perspectiva, la concepción de Currículum se da en un ambiente donde éste se convierte en un vigoroso instrumento orientado a la justicia social, en la medida que se hace inclusivo frente a las imposiciones de un ‘Currículo hegemónico’. Esto significa que el Currículo se orienta no tanto a la formación de los estudiantes, sino a la consolidación de Estados democráticos con características como la de ser cooperativo, inclusivo, realizable, reflexivo, moral, coherente y planificado entre otros aspectos.

Importa dejar sentado, además, que se plantean una serie de rasgos que hacen parte del enfoque crítico orientado hacia el cambio social: planteamiento de actividades significativas orientadas a la creación de comunidades de aprendizaje; construcción de conocimiento a partir de lo que los alumnos llevan a la escuela; relación del Currículum y las injusticias sociales, lo que involucra la necesidad de abordar asuntos como el poder, el racismo, la exclusión, etc.; trabajo mancomunado con las familias y la comunidad; y diversificación de la evaluación.

El enfoque crítico ha venido evolucionando hacia la necesidad de pasar a un discurso crítico sobre el cual se fundamenta a la actuación con compromiso en las escuelas, lo que involucra la necesidad de abordar temáticas problemáticas y complejas como el feminismo, la xenofobia, el racismo, la exclusión social y el homosexualismo entre otros. Tratados estos temas bajo una corriente crítica, es claro que maestros y estudiantes podrán exponer y desarrollar sus puntos de vista, sin que esto implique una práctica de exclusión, sino de comprensión e inclusión que lleve a que se materialicen cambios sociales, bien en ámbitos locales, lo que sin duda repercutirán en escenarios nacionales y regionales.

Adviértase, en efecto, que el sustento de este enfoque es la situación socio-política en la cual se desarrolla la vida, no sólo de cada uno de los actores de la comunidad educativa, sino de un contexto más amplio, vinculado bajo la sociedad global, lo que explica la necesidad que se den procesos democráticos que incidan en las políticas educativas y en las mismas políticas públicas que orientan el quehacer de las localidades (salud, medio ambiente, economía, etc.).

Se puede simplificar subrayando que en los tres enfoques o miradas se construye, desarrolla y manifiesta el Currículo en la comunidad educativa, siendo evidente que la materialización de cada uno de estos enfoques no se está dando de forma pura, sino que conviven y perviven en medio de la misma práctica y proceso de enseñanza – aprendizaje, pues, tal como se ha dicho, son innumerables las condiciones sobre las cuales se construye el Currículum, siendo igualmente innegable que las políticas educativas en Colombia han incidido definitivamente en que se aborde el enfoque técnico, dejando al margen los inmensos y sustanciales aportes de los demás enfoques, al igual que los sujetos inmersos en las practicas educativas.

### **2.3 Relación Currículo – Evaluación**

Vale precisar inicialmente cómo la Evaluación es un componente presente en todos los escenarios de la comunidad educativa, en la medida que todo es posible de apreciación: *“la misma institución, el sistema de enseñanza y aprendizaje, los profesores, los alumnos, todo vive bajo la sospecha de ser objeto de evaluación”* (Álvarez Méndez, 2003, p. 5). En

consecuencia el Currículo no queda exento de ser evaluado, lo que significa que se deben tener en cuenta cuáles son los criterios sobre los cuales se evalúa.

De acuerdo a lo desarrollado hasta el momento, la Evaluación y el Currículo se desarrollan en base al proyecto hegemónico instaurado y sirve para sus objetivos, como cuáles son los presupuestos que se tienen en cuenta y cuál es el fin que se busca al momento de evaluar, de ahí que resulta interesante establecer la relación entre el Currículo y la Evaluación, para analizar la orientación que se le da desde el Estado, además, conocer como este mismo entiende el papel del maestro y la educación para la sociedad.

De aquí se comparte la expresión dada por Álvarez Méndez (2003), quien advierte sobre la encrucijada en la que se debate la Evaluación, puesto que se encuentra, bien relacionada con el logro de objetivos, propio del enfoque conductista, o bien sobre el fortalecimiento de los procesos formativos que lleven al desarrollo de habilidades encaminadas al análisis crítico, la comprensión, argumentación, etc. A esta situación se suma lo señalado anteriormente como las políticas globales orientadas hacia la calidad educativa, dejando de lado elementos críticos aportados desde el mismo contexto en que se debaten maestros y estudiantes.

En este sentido Díaz Ballén (2008, p.28) establece la necesidad de ligar los procesos de evaluación al mismo PEI, en tanto se deben tener en cuenta los contextos escolares, como los criterios de los maestros para determinar dichos procesos. Si bien el contexto en el cual se hablaba ya fue superado (relativo a aplicar el 5% en quienes perdían el año), se encuentra vigente la necesidad de que en los procesos de Evaluación de los estudiantes sea vital la participación y dinámica que le imprima el mismo docente.

Asimismo, se rescatan los rasgos sobre los cuales se debe caracterizar la Evaluación en los centros escolares: democrática en cuanto a que permita la participación de todos los actores del proceso de Evaluación; se encuentre al servicio de los sujetos que aprenden; la negociación como un principio presente en todo el proceso de Evaluación; se establezca a través de un ejercicio transparente en los criterios de Evaluación; se encuentre integrado al Currículum y al mismo aprendizaje; sea formativo y orientador, en la medida que permita no sólo el desarrollo cognoscitivo, sino incluya la formación humana y ética; que incluya

los elementos de autoevaluación, coevaluación y evaluación del maestro; sentido de responsabilidad en cada uno de los actores de la comunidad educativa; y, por último, centrado en la forma como los estudiantes aprenden (Díaz Ballén, 2008).

### **2.4 Principios y fundamentos de un Currículo y Evaluación críticos**

Asumiendo la necesidad de que hayan unos conocimientos mínimos para el aprendizaje de los estudiantes, un Currículo común mínimo, las discusiones sobre sus sentidos e intencionalidades de este último, junto el análisis hecho anteriormente a las limitaciones que se han señalado a los diferentes modelos de Currículo utilizados; nos permite tomar una postura en cuanto a cuales han de ser los rasgos característicos y criterios en la construcción de un Currículo acorde con el contexto y la situación social, cultural, política y económica. Para lograr esto nos orientamos por el pensamiento relativista o socio crítico, que *“parte de la premisa que los conocimientos generales, como los conocimientos que se generan en la escuela y su cotidianidad, son una construcción social que refleja determinado tipo valores sociales dominantes”* (Linuesa, 2012.p, 14) y que por lo tanto el conocimiento no puede ser objetivo, pues su validez depende de la utilidad que tenga para el grupo social al que toca, por esto cada cultura y sociedad configura su conocimientos como le sea más coherente a sus valores y realidad social.

En este sentido, Giroux y McLaren (1989) consideran que para lograr una formación de un sujeto crítico, es necesario formar al hombre en la construcción de significados y las experiencias de la vida cotidiana más que a través de contenidos descontextualizados, para que a través de la mirada y experiencia que se tenga en la vida cotidiana, se pueda tener participación, conciencia y posibilidad de toma de decisiones sobre los cambios sociales que los afectan. De esta manera el contexto no será un mero espacio geográfico, sino que se entenderá la enorme red de conexiones y significados contruidos a través del ámbito familiar, social, cultural y educativo.

Para entender dicha red de conexiones y significados, la construcción del Currículo se debe hacer de manera abierta con la sociedad, sus diferentes estamentos y entendiendo las singularidades de los contextos; Inciarte (2005) señala que para la construcción de un

Currículo integral y crítico, este debe ser socializado, contextualizado y con compromiso social; además aportar a la integración y transversalidad curricular; y que este Currículo sea indagador y constructor de conocimientos; no la repetición de unos ya seleccionados. Esto quiere decir que asumir currículo en base a la realidad, nos debe sacar de los límites que impone la formación y la escuela; a ámbitos para la culturización y dar a conocer el legado de ideas que conforman la humanidad, proponiéndose a la vez la construcción de un mundo propio con la posibilidad de escoger su propio camino; con conciencia crítica y encaminándose a la resolución de problemáticas que afectan nuestra sociedad y vida cotidiana. En esta perspectiva se debe evidenciar también una ruptura en cuanto a los modelos tradicionales curriculares, puesto que esta propuesta tiene como objetivo otorgar de nuevo la confianza en el sujeto y sus potencialidades creativas; las cuales han sido a menudo in-visibilizadas y desconocidas por la escuela tradicional.

respecto a lo anterior, Incitarte(2005) refiere que para lograr redefinir el Currículo y lograr la socialización, contextualización y compromiso social en la construcción del Currículo, será necesario que la educación este enmarcada en lo crítico y lo integral, de esta manera se podrá tener conciencia de los cambios y transformaciones necesarias en la sociedad; *“como también se proporcionara la oportunidad de superar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”* (p. 26), preocupándose más por aspectos y problemáticas más cercanos a la vida cotidiana y contextos de los sujetos inmersos en el proceso educativo. Ahora bien, es necesario aclarar que para que este Currículo que se plantea, sea integral y tenga la capacidad de comunicación con la sociedad y el contexto, debe a su vez ser pertinente, es decir, debe orientarse hacia la satisfacción de las necesidades de la comunidad, no solo en lo económico, también en lo social, cultural y político.

Esta pertinencia impone un reto nuevo a las instituciones educativas, el jugar un papel activo ante las demandas y transformaciones sociales, puesto que han de lograr la autorreflexión de la sociedad y las mismas instituciones educativas como parte de dicha sociedad; construir un Currículo integral hace necesaria la participación activa de todos los actores inmersos en la educación; por ejemplo, los maestros tienen aquí un papel fundamental, pues debe aceptar y comprender que el que enseña también aprende y que su

formación no es acabada sino un proceso en desarrollo; así mismo, todos los actores involucrados en la educación han de reconocer que la educación no es un proceso terminado, sino una búsqueda constante en la que todo lo que se considera como verdadero puede cambiar, por lo tanto Currículo, aprendizaje, sujeto y conocimiento no pueden tomarse como formas acabadas.

Desde otra perspectiva Niño Zafra (1998) señala que uno de los principios y fundamentos de un Currículum crítico está en la toma de conciencia “*sobre el papel ético en los juicios de valor que implica cualquier acto evaluativo y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía para la autodeterminación los juicios personales, tanto de profesores como estudiantes*”.(p. 7) Desde este punto de vista, la Evaluación y el Currículum quedan a cargo no sólo de los principales responsables de la calidad de la educación, sino de los sujetos evaluados, es decir que los mismos estudiantes asumen una posición activa y dinámica en la construcción del Currículo.

Como lo señala el título de este apartado el Currículo tiene una intrínseca relación con la Evaluación, pues la Evaluación es una parte integral de los currículos y las experiencias pedagógicas, fundamental para entender y mejorar los mismos. La Evaluación ha de estar en concordancia con el Currículo y las experiencias educativas, de esta manera, como expresa Santos (1999)

*“...realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de como se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y desde luego el contexto y el funcionamiento de las escuelas.” (p. 45)*

La Evaluación es una parte integral de los currículos y las experiencias educativas, que empieza en el mismo momento en que inicia el desarrollo de un proyecto educativo y si se diseña y planifica pertinentemente, dará a conocer qué se consigue o logra con una u otra iniciativa o acción educativa, permitiendo que estas experiencias y el mismo Currículo sean reflexionados y repensados, generando el dialogo entre los actores inmersos, comprensión y la posibilidad de mejorarlos currículos y programas educativos, así como también generando cambios a las maneras de evaluar, esto se sostiene en que si la Evaluación como se dijo anteriormente es planificada y diseñada, también permitirá

encontrar falencias y problemáticas que se presentan en las formas de evaluar y sus sentidos, formas que siempre deben estar orientadas hacia la autocrítica y mejora.

De aquí surge otro de los fundamentos clave la autoevaluación, a partir de una mirada autocrítica que les permite avanzar hacia una toma de conciencia de las responsabilidades que atañe a estudiantes y maestros. A través de la autoevaluación se logran establecer los vacíos y fortalezas que están presentes en el currículo, logrando proyectar con ellos alternativas para mejorarlo y enriquecerlo en futuras prácticas y procesos de aprendizaje:

*“La propuesta por una mayor coherencia y coordinación de sentido entre las prácticas curriculares y evaluativas, puede conducir a unas prácticas más pedagógicas. La exploración de estas relaciones curriculares y evaluativas en el aprendizaje ratifican la voluntad de ser reto y compromiso a la vez exigido de reflexión y aplicación”* (Niño Zafra, 1998, p. 8).

La Evaluación, como señala Santos Guerra (1999) vista desde una mirada que la integre con el Currículo como parte de un proceso complejo, debe tener unas características que eleven la Evaluación a proceso y no a la necesidad de cuantificar resultados; para esto la evaluación ha de ser *independiente y comprometida*, en el sentido de no estar sometida a los resultados para el mercado y el poder; además *cualitativa* y no solo cuantificable entendiendo la complejidad de los programas educativos, las relaciones inmersas en estos escenarios y las dificultades que presenta reducir los resultados a números pues deja por fuera lo más subjetivo de la experiencia.

Continuando con las señaladas características que debe tener la Evaluación esta ha de ser *posible en la práctica* y no solamente algo especulativo o teórico sin posibilidad de contribuir a la mejora de los procesos evaluativos; *democrática*, al servicio de la educación y no del poder, mercado e intereses políticos ajenos a la comunidad; será una *evaluación procesual*, no solo finalizado el Currículo o programa educativo, como se dijo algunos apartes esta evaluación empieza en el mismo momento que empieza la experiencia pedagógica, de esta manera se puede modificar y mejorar en su propio desarrollo; una Evaluación planteada democráticamente se construirá de manera *participativa*, dando voz a

los participantes quienes pueden emitir una valoración sobre el programa, así mismo, esta no ha de ser solo individualista sino *colegiada*, debe evaluar y considerar también el grupo como un equipo; por último, el proceso de evaluación debe ser en principio *interno* y *lo externo* debe funcionar como complementario, no como una evaluación sancionaría.

Conde (2010) avanza aún más en la reflexión, advirtiendo cómo los actuales currículos se pueden estar catalogando como instrumentales o técnicos:

*“En efecto, se trata de currículos cuyo fin es producir resultados predeterminados y en donde la razón sirve para llegar a esos fines, y éste es considerado como dispositivo que porta contenidos teóricos con el fin de alcanzar objetivos definidos mediante el hacer”.*  
(p. 199)

No obstante, esta autora destaca que los nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales en que se encuentran confrontados los estudiantes, requieren que las diversas áreas incorporen en sus ámbitos de conocimiento problemáticas más relevantes de la sociedad.

Este es otro de los principios que ha de tener en cuenta para la construcción de un Currículo, especialmente en el área de Ciencias Sociales, en el que se considera un imperativo que los estudiantes confronten su realidad con las temáticas planteadas en el proceso de aprendizaje, de ahí que se propone abordar las problemáticas sociales como fenómenos que se encuentran estrechamente ligados y que generan consecuencias en la misma cotidianidad de los estudiantes, lo que implica que se construya el Currículo a partir de temas transversales que implique que alumnos y maestros asuman una posición crítica frente a lo que se aprende.

Aportando otros principios y fundamentos a un Currículo y una Evaluación críticos, Tamayo (2010) parte inicialmente criticando la perspectiva instrumental que viene implementando el MEN, pretendiendo con esto convertir al maestro en un simple administrador del Currículo. En este aspecto señala que el papel del maestro es primordial en el campo de la Evaluación, puesto que la misma se resuelve dependiendo del papel que éste tome, ya que puede *“Fundamentarse en visiones positivistas, hermenéuticas o críticas desde el punto de vista del conocimiento, o en currículos tradicionales, tecnológicos,*

*'espontáneos' o constructivistas y críticos, desde el punto de vista de la pedagogía"* (p. 221)

Partiendo de esta reflexión, Tamayo (2010) siguiendo a Santos Guerra, señala 12 principios sobre los cuales se debe fundamentar la Evaluación desde una perspectiva crítica: 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; la Evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo; el lenguaje sobre la Evaluación sirve para entender y también para confundir; para que la Evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos; la Evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador; para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza aprendizaje; la Evaluación tiene que servir para el aprendizaje; es importante hacer meta evaluación, o mejor dicho, evaluar las evaluaciones; la evaluación no debe ser un acto individualista si no colegiado. (p. 224)

El principal problema que observa este autor es que pese a existir un crecimiento en los enfoques pedagógicos constructivista y crítico, los maestros se siguen fundamentando en una práctica pedagógica tradicionalista, caracterizada por ser magistral, conductista, con objetivos estrictamente planeados y con formatos preestablecidos en la evaluación. La razón de estas circunstancias se fundamenta en la prevalencia que le están dando los maestros a la parte formal establecida por el MEN y la propia institución: lineamientos curriculares, estándares, reglamentos, indicadores de logros, competencias, etc.

De lo anteriormente desarrollado se puede destacar que los principios y fundamentos del Currículo y la Evaluación, desde una perspectiva crítica, además de ser una necesidad e imperativo para elevar el nivel crítico de los estudiantes, tiene limitaciones profundas que es preciso ser tratadas de forma integral, siendo importante que los maestros en su conjunto elaboren propuestas que permitan superar el enfoque técnico-instrumental dado por el Estado a la educación en su conjunto y teniendo en cuenta las características propias de los contextos donde se desarrollan las practicas académicas y los planes de estudio.

De igual manera el planteamiento de instrumentos como el Currículo y la Evaluación, han de tener en cuenta las problemáticas sociales y los actores participantes del proceso académico, es decir, una propuesta crítica de Currículo y Evaluación no se puede diseñar de manera vertical de arriba hacia abajo, sino que ha de ser una construcción horizontal en la que los diferentes sectores de la sociedad tengan capacidad de intervención, teniendo en cuenta el papel de la escuela en la sociedad como facilitadora en la construcción de ciudadanos críticos y autónomos, con capacidad de acción y opinar.

### **3. Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales**

Este capítulo hace referencia a los Estándares en Ciencias Sociales y su definición bajo la mirada del Ministerio de Educación Nacional, a su vez, presenta una confrontación con las realidades que se visibilizan en los contextos educativos de América Latina. Se relaciona con la Evaluación y cuál es su incidencia en esta. Lo anterior se confronta con los aportes de diferentes teóricos expertos en el tema, el apoyo de entrevistas y textos hechos por el grupo investigativo *evaluando\_nos* de la Universidad Pedagógica Nacional; permitiendo tener una visión más crítica sobre lo promulgado en los Estándares Básicos y lo que se experimenta en el contexto de la Globalización neoliberal, la realidad en los contextos sociales y sobre todo en las experiencias pedagógicas.

Antes de hablar de los Estándares, vale aclarar en qué momentos se empieza a hablar de ellos y cuando empiezan a ser considerados en los sistemas educativos de América Latina. Los Estándares y la Evaluación se han convertido en componentes fundamentales del Currículo y los sistemas educativos actuales, a partir de las reformas Neoliberales de los años 80 y 90 en América Latina estos sistemas dieron un giro en sus prioridades pasando de la búsqueda de la cobertura universal de la educación a la imposición de un mayor énfasis al conocimiento conceptual y procedimental apoyado del método científico (Valverde, 2008, p. 3), antes de estos cambios se procedió en algunos casos a la reelaboración o definición de nuevos programas escolares, en búsqueda de un mínimo de contenidos de calidad para la escolarización de los estudiantes.

Por supuesto que esas nuevas formulaciones sobre el tipo y cantidad de conocimientos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, tanto en sus derechos como deberes, produjo discusiones acerca de la calidad de los programas educativos y la aplicabilidad de los programas educativos; por lo que estos debates promovieron la Evaluación como forma de saber concretamente sobre los aprendizajes de los estudiantes, actualmente también se implementaron los Estándares curriculares, considerado como otra de las herramientas indispensables para controlar y saber sobre las mejora de la calidad en la educación.

No obstante, aunque los Estándares y la Evaluación se han diseñado con el fin de conocer el estado de la calidad de la educación, estas herramientas han funcionado más como una forma de control y aleccionamiento por parte de los gobiernos en curso, mercantilizando la educación y pretendiendo uniformar el pensamiento y la formación de los estudiantes. Por otra parte, no menos importante, se señala que estos Estándares demuestran una excesiva desconfianza hacia el papel docente y sus capacidades creativas y sociales, imponiendo procesos técnicos de estandarización y Evaluación al estilo del modelo Fordista.

Los Estándares planteados de esta manera, se han desarrollado sesgadamente en complicidad con las grandes editoriales de texto, como un excelente negocio que permite una gran industria cultural de bajo costo y que permite reproducir todo tipo de materiales a todas partes, sin ningún tipo de conexión con los contextos y realidades vividas por los sujetos,

*“Es un negocio redondo en el que tienen mucho que ganar. En definitiva, es la vuelta al modelo fordista de producción industrial a destajo, basado en unidades de producción masificadas y que suponen “café para todos y todas” al margen de la diversidad y especificidad de cada contexto vital, social y escolar” (Diez, 2013, p.4)*

A pesar de que la evaluación y los Estándares curriculares se han diseñado para lograr una mejora de la calidad de la educación, autores como Valverde (2008) señalan que: *“persisten importantes problemas de calidad. Pruebas nacionales, regionales, e*

*internacionales han documentado la pobreza de los resultados de la escolarización en América Latina, y sugieren que el repertorio actual de políticas orientadas a mejorar la calidad es insuficiente”* (p.83), la formulación actual de las políticas públicas en educación deja por fuera temas de gran importancia como lo es el rigor académico, el nivel cognoscitivo planteado a alcanzar en los estándares, las formas de evaluar estos conocimientos y las habilidades que se adquirirán para la vida ciudadana o económica.

Estas construcciones como se aprecia, se han hecho al margen de la sociedad y la escuela, por lo que no ha generado un consenso entre las comunidades educativas y ha impedido que los instrumentos como la Evaluación y los Estándares sean de poca ayuda o den señales equivocadas frente al reto de la calidad de la educación. Desde la implementación de los Estándares, como ya se dijo, se desconoció la creatividad de los profesores y a su vez, los procesos desarrollados con anterioridad por los maestros e instituciones, procesos que habían generado cierto grado de consenso sobre unos lineamientos curriculares y los procesos educativos llevados a cabo, lo que había propiciado el encuentro de diferentes estamentos de la sociedad en pro de la búsqueda y construcción de propósitos que debía tener la educación en el país.

*“Antes de los estándares hubo unos lineamientos curriculares y dentro del M.E.N. fueron hechos con la participación de universidades públicas (Universidad Pedagógica Nacional) y privadas, y fueron unos lineamientos que intentaban “votar línea” para que los maestros sobre eso organizaran su currículo”...José Guillermo Ortiz tomado de (evaluando\_nos, 2013, p.6)*

Ahora bien, entendida de una mejor manera de donde provienen los estándares Curriculares y la Evaluación, en el siguiente apartado pasaremos ver varias definiciones y aproximaciones sobre los Estándares Curriculares y su uso.

### **3.1 Hacia la comprensión de los Estándares en Ciencias Sociales**

Un primer acercamiento sobre qué son los estándares proviene del MEN que los define como:

*“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 un 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... el nivel de calidad que se aspira alcanzar”* (MEN, 2006, p. 11).

De esta definición dada por esta entidad, se desprende cómo la calidad es el supuesto fin que se persigue con los Estándares, la cual se obtiene partiendo de unos criterios de Evaluación, que es lo que se plantea cuando se habla de juzgar a los diferentes actores (estudiantes, maestros, escuela y el mismo sistema educativo) (Niño, 2010a).

En otro sentido, se expresa el grupo investigativo Evaluando\_nos (2013) el cual tiene una definición que va mas allá, planteando que *“los Estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la ‘calidad’ de la educación, determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales...”* (p.20). Lo anterior partiendo del supuesto de que un sistema educativo no es de calidad sino que transmite conocimiento valido, que responda a dichas demandas que la sociedad hace a la educación.

Lo que se advierte de las dos posturas referidas aquí, es que la primera mirada, se orienta hacia una visión mecanicista, evocada a la necesidad de medir resultados y expectativas de resultados de una manera fiable, en la postura del MEN es claro, que aunque se reconozca como prioritario el desarrollo y construcción de los currículos en las instituciones, la estandarización curricular provoca una tendencia a la homogenización de contenidos, sujetos, formas de pensar y subjetividades, lo que por supuesto deja sin posibilidades la transformación y orientación de las acciones educativas, puesto que no se toman las particularidades del contexto, ni tiene en cuenta las necesidades de la población, de los estudiantes o cualquier actor educativo.

Por su parte la definición y orientación que se cita del Grupo Evaluando\_nos (2013), los Estándares tienen un papel que va mucho más allá de la transmisión y memorización (aceptando que son validas pero no suficientes) pues también tienen la

función de responder a demandas sociales, por lo que incluye como dimensiones importantes no solo la Matemática, lectura y escritura, sino que además incluye las dimensiones sociales, políticas, éticas y de todo tipo como necesarias para la formación de un sujeto. Con lo anterior es claro que los Estándares pueden llegar a ser negativos o positivos dependiendo de la orientación con que sean estructurados y los fines que persigan dichos Estándares.

Para Ravitch existen tres tipos de Estándares: los Estándares Curriculares o de contenidos, que son aquellos relativos a lo que el docente precisa para enseñar; los Estándares de desempeño escolar o de ejecución que a través del cual se fijan los parámetros, tanto de contenidos como de dominio de los Estándares Curriculares; y, por último, los Estándares de oportunidad de aprender que son *“aquellos que especifican la disponibilidad de procedimientos – currículos, planes de estudio, programas, proyectos, recursos humanos, estrategias didácticas ... que le son propios a la escuela”* (Díaz Ballén 2010, p. 163).

Asimismo, se afirma cómo el concepto de Estándares se encuentra ligado más a unos intereses políticos y económicos, conforme a unos referentes externos que no buscan otra cosa que una Evaluación externa que, dado su carácter global, se convierte en un objeto de discriminación y marginación de determinados sectores:

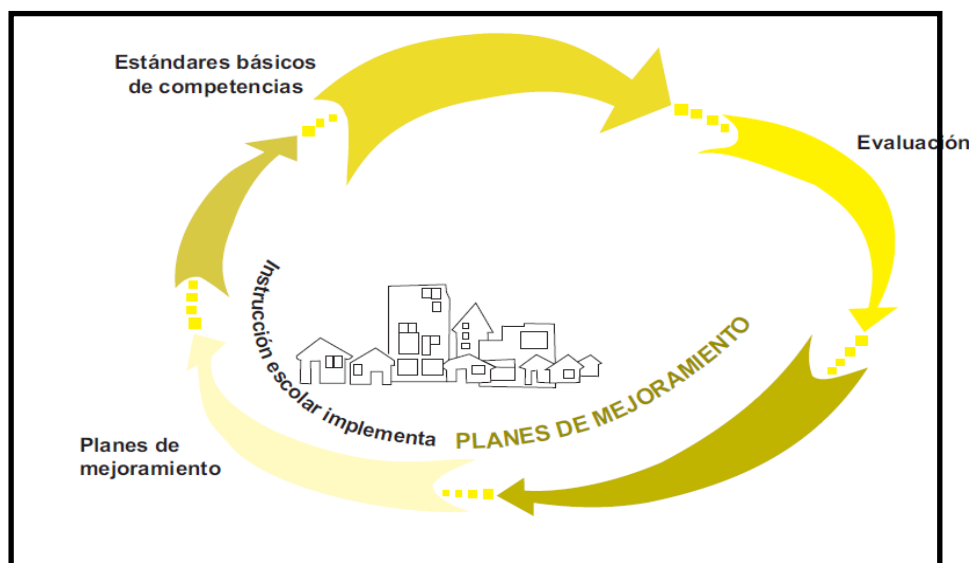
*“A sabiendas que el término estándares hace parte del vocabulario de los procesos técnicos y fabriles que se han insertado en los sistemas educativos con un interés meramente político y económico, se convierten en referentes para la evaluación externa que se aplica a estudiantes e instituciones en aras de la medición y clasificación y con fines posiblemente discriminatorios al no reconocer las múltiples variables y bienes simbólicos que interactúan en la escuela”* (Díaz Ballén 2010, p. 163).

Como se puede observar, el movimiento de reforma educativa llevado a cabo en las últimas décadas en América Latina, en algunos países con mayor fuerza que en otros; según Eisner (2002) ha tomado el camino de cuantificar el desempeño de alumnos, docentes e instituciones, esto debido a la actual cultura que vive obsesionada con la tecnología y la eficacia, creyendo que la objetividad en los procesos educativos es 100% posible,

generando que los campos ético-político, social y cultural queden relegados a conocimientos considerados como no validos o de menor importancia para la sociedad.

Retomando al MEN (2006), este señala cuatro aspectos que hacen de los Estándares una guía: para el diseño del Currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares y la misma práctica del maestro en el aula; para la producción de textos escolares y otros apoyos educativos; para procesos prácticos de Evaluación al interior de la escuela y; por último, para la formulación de planes, proyectos y programas orientados a la formación y cualificación de la práctica docente.

**Figura 1.** Componentes integrales para la calidad educativa



Fuente: MEN, 2006, p. 9

La Figura 1 expresa la forma como se integran estos Estándares con la Evaluación y los planes de mejoramiento que contribuyen a la calidad educativa, en el que se destaca su carácter incluyente, dependiente e integrador, puesto que establece que cada uno de estos componentes es causa pero a la vez consecuencia dentro del proceso que lleva a la calidad educativa. Esto quiere decir que para una Evaluación de calidad, es preciso que los Estándares básicos de competencias se encuentren bien definidos, pero, a la vez, estos deben surgir como fruto del desarrollo de los planes de mejoramiento, que tienen su origen en los procesos de Evaluación que se realicen.

Tal como se examina, la integralidad de estos componentes se da en el marco de los planes de mejoramiento implementados por la institución escolar. El vacío de este modelo estriba en que no tiene en cuenta todos los factores que permitirían o impedirían una eficiente calidad educativa, siendo entre los más relevantes los relacionados con el papel de los Organismos Internacionales como el BM, UNESCO y la OEI, quienes establecen unas políticas que impiden sin duda una transparencia y buena calidad de la Evaluación.

Lo afirmado anteriormente se puede validar en la manera como se implementaron las políticas de estandarización curricular aplicadas en los años de reforma, construidas por y para otros contextos, que desconocieron construcciones curriculares, hechas en los contextos educativos a la luz de la ley General de Educación, con algunos consensos, debates y discusiones propios de una construcción de ciudadanía integral. Esta política de Estándares, como lo manifiesta Osorio (2013)

*“se plantea desde una mirada reduccionista del conocimiento, y el hecho que se plantee fundamentalmente en los campos de las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales y ambientales, sociales y ciudadanas, pone de presente una mirada sobre la escuela anclada en el siglo XIX” (p. 5)*

Esta mirada anclada en el pasado olvida que existen otros espacios componentes de un proceso formativo que son igual de importantes para un sujeto integral, dejando de lado campos como las Artes, la Educación Física, y desconociendo saberes tradicionales de las culturas, legados de generación en generación, esto a pesar de los esfuerzos de los últimos años en materia de inclusión, diversidad y multiculturalidad (Osorio, 2013).

Conforme algunos de los aportes referidos, los Estándares se determinan como grandes metas o propósitos para cada una de las áreas de conocimiento y por cada grado académico que los estudiantes deben asumir en su proceso de aprendizaje: *“Para que sean estándares, como su nombre lo indica, tienen que ser comunes, bien sea impuesto o concertados (ojala concertados). Pueden ser de adopción voluntaria u obligatoria”* (Lucio, 2002, p. 90). Señala de igual forma que dichos Estándares pueden ser mínimos o básicos y aquellos que van más hacia la excelencia.

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

En este sentido Lucio (2002) afirma que la mayor conveniencia para las escuelas en Colombia es el establecimiento de unos Estándares mínimos, pero que estén clasificados o señalados como Estándares de excelencia, de acuerdo a varias características o razones propias del contexto colombiano: Estándares académicos contextualizados (que miren las regiones, el sector académico – público o privado, el tipo de escuelas –urbanas y rurales, el nivel socioeconómico); superación del atomismo curricular establecido por la anarquía reinante en las instituciones, producto de una interpretación del concepto de autonomía; servir de apoyo en aquellas instituciones educativas que no cuentan con los recursos necesarios para ejercer su autonomía; currículos básicos fundamentados en Estándares comunes mínimos por área y por grado, debido a los diversos desplazamientos poblacionales que se suceden en el país.

Tal como se lee el planteamiento de este autor, se encuentran una serie de inconsistencias que ameritan un estudio más profundo, pues si por un lado habla de Estándares académicos compartidos por regiones, conforme a las condiciones culturales, no puede sostener más adelante que por motivos de desplazamiento se establezcan unos Estándares básicos mínimos. Aquí vale señalar entonces que el planteamiento está orientado más bien a la creación de unos Estándares integrales, que comporten o incluyan elementos relacionados con la realidad de la escuela, pero que, en la misma medida, incluya Estándares básicos nacionales que permitan la integración de todos sus estudiantes, provengan de cualquier región del país.

No obstante esta crítica, el aporte de Lucio (2002) es indudable, pues relaciona de forma clara los Estándares con otros elementos sustanciales del proceso de enseñanza – aprendizaje como el Currículo, la autonomía escolar, la didáctica, la Evaluación y los propios contenidos mínimos que se deben asumir.

Si bien los Estándares Curriculares terminaron por organizarse en el 2006, la filosofía e inclusive el mismo discurso se han circunscrito a mantener las políticas educativas, situación que se observa en la crítica que hace Bustamante (2003), quien señala de forma categórica cómo el “referente común” de que habla el MEN, se enfoca hacia una unidad nacional que no existe:

*“Ciertos sectores creen que no puede haber logros sociales sino desde la unidad, pero encarnada en los intereses de alguien que se siente representante de los demás y, en consecuencia, habla a nombre de todos, de la verdad, de la calidad, etc. Pero, ¿en qué medida la educación produce la unidad nacional? Si algo puede llamársele ‘unidad nacional’, no podemos atribuirlo simplemente al cumplimiento de objetivos explícitos en el proceso educativo, sino más bien - como dice Bourdieu - a la necesidad del Estado de unificar los mercados ... para lo cual se sirve, entre otras, de la educación” (p. 69).*

Si se lee el discurso del MEN (2006), relativo a los Estándares, los conceptos de “referente común” y de “unidad nacional” están presentes e idénticamente expresados a los Estándares provisionales que definió en el 2002, tal como los transcribe Bustamante (2003). En este sentido, el MEN habla sobre cinco aspectos que hacen posible los Estándares como referentes comunes:

*(a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regionales, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que es necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad (MEN, 2006, p. 11).*

Aquí se evidencian varios problemas y vacíos que se contradicen en cierto modo, puesto que si por un lado habla de autonomía, por el otro está exigiendo que se enmarquen dentro de los parámetros internacionales, que, como ya se ha comentado, obedecen más a una formación que fortalece las competencias en el mercado de la globalización neoliberal, lo que aleja indefectiblemente a los estudiantes y maestros de uno de los elementos esenciales para su formación: el pensamiento crítico.

### 3.2 Presupuestos epistemológicos de los Estándares en Ciencias Sociales

Contrariamente a lo señalado anteriormente, en el sentido de que los Estándares se encuentran orientados hacia la globalización neoliberal, se observa cómo los presupuestos epistemológicos que guían los Estándares en Ciencias Sociales se enmarcan, aparentemente, dentro de una configuración crítica como son: perspectiva abierta de las Ciencias Sociales, perspectiva crítica de las Ciencias Sociales, perspectiva problemática de las Ciencias Sociales y enfoque interdisciplinario de las Ciencias Sociales (MEN, 2006).

En la perspectiva abierta de las Ciencias Sociales se tiene como objetivo el cumplimiento de las metas de calidad, al que se suma que la comprensión de la sociedad se fundamenta en las diversas miradas que se dan desde la cultura, de donde “el saber cultural, popular y cotidiano de estudiantes y docentes no se subvalora, sino que por el contrario, se revaloriza como elemento y aporte importante que entra a dialogar con el conocimiento científico especializado para alcanzar una mejor comprensión de la realidad” (MEN, 2006, p. 119). Este análisis se orienta hacia el conocimiento de la realidad local, regional, nacional y mundial (Glocal<sup>1</sup>), que se relaciona de forma tal que permite tener claridad sobre las dimensiones temporales y espaciales de los temas abordados.

Cuando se habla de perspectiva crítica, se está refiriendo a que la comprensión de la realidad social no se da como un conocimiento ya elaborado y definitivo, sino que se plantea la deconstrucción de los hechos o fenómenos, los cuales son generados a través de *“procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas ... en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana”* (MEN, 2006, p. 119).

La perspectiva problemática de las Ciencias Sociales en los Estándares se fundamenta en que los lineamientos curriculares que se desarrollen deben procurar el análisis de las grandes problemáticas de la humanidad, las cuales tendrían su origen en la *“perspectiva diversa de los seres humanos por su condición étnica, política, económica, ideológica; por*

---

<sup>1</sup> Concepto que da a entender cómo lo global hace presencia en lo local (MEN, 2006).

*las formas en que se ejerce el poder, se socializa y se distribuye la riqueza”* (MEN, 2006, p. 120). Un elemento que tiene fuerte fundamentación en esta perspectiva es el de la convivencia, puesto que plantea que frente a estas grandes problemáticas lo que debe hacer la comunidad educativa es plantear reglas mínimas de convivencia.

Como un valor agregado, el MEN (2006) plantea una serie de ejes sobre los cuales se debe sustentar la perspectiva problemática: las relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético – políticas. Cada una estas relaciones va acompañada de ejes, los cuales se relacionan en la Figura 2.

**Figura 2.** Ejes sobre los que gira la perspectiva problemática según el MEN

<b>RELACIONES</b>	<b>EJES</b>
Historia y la cultura	Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos.
Espaciales y ambientales	Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
Ético – políticas	La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Fuente: tomado de: MEN, 2006, p. 121.

Tal como se observa la figura 2, los ejes sobre los cuales gira la perspectiva problemática, excluye dentro de su marco estructural el tema de las relaciones sociales basadas en la solidaridad y en la justicia social. Esto obedece a que los ejes sobre los cuales gira se encuentran ajenos a la problemática real de los estudiantes.

Finalmente, cuando se habla de un enfoque interdisciplinario, el MEN (2006), se plantea desde la necesidad de articular las diversas teorías, métodos y procedimientos que

proviene de otras disciplinas, lo que se traduce en la generación de “zonas híbridas” que propenden por la combinación de dichas teorías, métodos y procedimientos.

Ahora, al hacer el análisis epistemológico y pedagógico de los Estándares en Ciencias Sociales, se puede estar hablando de una contradicción entre los presupuestos generales que guían los Estándares frente a los particulares expresados en Ciencias Sociales, donde se habla de conceptos como diversidad, transformación de condiciones adversas, posiciones heterogéneas y pensamiento crítico entre otros. Estos se contraponen al mismo concepto de calidad, que tal como se ha visto, responde más a intereses externos propios de la globalización neoliberal. Con esto se indica que las políticas establecidas por el MEN tienen vacíos y conflictos, los cuales, necesariamente tienen que ser atendidos no sólo por el maestro, sino por la comunidad educativa en su conjunto.

Otro aspecto que se critica es la visión subjetivista que tienen los Estándares en Ciencias Sociales, puesto que los aspectos críticos los orienta únicamente al tema de la dignidad humana, dejando por fuera otros aspectos igualmente sustanciales como la dignidad de los pueblos, el verdadero sentido de la democracia y la solidaridad de la comunidad como ingredientes sustanciales a la hora de determinar una verdadera postura crítica.

Ahora, si bien es cierto que en los Estándares se habla de los problemas de la humanidad, estos se abordan desde una visión global del mundo donde la única opción que tienen estudiantes y maestros es el asumirla desde una perspectiva de convivencia. Es decir, en pocas palabras, que se tiene que aprender a convivir con estos grandes males, que nada se puede hacer, pues lo que se debe garantizar son acuerdos, no transformaciones radicales de la forma como se ha estructurado la sociedad.

Llama la atención que conceptos o constructos claves en el desarrollo del pensamiento crítico se toquen tangencialmente o, en algunos casos, ni siquiera se nombre: el tema de la justicia, como un eje problemático, propio de Colombia donde se mantiene incólume la corrupción y la injusticia, apenas es nombrada una sola vez; formaciones socioeconómicas actualmente vigentes como el capitalismo ni siquiera se nombra, aun cuando es un punto clave en la configuración actual de las sociedades, lo que se traduce en

el poco cuestionamiento al fenómeno de la globalización en sus expresiones más evidentes como los tratados de libre comercio, que apenas se menciona una sola vez.

### **3.3 Relaciones, problemáticas y consecuencias de los Estándares con la educación escolar**

Al entrar a analizar la relación de los Estándares con la Evaluación es preciso comenzar con la forma como se concibe por parte del Estado, situación que permitirá establecer un análisis crítico y sistemático. La postura de la Evaluación parte de que debe ser vista como un proceso, tal como se enfocan las diversas ciencias, de ahí que no pueda estar dirigida a la detección de errores y puntos de quiebre, sino en la necesidad de:

*“identificar fortalezas que permitan superar las debilidades, una evaluación para determinar qué están aprendiendo realmente los y las estudiantes y buscar herramientas que permitan a cada docente orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia los objetivos propuestos, teniendo en cuenta también, por supuesto, los vacíos detectados en sus estudiantes” (MEN, 2006, p. 112).*

Vale decir que esta relación establecida por el Ministerio, se encuentra orientada a que el dominio de los diversos conceptos se haga de la mano, tanto de las diversas disciplinas, como del procedimiento científico propio y de los compromisos adquiridos por los estudiantes en los ámbitos personales y sociales. Estos fundamentos aportan indudable riqueza a los Estándares, aun cuando el problema que se presenta es que el documento de los Estándares en Ciencias Sociales no establece, en la práctica, cómo se debe materializar dicha Evaluación, lo que deja en manos de las escuelas dicha tarea.

En este sentido se pronuncia Cajiao (2009), quien señala que la Evaluación y su relación con los Estándares está determinada por la “cultura institucional” que vive cada una de las escuelas, puesto que existen aquellas basadas en una disciplina estricta, en tanto que hay otras incentivan la creatividad y el liderazgo; aun cuando se debe clarificar que diversas las reglas de juego que se plantean, imponen o deciden en estas instituciones, de ahí que establecer una relación entre la Evaluación y las competencias sean un asunto muy complejo.

A esto se suma que al fijarse una serie de parámetros básicos, la Evaluación implicaría que no pudiera estar por debajo de dichos esquemas, lo que ocasiona un ‘alineamiento’ de la Evaluación conforme a esos Estándares, dejando por fuera los procesos de formación que viven cada uno de los estudiantes que, tal como se expresa a continuación, son diversos y de muy variados matices.

*La evaluación debe ser una oportunidad para identificar los aspectos que son más fuertes en cada uno. Hay niños y jóvenes muy hábiles para desempeñarse en actividades que no hacen parte del currículo escolar, pero que muestran que son capaces de aprender cosas muy complicadas: muchos aprenden mecánica, computación, música y muchas otras cosas al lado de sus padres o con grupos de compañeros y, sin embargo, parecen totalmente bloqueados ante el aprendizaje que se les propone en el salón de clase (Cajiao, 2009, p. 5).*

Estas expresiones muestran otra cara de la realidad de los estudiantes, que muchas veces permanece escondida a los ojos de los maestros, quienes, abordados por las múltiples tareas y compromisos que le impone la misma cátedra, no alcanzan a visibilizar estas situaciones. Esto significa que la escuela, como eje formativo, debería crear los espacios de enriquecimiento de las cualidades de los alumnos, que sin duda, entran a reforzar las otras disciplinas y el mismo procedimiento de evaluación, en tanto las motivaciones ayudan en la resolución de los problemas cognitivos que se presenten.

Aquí es donde entra el conflicto con las evaluaciones internacionales, de gran incidencia en Colombia y en toda la región, puesto que estas no alcanzan a abarcar esa otra riqueza de los estudiantes, lo que ocasiona una ruptura con los verdaderos procesos de enseñanza – aprendizaje que vive el alumno, como ser integral, lo que conduce a la institución educativa, maestros y toda la comunidad educativa, por senderos lineales de Evaluación, siendo en muchos casos ajeno a las expectativas de los mismos estudiantes. Este contexto termina por hacer pervivir la relación maestro – autoridad, estudiante – sumisión.

*Todo esto que nos parece obvio – hablando de la evaluación como motivación – desgraciadamente se olvida en el momento de realizar una evaluación, donde siempre se percibe una gran cuota de autoridad y de poder por parte del evaluador, y de sumisión o de temor por parte del evaluado, como si se reprodujeran en este acto las coordenadas propias de un esquema muy similar al*

*que percibimos entre dominador y dominado vigentes en el escenario socioeconómico y político* (Cerdeña, 2003, p. 18).

Al permanecer esta condición dominante – dominado en la relación maestro – estudiante de las evaluaciones, los fundamentos epistemológicos sobre los cuales se sustentan los Estándares y el Currículo, pierden los fundamentos sobre los cuales se erige. A esto se suma lo que ya se ha expresado sobre las políticas internacionales de Evaluación, las cuales se circunscriben en unos conceptos ajenos a la realidad de la comunidad educativa: *“para ejecutar las políticas internacionales se diseñan desde una racionalidad instrumental, unas subpolíticas tituladas como eficiencia, eficacia y efectividad para el sistema escolar colombiano”* (Díaz, 2008, p. 34).

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es el aporte de Díaz y otros (2013) del Grupo de Investigación Evaluando\_nos de la Universidad Pedagógica, quienes, a través de un estudio de caso, evidencian el predominio del enfoque técnico – instrumental, *“que refuerza la visión de currículo como plan de estudios, la evaluación como práctica de medición y los estándares como referentes mínimos de planeación”*.(p. 8) A partir de este diagnóstico, se plantea la necesidad de buscar posibles alternativas teórico-prácticas que permitan un abordaje distinto del Currículo, de la Evaluación y de los planes de estudio.

En suma, la Evaluación pierde la vigencia e importancia necesaria en el área de Ciencias Sociales, cuando los Estándares sobre los cuales se rige, además de tener una fundamentación epistemológica cuestionable, se sostiene con criterios de Evaluación internacionales, dejando al margen la extraordinaria riqueza del quehacer del maestro y la creatividad de los estudiantes. Es decir, para comprender la magnitud de la problemática de la Evaluación y su relación con los Estándares y el pensamiento crítico, al estar enfocados de manera acrítica *“se desconoce la particularidad de los sujetos, de las instituciones y de los contextos, se desconfía de la capacidad de las comunidades académicas para conocer su realidad”* (Díaz, 2010, p. 165). En este sentido, sería más fructífero para el proceso educativo que la Evaluación se edifique con las comunidades académicas y con apoyo del ministerio, en vez de seguir los modelos evaluativos planteados desde lo externo.

Las consecuencias que surgen del análisis de los Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales reflejan un distanciamiento entre los lineamientos

generales del MEN, limitados en gran medida por las políticas definidas por las entidades internacionales, y la propuesta desarrollada a través de estos Estándares.

Esto significa que una de las mayores problemáticas que se presentan en los contextos para los maestros, obedece al mayor peso que se le está dando a los lineamientos curriculares, Estándares, reglamentos, indicadores de logros, competencias, en detrimento de la pedagogía. Ahora para superar esta problemática es preciso que se tomen en cuenta los elementos desarrollados por Tamayo (2010) en cuanto a los 3 tipos de evolución para que la práctica docente sea entendida como genuinamente profesional.

La primera de estas corresponde a que las actitudes y la práctica de los maestros están profundamente ligadas a la investigación educativa. La segunda evolución está determinada por la autonomía profesional que deben tener los maestros, en la medida en que puedan tomar sus propias decisiones en el mismo contexto en el cual está trabajando. Un último elemento se encamina a la responsabilidad de los maestros como profesionales, que les permitirá vincularse al interior de la comunidad, no sólo en calidad de maestro, sino como un investigador comprometido críticamente con la comunidad.

El reto, finalmente, está en que la comunidad de maestros logre superar la permanente dependencia a la perspectiva técnico – instrumental, la cual viene acompañada de esa infinidad de normas y procedimientos, que hace del maestro una persona fría y alejada de sus estudiantes. Esta superación se debe dar en términos de asumir una perspectiva crítica y formativa a la hora de asumir los requisitos y exigencias que se imparten desde las políticas educativas establecidas por el MEN.

Los Estándares Curriculares desde una mirada reduccionista, están centrados especialmente en las Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciudadanas; si el objetivo de los procesos formativos es de construir sujetos integrales y autónomos, no se pueden olvidar campos igual de importantes para una formación integral como lo son las Artes, la Educación Física y los conocimientos/saberes propios de cada cultura. Poner en práctica lo anterior permitirá que sean más claros y efectivos los esfuerzos de inclusión, diversidad y multiculturalidad (Orozco, 2013, p.5) puesto que permitirá tener

visiones más amplias sobre la construcción de valores, referentes de convivencia y formas de comprender el mundo social, político, cultural y económico.

El objetivo de generar contextos de igualdad e inclusión no se debe confundir con el de estandarizar los conocimientos para todos, esta confusión es evidente en los fines propuestos por el MEN sobre los Estándares, puesto que fines como proporcionar a todos las mismas oportunidades de aprendizaje y contar con un referente común que asegure a todos el dominio de unas competencias básicas para vivir en sociedad no dan una solución a las problemáticas sociales presentes. Mas que tener un referente común se deben *“poner los medios para compensar las desigualdades de las que muchas personas parten al estar en contextos culturales desfavorecidos o al tener alguna discapacidad.”* (Santos, 2013, p. 7) de igual manera, se debe entender que no todos los estudiantes aprenderán al mismo tiempo y con la misma facilidad, la educación debe centrarse más bien en garantizar que cada uno de los sujetos desarrolle al máximo el potencial como ser humano, dejando un poco de lado el logro de criterios impuestos y en muchas ocasiones ajenos.

## 4. Diseño metodológico

### 4.1 Postura epistemológica desde donde se aborda el proyecto de investigación.

Este capítulo se centrará en el proceso metodológico que se llevó a cabo en la investigación desarrollada sobre las relaciones, implicaciones y sentidos que tienen las políticas educativas, el Currículo, la Evaluación y los Estándares en Ciencias Sociales en la vida cotidiana de profesores, estudiantes de la Institución Educativa Municipal Juan Luis Londoño de la Cuesta, J.M. en el municipio de Mosquera Cundinamarca. Se presenta el enfoque investigativo, los instrumentos utilizados en la investigación, técnicas de recolección de información y la caracterización de la población que participo en la investigación.

El presente trabajo investigativo se inscribe bajo la postura epistemológica de Eisner (2002), basada en la investigación Alternativa Interpretativa de corte Hermenéutico debido a que se utiliza el estudio de caso como herramienta. Esta postura epistemológica, inicia señalando que en el campo de la investigación, sobre todo en la indagación cualitativa “*no existe un cuerpo codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo*” (p. 197). Con esto pretende significar que es el investigador, conforme la problemática y el contexto determinado en el estudio, define cómo desarrollará su indagación, que es lo que le da su identidad frente a otras investigaciones.

Por ser un método de investigación Alternativa, este estudio se permitirá utilizar además de los métodos cualitativos, una serie de herramientas de tipo cuantitativo como graficas y porcentajes que pueden no representar una proporción en relación a la población, ni una muestra estadística, pero si permiten dar una base mas solida y sustentación a los juicios de valor, interpretaciones y sentidos que se la da a la investigación. Desde esta mirada los datos tabulados recolectados a través de las encuestas y entrevistas serán un aporte para interpretar los contextos y las impresiones que dejen en los sujetos los temas tratados aquí.

En base a lo anterior, se puede afirmar que al no existir una visión única del mundo, se deben tener en cuenta diferentes alternativas, lo que implica que no existe una única verdad o método científico que se deba aplicar por parte de los investigadores, significando con ello un rompimiento con un paradigma dominante que es aceptado por la mayoría como el únicamente válido: *"la aparición de paradigmas alternativos suministra plataformas para examinar los supuestos no examinados: de hecho, su presencia nos obliga mostrar nuestra posición, a defenderla y, por lo tanto, a entenderla mejor"* (Eisner, 2002, p. 156).

Al asumir la investigación del estudio de caso desde la perspectiva de la crítica educativa, Eisner (2010) marca que un primer elemento es que los lugares más obvios y significativos para la investigación cualitativa en educación son las escuelas y las aulas, siendo esencial subrayar que es importante el consentimiento de los maestros para que los investigadores desarrollen el proceso de investigación, en el que es clave buscar las dimensiones, en las que se tiene cuenta la intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa.

Asimismo, por su carácter, se subraya cómo esta postura epistemológica tiene en cuenta que es una investigación social, es decir que tiene en cuenta el contexto y las representaciones que allí se dan y que afectan la vida social de aquellos que se encuentran involucrados durante el proceso de enseñanza – aprendizaje (Ragin, 2007).

Dentro de las fuentes de información para el proceso investigativo, Eisner (2010), subraya las entrevistas, ya que *"necesitamos escuchar lo que las personas tienen que decirnos acerca de sus actividades, sentimientos y sus vidas"* (p. 214); las grabaciones y demás instrumentos que permitan tener un panorama claro de la realidad vivida en las escuelas.

## 4.2 Caracterización de la investigación Alternativa.

Para Páramo (2010), el paradigma de la investigación alternativa es ante todo una visión del mundo en el que están incluidos tres elementos fundamentales: la ontología, los valores y la metodología. Para este autor es posible y es viable la vinculación entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. Al respecto señala: *“el investigador puede valerse de ellas conjuntamente, con lo cual se mejora la calidad de la información, como en el proceso denominado triangulación, además, unas estrategias sirven para responder ciertas preguntas y otras para preguntas diferentes”* (p. 27 ).

Esta propuesta de aplicación de los dos métodos (cualitativo y cuantitativo) en el estudio de caso, obedece al fin último de la investigación, como es el de buscar la eficiencia en su incorporación, sobre la cual se debe lograr una mayor precisión y profundidad en el trabajo:

*“En lugar de establecer las diferencias en reclamos metodológicos para un lado u otro, lo más provechoso es hacer uso de las distintas aproximaciones, incluso combinándolas de acuerdo con las circunstancias en las cuales las distintas estrategias de investigación resultan más informativas respecto a las preguntas de los investigadores”* (Páramo, 2010, p. 28)

En este sentido, la fortaleza de la investigación cualitativa está en la dinámica entre la teoría, la investigación y la vida misma en las personas, en la medida que su interés central se encuentran en las perspectivas subjetivas, es decir en las historias que narran, en los comportamientos que toman en la vida cotidiana, en las interacciones sociales, lo que permite lograr una ubicación y conocimiento real del contexto que se analiza.

Asimismo, frente al proceso de investigación del estudio de caso, de los paradigmas alternativos, se recalca que estos tienen cuatro implicaciones: implicaciones conceptuales, implicaciones para la práctica, implicaciones para las políticas e implicaciones normativas. Inicialmente, a nivel de implicación conceptual, señala que los paradigmas alternativos son:

*"unas estructuras ideativas que describen a los humanos como seres que generan diferentes formas por medio de las cuales esperan comprender y representar el mundo que habitan, y creen que cada una de esas formas debe evaluarse según criterios apropiados a ella"*(Eisner, 2002, p. 154).

Sobre las implicaciones para la práctica, Eisner plantea la necesidad de establecer una paridad, una postura equitativa de los diferentes campos de estudio, lo que exigiría un cambio en el Currículum que busque establecer las particularidades de los principales actores de la escuela y no el unanimismo: los estudiantes.

En cuanto a las implicaciones para las políticas educativas, recalca este autor que:

*"las políticas que elaboramos para la educación en general y para sus componentes, como la enseñanza y la evaluación, constriñen y a la vez estimulan la práctica. La constriñen por que legitiman determinados valores y direcciones. Estimula por las mismas razones que constriñen: las políticas comunican al mundo educativo la dirección que deben tomar las decisiones"*(p. 162).

Al referirse a la investigación basada en el estudio de caso, el paradigma Alternativo propone lo que llama la investigación para la acción, en el que son los docentes directamente quienes hacen y llevan a cabo el proceso de investigación, de conocimiento, desde la misma práctica docente:

*"esto es una perspectiva significativamente distinta del uso de la investigación. Ya no se trata de que los investigadores envíen al mundo social información sobre relaciones de causa y efecto que en última instancia orientan la acción, sino de que aporten ideas que los docentes puedan adaptar con creatividad a sus propias situaciones"* (Eisner, 2002, p. 166)

El interés de la investigación en todos los sentidos se centra en la interpretación de datos recogidos y de experiencias generadas en los contextos con los profesores, estudiantes y todos los involucrados en el proceso educativo; se han incluido los seis rasgos fundamentales que señala Eisner (1998) debe tener una investigación de enfocada en lo educativo, de carácter cualitativo; estos son:

1. Este rasgo refiere a que los estudios cualitativos deben estar **enfocados**, esto quiere decir que se deben observar las aulas, los profesores, ver el contexto de relaciones de los estudiantes, pero a su vez la investigación también debe observar y estudiar objetos inanimados como lo son la arquitectura escolar, los libros de texto, el diseño de las aulas, comedores, en resumen todo aquello que tenga importancia para el proceso educativo es crucial para su uso en un estudio cualitativo, esto en tanto que como parte de un enfoque la información obtenida no es manipulable porque se enfoca en estudiar situaciones y objetos intactos en un ambiente natural y sin interferencias; lo que Lincon y Guba (1978) señalan como “*naturalismo*”. Citado por Eisner (1998, p.49)

2. Un segundo rasgo tiene que ver con el **yo como instrumento**, desde esta perspectiva investigativa se da mucha importancia a la sensibilidad y la percepción, por lo que el investigador observa lo que ve tomando alguna estructura de referenciay un conjunto de intenciones; “*el yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido...no se trata de examinar conductas sino de percibir su presencia e interpretar su significado*” (Eisner, 1998, p.50) un buen investigador debe saber que desear en la experiencia y a que darle un sentido significativo, además de poseer una estructura que haga satisfactoria la búsqueda de aquello significativo en la experiencia. Esta búsqueda se ayuda de la intuición y perspectiva del profesor por lo que no pretende estandarizar ni uniformar pensamientos, solo hallar sus significados inmersos proporcionando evidencias y razones.

3. El tercer rasgo que debe tener una investigación cualitativa es el carácter interpretativo, el cual tiene dos significaciones en este contexto, el primero se relaciona con la “*aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo... un segundo significado está relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada*” (Eisner, 1998, p.52) en la primera definición se busca la respuesta a preguntas como el ¿Por qué de una acción? ¿Cómo? ¿Qué? Buscando una justificación a lo que se informa; la segunda nos muestra preguntas como ¿Qué sintió? ¿Qué motivo? ¿Cómo afecta? estas dos definiciones permiten que la indagación cualitativa haga una descripción gruesa en la que el propósito es descubrir dentro de las conductas percibidas el significado que tienen los hechos y circunstancias para los sujetos inmersos en la experiencia.

**4.**El cuarto rasgo es **el uso del lenguaje Expresivo y la presencia de la voz en el texto**, que refiere a que en el texto de un estudio cualitativo se debe tener una firma propia, un estilo que firma y habla a través del investigador, sin desviarlo de esta misma. Esta forma de mostrar al público lo que ha generado en la investigación debe generar empatía, el sentimiento de estar viviendo en carne y hueso el proceso con su contexto.

**5.** El quinto rasgo es **su atención a lo concreto**, que evoca a fijarse en situaciones concretas, sus rasgos definatorios y distintivos, además de una capacidad para interpretar estos mismos rasgos a través de un texto que dé cuenta de los sentidos y finalidades de una acción que por sí sola puede no decir mucho pero si significar bastante *“el estudio cualitativo proporciona un sentido de la unicidad del caso; es la mejor manera que el caso sea palpable”*(Eisner, 1998, p.56)

**6.**El sexto rasgo son **los criterios para juzgar los éxitos**, *“la investigación cualitativa escribible gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental”* (Eisner, 1998, p.56), esto se debe a que la investigación busca describir, analizar, interpretar y hacer juicios de valor a situaciones que se presentan en la investigación, utilizando para esto instrumentos necesarios y su propia pericia para dar una interpretación a lo visto, sentido, oído. En base a esto el investigador planteara unas posibles soluciones o resultados, sin querer o pretender que estas sean tomadas como universales e incontrovertibles; por el contrario busca tener en cuenta las subjetividades y resaltar las particularidades para dejar abierta la posibilidad de continuar construyendo conocimiento sobre la investigación educativa.

Los aspectos señalados anteriormente nos permiten ver el camino a seguir y la necesidad de tener en cuenta que la investigación se desarrolla en el contexto específico de un colegio Municipal y es allí donde se busca conocer los sentidos y relaciones que se dan con el Currículo, los Estándares y la Evaluación en la práctica académica, con docentes y estudiantes, para que de esta manera se establezca una crítica educativa que permita construir unos criterios sobre los cuales se puedan dar alternativas y dejar los debates abiertos para la reconstrucción de los procesos de formación de ciudadanos que se llevan a cabo.

Por tanto, la finalidad de este estudio es lograr una conexión entre el marco teórico; los instrumentos utilizados; los aportes de los participantes del proceso y el punto de vista propio como educador/investigador, por esto la investigación se centra específicamente en el significado y la interpretación de las experiencias e ideas que conforman las relaciones de los docentes, profesores e institución con la Evaluación y los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, aquí lo primordial que se visualizara en los resultados es conocer los sentires, representaciones, posiciones que se dan en el contexto frente a los actos educativos y la significación que le dan estudiantes y profesores. El punto de vista cualitativo permite el conocimiento del pensamiento de los sujetos, la importancia de sus perspectivas, los sentimientos que se generan, como influyen en su comportamiento, miradas en el entorno que por medio de métodos tradicionales y cuantitativos no es posible ver.

Como esta investigación se encuentra en un tiempo y lugar específico, no se espera que sus resultados se constituyan como un manual homogéneo para todos los profesores, se pretende orientar a los maestros en torno a las reflexiones que genera la Evaluación, el Currículo y los Estándares para la calidad de la educación y el mejoramiento de los procesos llevados a cabo en el aula.

### **4.3 Población participante**

La población que participo en la investigación son los estudiantes de la secundaria y media vocacional y los docentes que conforman las áreas de Ciencias Sociales y filosofía de la jornada mañana del IEM Juan Luis Londoño de la Cuesta. En total se conto con la colaboración de 20 docentes del área. Se trabajo con los estudiantes de los grados decimos y once para lo cual se seleccionaron 80 estudiantes de los diferentes decimos y onces (1001, 1002, 1003, 1004, 1101, 1102, 1103). Tomando en consideración que desde la investigación cualitativa se busca el significado y la interpretación de sentidos de los Estándares y la Evaluación en las prácticas cotidianas, este estudio se interesa más por la profundidad del estudio que por la extensión del mismo, es más importante lograr profundidad en la comprensión de la realidad estudiada y su significado para la educación.

Con respecto a los estudiantes las muestras se tomaron de a 10 estudiantes por cada curso; 10 de 1001, 10 de 1002 y así sucesivamente, hasta un total de ochenta estudiantes con ocho cursos; cada uno de estos grupos de estudiantes respondieron las encuestas respecto a las vivencias cotidianas en el aula dependiendo del grado en que se encuentran.

### **4.4 Diseño metodológico: el estudio de caso y las fases**

La metodología de investigación del estudio de caso que sustenta la presente propuesta se fundamenta en que es un estudio de caso basado en el paradigma Alternativo (Eisner, 2002; Páramo, 2010), llamado igualmente enfoque de procesos mixtos, propuesto por los investigadores Hernández, Fernández y Baptista (1997) en el libro *“Metodología de la Investigación”*. Este enfoque se caracteriza por aplicar los métodos y técnicas más importantes de la metodología cuantitativa y cualitativa, partiendo de la base que estas metodologías no se contraponen, sino que, todo lo contrario, se apoyan en cuanto al objetivo que se esté persiguiendo.

De la metodología cuantitativa, se subraya que se tomarán las estadísticas sistematizadas del instrumento de investigación, en el que se podrá tener certeza sobre las variables definidas en el trabajo de investigación, lo que admitirá poder hacer inferencias que den respuesta a la pregunta de investigación y al objetivo propuesto, el cual se sumara a los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento de la entrevista.

En la metodología cualitativa, de acuerdo con Hernández (1997), se tomaron las herramientas que contribuyen con los atributos que aporta este enfoque, siendo los aportes de técnicos y expertos en las áreas de Ciencias Sociales, que son maestros expertos o conocedores del problema.

Teniendo definida la estructura de aportes de los enfoques cualitativo y cuantitativo, se procede, conforme el enfoque de procesos mixtos, al proceso de triangulación, que consiste en hacer el análisis de cada uno de los enfoques, para después integrarlos en un solo análisis, buscando establecer las coincidencias de las categorías y variables que surjan de la investigación.

El hecho de ser un enfoque basado en procesos mixtos para el estudio de caso, tal como lo establece Hernández (1997), se requiere establecer fases para el enfoque cualitativo, para el enfoque cuantitativo y para la posterior triangulación. A continuación se presentan cada una de las fases y actividades a realizar:

**Figura 3. Fases preparatorias (para los dos enfoques – cualitativo y cuantitativo)**

<b>Fases preparatorias (para los dos enfoques – cualitativo y cuantitativo)</b>	
Fase 1	Planteamiento de la problemática
Fase 2	Definición de objetivos pregunta de investigación
Fase 3	Delimitación de las categorías y variables a utilizar
Fase 4	Delimitación de la muestra

Tal como se muestra, en estas fases iniciales se enmarca el tema de investigación o estudio de caso, partiendo de la definición clara de la problemática a tratar, lo que conduce a un esclarecimiento de los objetivos y las categorías y variables que se tendrán en cuenta en la construcción general del documento.

<b>Fases de aplicación en el enfoque cuantitativo</b>	
Fase 1	Aplicación instrumento de investigación
Fase 2	Definición y ejecución del programa estadístico
Fase 3	Análisis estadístico
Fase 4	Resultados

En estas fases se aplica el cuestionario definido para el estudio de caso, el cual está determinado por la muestra y por la caracterización de los sujetos a los cuales se va a aplicar, siendo, para el presente caso, los estudiantes de la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta (IEJLLC).

<b>Fases de aplicación en el enfoque cualitativo</b>
--

Fase 1	Recolección de los datos
Fase 2	Organización y sistematización de los datos
Fase 3	Análisis e interpretación cualitativa de los datos
Fase 4	Presentación de resultados

Tal como se indica, en estas fases se busca sistematizar las categorías definidas a través de un proceso basado en la aplicación de entrevistas a los docentes de la IEJLLC, logrando con ello tener un panorama completo sobre el objeto de investigación.

<b>Fases de la triangulación</b>	
Fase 1	Recopilación de los resultados cualitativos y cuantitativos
Fase 2	Definición de los principales resultados
Fase 3	Elaboración de las conclusiones y recomendaciones

Las fases de la triangulación se refieren al proceso de integración de los hallazgos del enfoque cualitativo como del enfoque cuantitativo, logrando con esto una sistematización de todos los datos recopilados a lo largo de la investigación (Hernández, 1997).

### **Fase final**

Esta fase se refiere ya a la preparación y presentación de los resultados en el que se sustentarán los principales hallazgos, conclusiones y recomendaciones, conforme al plan de objetivos determinado. Dependiendo de la entidad o institución, se buscarán los principales medios tecnológicos para hacer una presentación dinámica del estudio en su conjunto.

## **4.5 Técnicas e instrumentos.**

Basado en el paradigma Alternativo, las técnicas utilizadas para la aplicación de los instrumentos de investigación, son la encuesta y la entrevista. La encuesta es definida como un instrumento que se aplica *“sobre una muestra de sujetos, representativa de un*

*colectivo, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana utilizando procedimientos estandarizados de interrogación y con el fin de obtener mediciones cuantitativas”* (Schettini, s.f., p. 2). Sin embargo, aunque los métodos cuantitativos se utilicen para la graficar y porcentuar, el sentido que se busca dar a estos datos, es el de interpretar, conocer, sentir las impresiones en el contexto diario; en el propio aula sobre la Evaluación, el Currículo y los Estándares.

En relación con la entrevista, esta es definida como una técnica basada en un proceso de comunicación *“que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa [es entonces] una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una Investigación”* (Peláez, s.f., p. 2). Esta definición determina que una entrevista no se puede confundir con una conversación, en tanto no existen roles definidos, sino que existe es un simple intercambio de información y de opiniones.

En la entrevista ya se tiene previamente definido, por lo menos, una intención, un objetivo sobre el qué hacer durante el proceso de la entrevista, lo que implica que se tenga, por lo menos un esquema mínimo de preguntas, las cuales tienen que ser abiertas, en la medida que se busca que el entrevistado de su mejor aporte. Debe señalarse igualmente que estas preguntas tienen la opción de ser estructuradas por el entrevistador o que, contrario a esto, se podrán admitir nuevas preguntas conforme surjan inquietudes o aportes que deban profundizarse, de ahí que se llamen semi-estructuradas (Peláez, s.f.).

Debido a que esta investigación se enfoca a interpretar las sensaciones e interacciones de los maestros y estudiantes con la Evaluación, el Currículo y los Estándares, entendiendo que estas relaciones y sensaciones generadas afectan en las decisiones que se toman en el aula. Por esto es importante señalar que aquello que interpretemos con el uso de las diferentes herramientas tales como entrevistas, cuestionarios y otras herramientas sobre el pensamiento del profesor, *“no son concepciones en sí mismas, sino más bien, creencias sobre variados aspectos, que pueden incluir aquellos relacionados con la actuación, <lo que creo que hago y lo que creo que debo hacer>”* (Contreras, 2009, p.507)

## Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media

Con lo anterior, la información obtenida de las entrevistas y encuestas en la investigación, tendrá más que ver con las subjetividades e impresiones de los maestros y estudiante, así como su forma de relacionarse con los procesos educativos y la Evaluación.

Esta investigación cualitativa-alternativa usa métodos descriptivos, interpretativos como las entrevistas formales, semi-estructuradas y encuestas que selecciona rigurosa y sistemáticamente para la recolección de datos, para su análisis se señala que:

*“...Para el análisis de la información, se apoya en el Análisis de Contenido con fases como estructuración de categorías y codificación de datos. En este proceso investigativo pueden darse análisis de datos que permiten el estudio sistemático del contenido de toda la información recogida y el contraste entre la opinión de los participantes”. (Citado por grupo Eváluaando\_nos 2010, p.16)*

Las fuentes, técnicas e instrumentos citados anteriormente deben estar necesariamente orientados y ser coherentes con los propósitos que plantea la investigación, ya que se busca una significación de los datos recogidos y una interpretación de estos mismos a partir de los diferentes referentes.

**Figura 4. Cuadro de técnicas de recolección de datos**

No.	Categoría de Análisis	Técnica	Instrumentos	Estudiantes	Docentes
1	Políticas educativas asociadas con el currículo y la evaluación de los estudiantes	Entrevista	Entrevista individual		X
		Encuesta	Encuesta preguntas cerradas	X	
			Entrevista semiestructuradas	X	X
		Observación	Toma de notas-evidencia, clases	X	
2	Estándares curriculares y su relación	Entrevista	Entrevista individual		X

**Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

	con el currículo	Encuesta	Entrevista semiestructuradas		X
			Encuesta preguntas cerradas	X	
		Observación	Toma de notas-evidencia, clases	X	
		Charla grupal	Contextualización, debate	X	
<b>3</b>	Estándares curriculares y su relación con la evaluación de los estudiantes	Entrevista	Entrevista individual		X
			Entrevista semiestructuradas		X
		Encuesta	Encuesta preguntas cerradas	X	
		Observación	Toma de notas-evidencia, clases	X	
		Charla grupal	Contextualización, debate	X	

Cuadro No. 1: Técnicas e instrumentos por agrupaciones de categorías de análisis seleccionadas y población que participo.

**4.5.1 respecto a la indagación de las categorías Currículo, Evaluación y Estándares.**

### **Entrevistas a Docentes y directivos de la IEJLLC**

Las entrevistas fueron implementadas con la intención de acercarnos a las emociones, sentimientos, ideas y relaciones que tienen los profesores con las políticas públicas orientadas a la Evaluación, el Currículo y los Estándares, por otra parte nos permite conocer de su propia experiencia como ha afectado o incidido en las practica académicas, en el ser de la escuela el cambio e implementación de dichas políticas educativas; esto es importante necesariamente debido a que como expresa Fandiño (2007) *“la investigación sobre el pensamiento requiere la voz de los maestros para explicitar dicho pensamiento”* (p.84). La elaboración de la entrevista y su respectivo formato (ver anexo No.1) se hizo en concordancia con los objetivos establecidos en la investigación, las entrevistas de expertos, revisión bibliográfica. Se realizo durante los horarios libres de los docentes y en una mayoría se realizaron de manera escrita, durante las charlas individuales que se tuvo del tema de las entrevistas con cada uno de los profesores también se logro información importante para la investigación. Las preguntas responden a tres categorías que se agruparon debido a su relación y al interés de ver sus diferentes conexiones en el contexto del aula y con las acciones de los maestros, estas categorías son; Políticas educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación de los estudiantes, Estándares Curriculares y su relación con el Currículo, Estándares Curriculares y su relación con la Evaluación de los estudiantes. Algo importante de estas entrevistas es que se pudo realizar también a varios directivos docentes como coordinadores del colegio, la rectora del mismo y la secretaria de educación de Mosquera

### **Encuesta aplicada a los estudiantes**

Esta encuesta se elaboro con la intención de conocer las impresiones y sensaciones que genera en los estudiantes estar inmersos en el sistema de Evaluación actual, los Estándares en Ciencias Sociales y el Currículo, para esto se hizo una socialización del tema, de las categorías y de la naturaleza de la investigación. El uso de esta herramienta cuantitativa más que generalizar, busca complementar, confrontar, generar validez para la investigación, teniendo en cuenta que el enfoque alternativo así lo utiliza. Este cuestionario se elaboro en concordancia y orientado hacia los objetivos planteados en el proyecto de

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

investigación, tomando en cuenta los referentes teóricos, entrevistas a expertos, se elaboraron 3 categorías, cada una con 5 o 6 preguntas.

Las preguntas seleccionadas y las categorías seleccionadas están relacionadas directamente con las entrevistas de los profesores para hacer una confrontación de los dos y tener una visión más amplia de las interacciones de los sujetos, estas son: Políticas educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación de los estudiantes, Estándares Curriculares y su relación con el Currículo, Estándares Curriculares y su relación con la evaluación de los estudiantes. La orientación de las preguntas responde a averiguar los sentidos que se le da a las categorías: **finés, contextualización, problemáticas, reflexividad e implicaciones;** y las relaciones con la Evaluación, Currículo y Estándares en el contexto directo del aula de clases y en las relaciones entre docente-estudiante; la encuesta se tabuló en Microsoft Office Excel 2010 y las respuestas se agruparon para hallar las mayores concordancias entre las opciones escogidas por los estudiantes.

### **Observación en el Aula**

Se hizo una observación propia como participante del proyecto ya que quien realiza esta investigación es Docente de planta del área de Ciencias Sociales de los grados decimo y once, en todos sus grupos, lo que ayuda para la investigación puesto que genera reflexiones y experiencias para responder a las preguntas planteadas en el proyecto y los objetivos; esta experiencia es acumulada y ya lleva más de 7 años, tiempo en el que se ha realizado un proceso de observación y se ha tenido experiencia con los cambios realizados durante esta década en el sistema educativo. Esta forma de participación ha sido fundamental pues ha permitido desenvolverse al maestro dentro del escenario natural, con sus actividades normales pero teniendo una visión de conjunto de las problemáticas señaladas. Para la recolección de datos se tomo nota de los debates generados con los estudiantes y de sus reacciones al conocer los sentidos de la evaluación.

### **Documentos de apoyo**

Sistema de evaluación de la institución, Proyecto Educativo Institucional del colegio, planificación Estándares Curriculares por periodos, entre otros (ver anexos).

## 4.6 Descripción y análisis de la información

Este proceso fue desarrollado por dos lados, por uno se analizó cada una de las entrevistas realizadas a los docentes a través del análisis de contenido, por el otro lado, se sistematizó en Office Excel y se analizó la información recolectada con las encuestas realizadas a los estudiantes para identificar los aspectos más relevantes de las encuestas y contrastarlas con los grupos de preguntas hechos en las entrevistas a los docentes con las categorías de análisis establecidas: **finés, contextualización, problemáticas, reflexividad e implicaciones.**

El análisis de contenido hecho a las entrevistas de los profesores y las notas de los debates con los estudiantes se basó en las categorías antes nombradas, lo que permitió, según como lo establece Eisner (1998) describir, interpretar y valorar las opiniones de los sujetos y conocer la realidad del entorno, más importante aún, sus sensaciones y relaciones con la evaluación, el currículo y los estándares en Ciencias Sociales. Estos pasos se hicieron en triangulación con las encuestas de los estudiantes debido a que se diseñaron en relación la una con la otra, a partir de los resultados de las encuestas de los estudiantes, las entrevistas de los docentes, el proceso de observación y revisión bibliográfica se proporcionaron los elementos suficientes para desarrollar un texto como una expresión artística, según como lo menciona Eisner (1998), pretendiendo dar una interpretación a sus experiencias, opiniones y sensaciones generadas en el contexto de la escuela así como también las consecuencias y problemáticas que implican los constantes cambios en la Evaluación, los Estándares y la educación media en el país. Esto en correspondencia a los objetivos de la investigación.

## 5. presentación y análisis de resultados

En este capítulo, se muestran los resultados de la aplicación de los instrumentos utilizados y el análisis de la información obtenida como entrevistas y encuestas a la luz de los referentes teóricos de la investigación. Se muestran los resultados de las entrevistas aplicadas a profesores y rector del colegio estudiado, expertos de universidades y la Secretaria de Educación de Mosquera. Para los estudiantes se realizó una encuesta sobre las percepciones en su vida académica de la Evaluación, el Currículo y los Estándares en Ciencias Sociales, sus resultados se describieron en gráficas, haciendo una relación con las preguntas hechas en las entrevistas a los profesores y demás personas señaladas. La selección de los resultados aquí expresados es descrita, interpretada y valorada, siguiendo los niveles planteados por Eisner (1979), para hacer una reflexión de temas diversos que surgirán y permitirán desarrollar una próxima investigación.

Como ya se dijo, para los profesores se realizó una entrevista y con los estudiantes se hizo una encuesta, se triangularan los datos cuantitativos y cualitativos que arrojo la investigación, junto con las entrevistas hechas por el grupo Evaluando\_nos de la Universidad Pedagógica Nacional a expertos sobre los temas inmersos.

Los niveles de análisis utilizados en el proyecto de investigación son desarrollados desde la perspectiva crítica de Eisner (1998) en la cual se plantean 4 dimensiones de lo que él denomina la crítica educativa; la descripción, interpretación, evaluación y tematización.

**La descripción;** la cual permite a los lectores visualizar el lugar o proceso que se quiere dar a conocer, permite al lector tener sensaciones y acerca de la experiencia y de lo que ocurre a los sujetos en ella, en la crítica educativa la descripción no pretende contar todo, pero si comprender de manera estructurada una realidad, en esta etapa es válido el uso del análisis estadístico, para lograr dicha organización y clasificación de la información, útiles para las siguientes etapas.

**La interpretación;** es una parte significativa de la investigación pues pretende ir más allá de contar lo vivido de la experiencia, busca dar un sentido y significado de aquello vivido y, también como señala Eisner (1998) *“aclerar las consecuencias potenciales de las*

*prácticas observadas y proporcionar razones que justifiquen lo que se ha visto”*(p.116) esta parte de la investigación nos permite relacionar las experiencia con otros aspectos influyentes como el contexto, los antecedentes y la misma validación de los referentes teóricos; aspectos que como ya se dijo también hacen parte de la investigación en educación. Se analiza la relación de las categorías con aspectos que desde el texto literario permite inferir características de la evaluación, la aplicación de los Estándares y el Currículo en el contexto. Esta interpretación busca conocer no solo lo que esta explicito, también lo implícito. *“interpretar es situar en un contexto, exponer, desvelar, explicar... una actividad hermenéutica de descodificación de mensajes dentro del sistema”* (Eisner, 1998, p.118)

**La evaluación:** en esta dimensión el investigador debe ser capaz de emitir juicios de valor sobre las acciones educativas que se realizan, si son educadoras, no educadoras o mal educadores, no tiene ningún sentido describir e interpretar sin saber si este estado de cosas ayuda a la educación o la empeora. En este sentido, la valoración es un punto clave para la investigación ya que nos permitirá evaluar las acciones y relaciones de docentes y estudiantes con las formas de

**La tematización:** esta dimensión se hará a modo de conclusiones y será una selección de los rasgos más importantes que arrojó la investigación, buscando no solo conocerlos, sino extraer un sentido y utilidad de estos rasgos, para que puedan ser útiles para identificar semejanzas en otras instituciones y generar una guía (no un manual) para orientar los futuros procesos dirigidos a la transformación de las practicas educativas, *“intentamos extraer sentido de las situaciones y a través de lo que vivimos, y utilizamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro”* (Eisner, 1998, p.126) por otra parte la intencionalidad de organizar unos temas centrales se orienta hacia la crítica educativa en la cual se formulan estos como la manera de identificar los mensajes implícitos y explícitos que han dejado las experiencias las cualidades dominantes de las mismas, las cuales *“tienden a impregnar y unificar situaciones y hechos”*(Eisner, 1998, p.126).

## 5.1 Análisis de las categorías

Los resultados de las encuestas aplicadas a los 80 estudiantes seleccionados de los grupos decimos y once (anexo No. 1), están agrupados en los tres campos de análisis que se relacionaron para la elaboración de encuestas y entrevistas, estas son: Políticas educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación de los estudiantes, Estándares Curriculares y su relación con el Currículo, Estándares Curriculares y su relación con la Evaluación de los estudiantes. En el análisis de contenido se buscara hacer un análisis de las sub-categorías: **finés, contextualización, problemáticas, reflexividad e implicaciones.** Estas sub-categorías no se harán por separado esto debido a que como se consultan las opiniones abiertas de los profesores, la mayoría de ellas ya se han relacionado unas con otras en los mismos campos, por esto se verán reflejadas alrededor de los diferentes niveles de análisis. En cada uno de los análisis hechos a continuación se encuentra una preguntade la encuesta a los estudiantesque será graficada en cada pregunta y posteriormente esta una pregunta a los docentes en la entrevista, estas preguntas tienen establecida su relación por las categorías desde su planteamiento y se hizo con el fin de lograr una interpretación que nos permita aproximarnos a cómo los sujetos ven, se relacionan, si consideran que beneficia o dificulta, que implicaciones tiene en la experiencia cotidiana en el aula la Evaluación, el Currículo y los Estándares. Con la información obtenida en el análisis, luego de la descripción, se hará un análisis y se hará una interpretación, finalmente se dará una valoración sobre las interpretaciones y los acercamientos hechos a los contextos y estudiantes-docentes.

### **5.1.1 Políticas Educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación de estudiantes.**

#### **Pregunta 1**

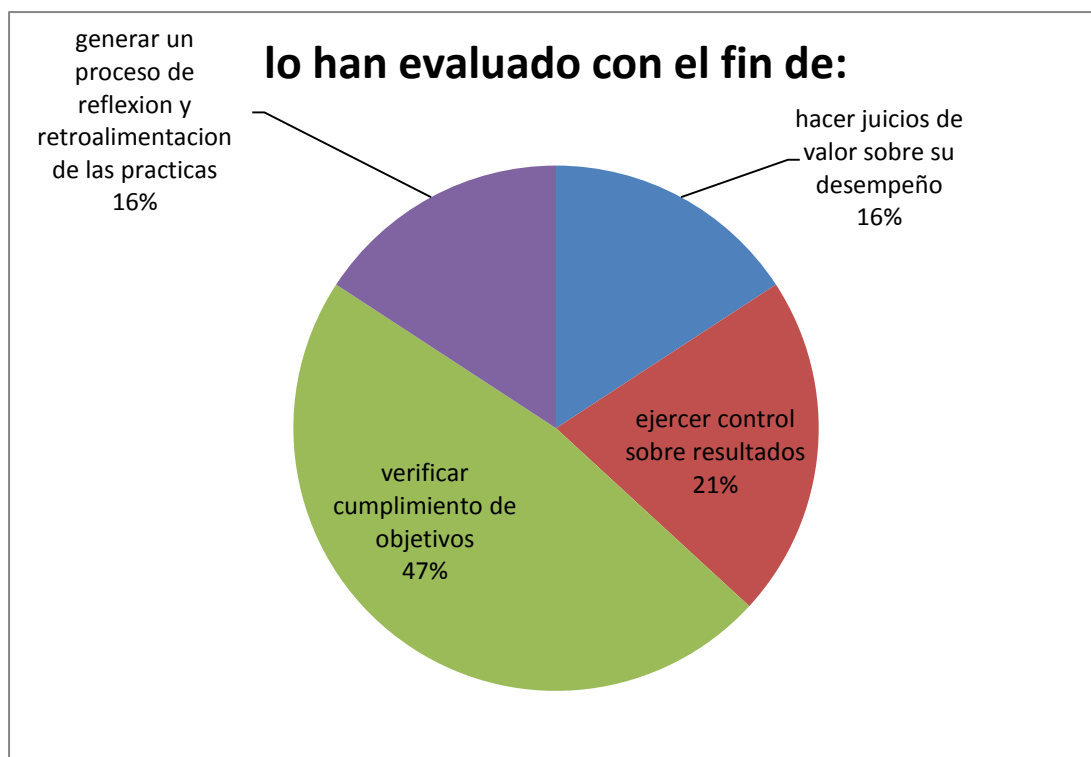
**¿Desde su experiencia lo han evaluado con el fin de?(PREG1.1, anexo 1)**

**¿De qué manera las políticas educativas en Estándares Curriculares y Evaluación vienen incidiendo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales? (PREG1.1 anexo 2)**

**Descripción:** las entrevistas realizadas a los docentes arrojaron varias similitudes y diferencias, en 10 de las 20 entrevistas realizadas a los docentes de la institución, hubo concordancia en varios señalamientos que permiten observar que los Estándares Curriculares y la Evaluación, como están siendo planteados, tienen limitantes para la construcción y el aprendizaje de sujetos autónomos y críticos, puesto que coacciona la formación del sujeto y el desarrollo de sus capacidades individuales, promulgando una homogenización de los aprendizajes en todos los sujetos, también se relaciona en las respuestas de los profesores la necesidad de un tipo de evaluación y planteamiento de los Estándares para el proceso educativo y mejorar la calidad de la educación, pero también se afirma la necesidad de reformar estas políticas en Evaluación y de Estándares Curriculares, para los profesores es claro que la Evaluación es una herramienta necesaria para la reorientación de los procesos educativos llevados a cabo.

Por otro lado, en 5 de las 20 entrevistas que se realizaron, alrededor de un 25% de los maestros entrevistados, se considera que los Estándares Curriculares y la Evaluación si se preocupan por la formación de personas críticas y autónomas capaces de participar activamente en la sociedad, además que da posibilidades para la orientación de los Estándares Curriculares al contexto de la comunidad, el problema para muchos de ellos son las presiones externas y la falta de inversión en los sistemas educativos.

**Grafica 1.**



La encuesta en la gráfica 1 fue hecha a los estudiantes y permitió observar su posición frente a la Evaluación, el 47% de los estudiantes encuestados consideran que el fin de la Evaluación es verificar el cumplimiento de objetivos planteados, el 21% considera que estos se hacen para ejercer control sobre los resultados cuando finaliza un programa o curso. El 16% consideró que son juicios de valor que se hace sobre su desempeño estudiantil. Las respuestas anteriores se relacionan, puesto que dejan observar la percepción sobre la Evaluación y los Estándares como formas de control del cumplimiento de objetivos, sanción y castigo en caso de no cumplir lo propuesto; por último solo un 16% de los estudiantes considera que la Evaluación tiene el fin de generar procesos reflexivos y de retroalimentación de las prácticas, lo que muestra que un porcentaje mínimo ve la evaluación como una oportunidad de reflexión y confrontación de las practicas académicas.

**Interpretación:** las entrevistas que se realizaron, permiten analizar que las políticas en Estándares Curriculares y Evaluación no se están realizando en un sentido crítico y como proceso, además no está generando autonomía en ellos, como expresa el experto Javier Diez (Evaluando\_nos, 2012), los Estándares se vuelven la herramienta precisa para

el control y utilización del sistema educativo como una forma de adoctrinamiento de lo que quiere el gobierno de turno como ciudadanos, uniformando el pensamiento y la formación de los estudiantes a través de esos conocimientos Estandarizados, que imitan un modo de producción industrial como el Fordismo con la intención de *“etiquetar, clasificar y compartimentar los contenidos educativos que se le van a transmitir al alumnado de los centros educativos a lo largo del país”* (Evaluando\_nos, 2012, p. 3)

En este sentido los Estándares Curriculares parecen enfocarse al cumplimiento del objetivo de la formación de un sujeto para la industria y utiliza como herramienta los Estándares para ver el nivel de desempeño a través de unidades de medida y las pruebas estandarizadas que se hacen en los diferentes periodos de la vida académica.

Según Eisner (Evaluando\_nos, 2013) con esto se busca cuantificar el desempeño de estudiantes, docentes y las escuelas, este es un proceso de cuantificación objetiva, que no toma las subjetividades, ni otras formas de ver y entender el mundo, desconociendo los saberes populares y tradicionales de la sociedad, lo que conduce a una profundización de las desigualdades y de la exclusión en todos los aspectos de lo social, cultural y político.

A esta crítica se suma la que hace Apple (Evaluando\_nos, 2013) quien plantea que desde esta perspectiva en que se construyen los Estándares Curriculares, se configura un mecanismo de control que no da la libertad a los estudiantes y profesores de llevar el acto educativo de acuerdo a sus intereses sociales, políticos y económicos, sino que desvirtúan su autonomía y por lo tanto no contribuyen a la formación de sujetos.

Para los estudiantes encuestados, es recurrente señalar que la intención de la Evaluación no sobrepasa un sentido de medición de objetivos cumplidos y de cuantificar cuanto han aprendido, al igual que para los estudiantes que escogieron que se hacía para realizar control de los resultados también se puede observar que la Evaluación se ve como un proceso de control y sanción, no para fortalecer los procesos, puesto que el interés no es el de asegurar la calidad de la educación a través de la confrontación, reorientación y autoevaluación de los modelos y practicas desarrolladas, sino el de crear instrumentos de medición que permitan escoger entre los estudiantes, quienes cuentan con los aprendizajes

necesarios dictaminados por los Estándares Curriculares para acceder a derechos como la Educación superior y el trabajo.

**Valoración:** se puede evidenciar que hay una contradicción entre los profesores puesto que algunos consideran que los Estándares Curriculares y la Evaluación de estos se plantean de manera idónea para la situación actual de la educación y el contexto de los estudiantes, por otra parte, un grupo de profesores considera que estos limitan la formación de sujetos autónomos; sobre esto cabe decir que asumir una postura crítica, se debe asumir por todas los sujetos de las practicas académicas y no solo por uno de los grupos inmersos, lo que significa que los educadores deben asumir una postura crítica encaminada a analizar e integrar los Estándares Curriculares junto a los conocimientos propios y características contextuales de los sujetos, para solucionar esto, hace falta que se socialicen e impulse el conocimiento y debate sobre los Estándares Curriculares entre los profesores, esto, ante el desconocimiento de muchos de los profesores de los Estándares.

Los procesos de Evaluación han de constituirse como una forma de realizar reflexiones y re orientar las prácticas pedagógicas, una Evaluación educativa para asegurar que el aprendizaje sea *“consistente, organizado, relevante e integrado en las propias estructuras mentales de los sujetos que aprenden”* (Álvarez, 2003, p. 16)de esta manera la Evaluación podría constituirse en una herramienta para la educación y no como un obstáculo para el proceso formativo crítico de los estudiantes.Es necesario que esta Evaluación sea procesual y formativa, es decir que no tenga momentos definidos para hacerse sino que sea constante, tomando en cuenta el proceso educativo y no solo los resultados, lo formativo en el sentido que forme personas intelectuales y humanamente, así la Evaluación necesitaconvertirse en una parte integral para la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos ante las problemáticas de la sociedad.

### **Pregunta 2**

**¿Las pruebas nacionales e internacionales (SABER PRO, PISA) que evalúan los aprendizajes se implementan con el objetivo de? (PREG1.2, anexo 1)**

**¿Cuál es el sentido de la aplicación a los estudiantes de las Evaluaciones nacionales e internacionales como las SABER PRO, PISA? (PREG1.2 anexo 2)**

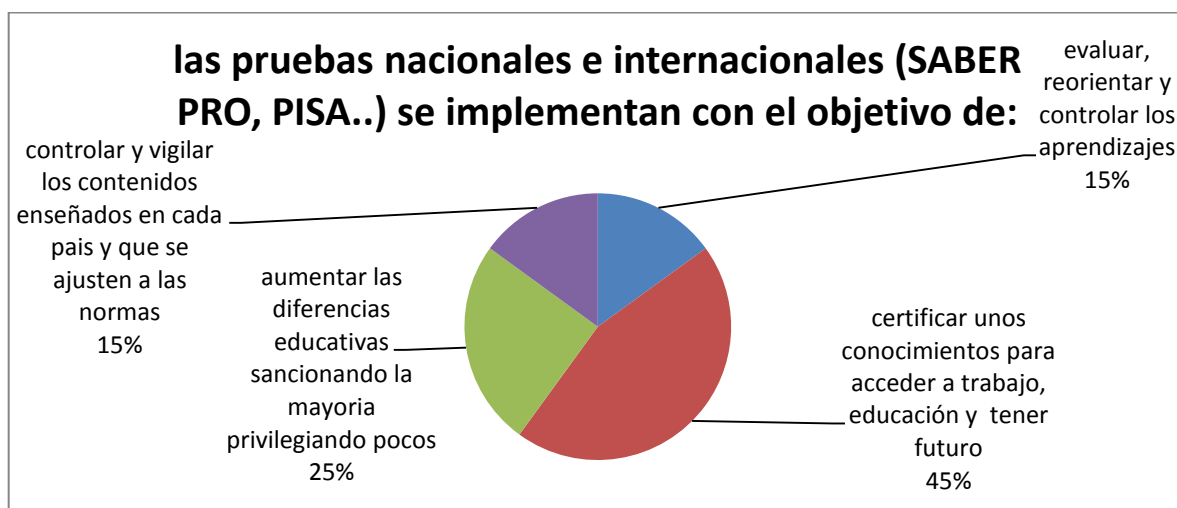
**Descripción:** la entrevista realizada a los docentes permitió identificar una tensión entre las concepciones de los maestros sobre la utilización de las pruebas nacionales e internacionales y el objetivo de su implementación; por una parte, alrededor de 13 de los 20 profesores que se les preguntó por el objetivo de las pruebas como las SABER PRO, PIRLS, PISA, piensan que estas tienen como objetivo medir si la aplicación de los Estándares a nivel nacional se está llevando a cabo de acuerdo a las políticas de los Organismos Internacionales; además, manifiestan que esta medición se hace con la idea de controlar y vigilar que se generalicen las políticas educativas y que sean constados los resultados obtenidos, de aquí que un gran porcentaje del grupo de profesores considere que estas pruebas vigilan, sancionan y controlan lo aprendido por el estudiante, en la medida que estas se constituyen como única forma de tener posibilidades de ingresar a la educación superior o en el mundo laboral competitivo, también se señala por parte de este grupo que se usan para medir la eficacia del trabajo docente y de las instituciones, en este sentido las acciones se orientan al igual que en los estudiantes a sancionar y vigilar.

El siguiente grupo de profesores del que se habló, tienen una visión diferente del objetivo de estas pruebas, lo que no lo hace menos importante; para este grupo de profesores las pruebas externas se enfocan más en la Evaluación del desarrollo de habilidades y resolución de conflictos que al aprendizaje de los conceptos sin sentido, además consideran que proporciona las mismas oportunidades para todos los sujetos en cuanto al desarrollo de los aprendizajes individuales y sociales. El objetivo de estas pruebas es en últimas para los profesores de este grupo, una Evaluación guiada con el fin de mejorar la calidad de la educación haciendo seguimiento al proceso que se ha llevado a cabo.

La pregunta de la encuesta hecha a los estudiantes, que se relaciona con la de los profesores se puede observar en el siguiente gráfico (gráfico 2), en el cual se observa que el 45% de los estudiantes consideran estas pruebas como una manera de certificar un tipo de conocimiento determinado para poder acceder a trabajo, educación y tener un futuro, un 25% de los estudiantes consideran que estas pruebas tienen como fin aumentar las diferencias educativas sancionando la mayoría y privilegiando a pocos. Seguido a esto se encuentran un 15% de los estudiantes que considera que el objetivo de las pruebas es el de

vigilar y controlar la enseñanza de los contenidos en cada país y que se ajusten a las normas internacionales; por último, el 15% restante considera que estas pruebas están dirigidas a evaluar, orientar y controlar los aprendizajes, es decir que solo este porcentaje considera que estas pruebas son enriquecedoras y problematizadoras para el proceso educativo.

**Grafica 2.**



**Interpretación:** para la interpretación de las respuestas de los profesores se agruparon las respuestas en 4 ideas centrales que se tocaron en las entrevistas variadamente: 1. Las pruebas enfocadas a la revisión y sanción del trabajo docente e institucional 2. Excluir y sancionar estudiantes, instituciones y docentes de bajos resultados 3. Controlar y vigilar los resultados de la generalización de las políticas educativas en el país 4. Medir el cumplimiento de los estándares según las normativas de las Organizaciones Internacionales.

De esta manera, las entrevistas realizadas y su triangulación con las opiniones de expertos e investigadores, permiten corroborar varias de las hipótesis de las que se ha venido hablando. Para más de la mitad de los profesores (13 de 20 entrevistas) la implementación de estas pruebas se hace con el fin de controlar, revisar y sancionar el trabajo docente e institucional, con este sistema de Evaluación, se potencian las desigualdades y desequilibrios en el sistema educativo, como manifiesta Miguel Ángel Santos (evaluando\_nos, 2013), esto es debido a que los que parten de mejores condiciones tendrán mejores resultados y los que no se les sancionara y recortara sus recursos hasta

acabarlos, si el objetivo que permite el gobierno es el de premiar y castigar por objetivos conseguidos, la Evaluación y pruebas exteriores solo tendrían como objetivo alimentar las desigualdades.

En estos términos la evaluación funciona como herramienta para ejecutar, vigilar y efectuar un Currículo estandarizado, que perpetúe la Evaluación como medidora de competitividad en las Instituciones Educativas, pero a la vez limitando el desarrollo de esta competitividad con la aplicación de Estándares de Evaluación externos, lo que significa que el objetivo se vuelve inobjetablemente preparar a los estudiantes para estas pruebas con el miedo a que los malos resultados repercutan en las instituciones y docentes, dejando por fuera las necesidades, contextos y dificultades que se presentan al desarrollar dichos estándares.

En cuanto a la segunda idea central señalada, se puede determinar que estas pruebas externas profundizan las desigualdades, contrario a lo que señalaban algunos profesores de que generan la misma cantidad de posibilidades para todos los estudiantes, como lo explica Miguel Ángel Santos (Evaluando\_nos, 2013) para asegurar a todas las personas el dominio de unas competencias básicas, no es necesario tener un referente común, más bien es necesario que se generen los medios para compensar las desigualdades que muchas personas tienen debido a sus contextos culturales desfavorecidos y problemáticas específicas.

La idea de *“las mismas oportunidades de aprendizaje para todos”* a la que se refieren este grupo de profesores, podría relacionarse con lo que expresa a su vez Guillermo Bustamante (Evaluando\_nos, 2013) quien dice que esta expresión es propia del lenguaje de las evaluaciones masivas y que están ligadas porque es pertinente evaluar a una población que ha sido expuesta de manera homogénea a lo que se pretende evaluar, en este sentido la expresión las mismas oportunidades de aprendizaje se centra en poder evaluar a todos con los mismos instrumentos.

En relación a las dos últimas ideas centrales se pudo observar que se ha generado un miedo a las evaluaciones externas que se hacen en los colegios, en cuanto se habla de manera recurrente que las pruebas tienen la intención de controlar y vigilar los resultados

de la generalización de las políticas educativas en el país ya su vez, Medir el cumplimiento de los Estándares según las normativas de las Organizaciones Internacionales, sancionando a quien no cumpla las normativas vigentes. Así, *“la evaluación se da como una rendición de cuentas en la que los estudiantes, las escuelas y los distritos deben responder del rendimiento académico”*, esto último, es señalado por Javier Diez (Evaluando\_nos, 2013) quien también explica que las escuelas no se han diseñado para responder por la presión que los Estándares y las evaluaciones externas ocasionan, poniendo en peligro de fracasar a todo el sistema educativo, al no encontrar la manera de volver provechosa y enriquecedora la presión ejercida sobre ellos.

La concepción que tienen los estudiantes sobre las pruebas externas que se hacen, demuestran cierta relación con lo expresado por los profesores y expertos, en la encuesta se pudo ver que casi la mitad consideran de los estudiantes (45%), cree que si fracasa en estas pruebas no podrá tener posibilidad de estudiar más adelante o conseguir un trabajo calificado; por supuesto esto reafirma el carácter sancionatorio y de inspección que tienen las pruebas externas, además de su constante obsesión por establecer comparaciones que conlleva a demeritar el trabajo de unos y engrandecer el de otros, sin tener en cuenta los puntos de partida del aprendizaje, ni las mejoras propiciadas, solo se centran en una cuantificación de “buenos y “malos” resultados para premiar y sancionar, no buscando una mejora de la calidad del proceso educativo.

Lo anterior se puede afirmar también al observar que un alto porcentaje de estudiantes (25%) considera que estas evaluaciones externas aumentan las desigualdades, sancionando la mayoría y gratificando a unos pocos, y que además otro 15% cree que solo tienen el fin de controlar y vigilar la enseñanza de los contenidos exigidos. Las sensaciones que han dejado entre los estudiantes este tipo de pruebas es de incertidumbre e impotencia, puesto que muchos de los estudiantes no podrán alcanzar el mínimo de conocimientos exigidos, o los entenderán de otra forma debido a su contexto cultural y situación socio-política. Desde esta lógica, las pruebas externas no tendrían un sentido para su realización, puesto que no responden a las necesidades de cada proceso educativo, sino a una estandarización y homogenización de los conocimientos necesarios para interactuar en la sociedad.

**Valoración:** con el análisis hecho, se pudo observar desde diferentes opiniones en contraste con lo expuesto teóricamente, como las pruebas externas que se desarrollan en el país, se han encaminado únicamente a la medición de los conocimientos que se han dictaminado desde los Organismos Internacionales con la ayuda de la formulación de los Estándares, dejando de lado el carácter reorientador y de aprendizaje que debe tener la Evaluación.

Desde la subjetividad que generó este proceso investigativo, se podría hacer unos juicios de valor que apuntan a afirmar que las pruebas externas deberían desaparecer o ser reformuladas en cuanto a su forma de Evaluación y también en cuanto a su carácter de sanción y exclusión, no es posible que el futuro de un estudiante dependa en gran medida de los resultados que obtenga en un examen para lograr entrar a la Educación Superior, esto limita el carácter formador de la escuela y desvirtúa el proceso llevado a cabo con los estudiantes.

Por otra parte, aunque también es responsabilidad de las Instituciones y docentes los resultados de la calidad de la educación, estos resultados no se deben enfocar a la sanción y reducción de presupuestos, por el contrario, en los contextos donde se generan mayores inconsistencias en el aprendizaje, se deben identificar las problemáticas y dar apoyo por parte del gobierno para que se superen las limitantes que tiene el proceso educativo. De igual manera este proceso educativo y los lineamientos que seguirá, pueden tener una base común, pero también tiene que dar espacio y autonomía a las comunidades académicas para orientar esos lineamientos hacia la comprensión del contexto de manera crítica; sin imponerse sobre esto la pretendida masificación y presión que se hace generalmente con las pruebas externas.

El gobierno nacional y las políticas educativas dictaminadas en los últimos años reflejan como se ha dado un relajamiento de las obligaciones del Estado con la educación, al pasar de ser un colaborador y apoyar para la superación de las problemáticas que plantea la educación y convertirse en un juez castigador de los procesos que se llevan a cabo en la educación, utilizando las sanciones de diferentes tipos como el económico para premiar y sancionar.

Es preciso señalar que la mayoría de los docentes es consciente de la situación actual y se ha sentido afectada por la orientación que ha tomado la educación hacia la consecución de buenos resultados en estas pruebas y manifiesta la necesidad de reformular esta políticas educativas que se han venido instaurando, pero a la vez esto se queda en la discusión individual, pues se evidencia una alta fragmentación del gremio de los educadores en el país y en especial la generación de espacios para la discusión y lucha por el derecho de incidir sobre la formulación de políticas educativas, se observa una gran debilidad de igual forma a la investigación educativa y la importancia que tiene para la autocrítica de las experiencias educativas.

### **Pregunta 3**

**¿Desde su mirada la intencionalidad e incidencia de la evaluación se caracteriza por? (PREG1.3, anexo 1)**

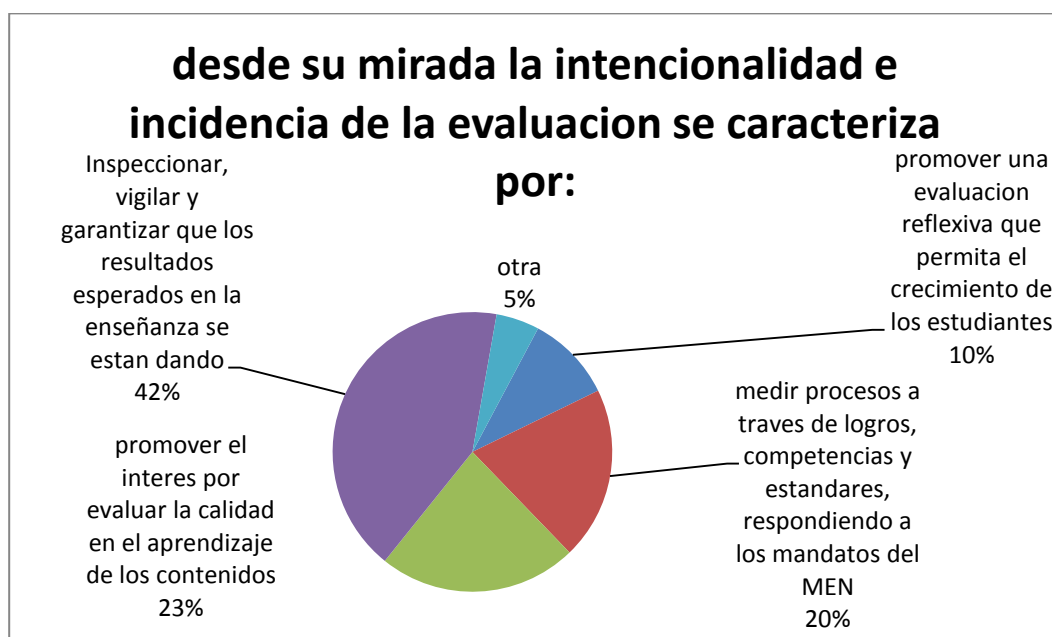
**¿Qué incidencia tiene la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza llevados a cabo en el aula de clases? Justifique su respuesta (PREG1.3 anexo 2)**

**Descripción:** estas preguntas hechas a profesores y estudiantes, se enfocaron a entender como se ve la Evaluación dentro del proceso educativo y su incidencia en este; para el caso de la entrevista a los Docentes, se pudo observar que las concepciones sobre la Evaluación estuvo dividida en dos grupos de opinión, para 12 de las 20 entrevistas, la Evaluación en la actualidad es un proceso que tiene la intención de crear referentes evaluativos internos y externos de una manera descontextualizada que solo examina y excluye, para 8 de los 20 profesores, la Evaluación como se plantea, busca medir el conocimiento de los estudiantes pero no tiene en cuenta los procesos llevados a cabo para la formación de un sujeto integral; así mismo, en 13 de las 20 entrevistas muchos de los profesores sienten que la evaluación se tiende a confundir en la actualidad con el concepto de “examen” lo que ocasiona que se olvide el verdadero sentido de la Evaluación para lograr un aprendizaje integral; por último, también se señaló que la Evaluación mide niveles de desempeño de estudiantes y docentes, por lo que la Evaluación es un mecanismo de sanción que no retroalimenta el proceso llevado a cabo ni ofrece formas de mejorar las practicas académicas. Por otra parte, en 8 de las 20 entrevistas hechas a los docentes se

hallaron similitudes en sus respuestas, en contradicción a las críticas hechas por el anterior grupo, para este grupo de maestros la Evaluación tiene un sentido en la educación en la actualidad pues esta busca encontrar fortalezas y debilidades para lograr mejorar las practicas académicas, también en 7 de las 20 entrevistas se encontró que para los profesores la Evaluación es un proceso de conocimiento, descubrimiento y valoración, para favorecer a los estudiantes y docentes en las actividades que se realizan.

En la encuesta hecha a los estudiantes (grafica 3) se evidenció que un 42% de los estudiantes considera que la Evaluación solo incide en el proceso educativo como herramienta de vigilancia e inspección para garantizar que los resultados que se esperan se estén dando; un 23% de los estudiantes considera que la incidencia en la educación de la Evaluación está en que busca promover el interés por evaluar la calidad en el aprendizaje de los contenidos dictaminados; un 20% de los estudiante encuestados considera que la Evaluación solo busca la medición de procesos a través de logros, competencias y estándares para responder a los mandatos del MEN, esta respuesta se relaciona claramente con la primera pregunta que se comentó en este párrafo, pues se inspecciona, vigila y miden resultados esperados.

**Grafica 3**



**Interpretación:** para el análisis de estas preguntas se agruparon las respuestas en 4 tipos de respuesta por sus similitudes y concordancias encontradas en las ideas centrales, estos grupos son: 1. Consideran que la Evaluación es una herramienta que permite reorientar y examinar las prácticas académicas, 2. Piensa que estos procesos en la actualidad se concentran en crear referentes evaluativos internos y externos para sancionar no retroalimentar<sup>3</sup>. Mide niveles de desempeño de estudiantes y docentes sin ofrecer formas de mejorar las practicas académicas 4. Para buscar aspectos a mejorar, encontrar fortalezas y debilidades.

Las respuestas de los profesores con respecto a la Evaluación son una muestra de lo que ocurre hoy en día con la visión de esta como una medición matemática; mientras que todos reconocen la importancia que tiene la Evaluación en las prácticas educativas y su reorientación, pero a su vez dudan ante las falencias y limitaciones que tiene el sistema evaluativo, esto se reflejó en el hecho de que para el primer grupo mencionado, alrededor de 8 de los profesores, se resalta la importancia de la Evaluación para medir el estado de la calidad de la educación, pero sin embargo, la mayoría de las entrevistas no dejo de mencionar que la forma actual de Evaluación presenta dificultades debido a los contextos en que se desarrollan y la formas utilizadas.

Para el segundo grupo las problemáticas que afronta la Evaluación en la actualidad se dirigen a que están diseñadas de una manera en que la Evaluación se está confundiendo con el “examen”, lo que ocasiona que se olvide que esta debe ayudar a la construcción de un aprendizaje integral; centrándose mas en generar medidas negativas en base a los resultados, en ese sentido la Evaluación no tiene el sentido de ser retroalimentador y fortificador de las experiencias educativas evaluadas, parte de esto surge para muchos de los docentes por las pruebas estandarizadas que se realizan, pues estas como señala Santos (Evaluando\_nos, 2013) *“sólo miden el estado puntual de los indicadores, pero no tienen capacidad hasta la fecha para medir los progresos de los diferentes sistemas educativos”* (p.16), es decir que los resultados encontrados se utilizan para conocer cosas las cosas puntuales que conocen los estudiantes, pero no tiene en cuenta el proceso llevado a cabo, las mejoras en el sistema educativo y tampoco tiene en cuenta la subjetividad de los sujetos y la realidad de que todos aprendemos de maneras y en tiempos diferentes.

El tercer grupo se relaciona directamente con el anterior, puesto que en este se ve la Evaluación y su intencionalidad, como un proceso meramente cuantitativo y que no aporta elementos positivos para los sistemas educativos actuales, esto ya que para lo único que han visto que se utilizan es para compararlos con otros centros educativos y determinar sanciones o beneficios por medio de los resultados, es decir que en vez de intentar fortalecer los procesos evaluativos, se desprotege aun mas las instituciones frente a sus resultados medidos en eficiencia. Para muchos de los profesores de este grupo de preguntas, la presión externa hacia los centros educativos ha ocasionado que el cambio entre el Decreto 230 y el 1290 no sea muy claro, pues las instituciones educativas, incluyendo la estudiada, prefieren pasar a los estudiantes al siguiente grado así su preparación no sea la correspondiente para así, no pasar reportes tan altos de pérdida del año y deserción escolar lo que les genera reducciones de presupuesto e inclusive recortes de personal. Sobre el ultimo grupo se puede resaltar que aunque reconocen las falencias de los procesos evaluativos, el maestro ha de buscar escapar a esta tendencia y darle el sentido que merece la Evaluación, el de buscar aspectos a mejorar, encontrar fortalezas y debilidades.

La concepción que tienen los estudiantes sobre los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula, fortalecen la interpretación hecha a los resultados de la entrevistas de los profesores; para el 42% de los estudiantes la Evaluación tiene como fin inspeccionar, vigilar y garantizar los resultados esperados, para los estudiantes el objetivo de la Evaluación que se les realiza en las diferentes etapas es el de saber quién es bueno y quien no en los aprendizajes dados, pero no se preocupa por conocer los procesos llevados a cabo con los docentes y ver si han producido mejoras o no en el aprendizaje. Esto se refuerza en que para otro 20% de los estudiantes encuestados las evaluaciones se hacen con la intencionalidad de responder a los señalamientos del MEN y no para conocer sus avances y retrocesos en los sistemas educativos; relacionan la Evaluación con rendición de cuentas, un sistema que pone en presión a estudiantes, instituciones y docentes, lo malo de esto como expresa Tiburcio Moreno (evaluando\_nos, 2013) es que *“las escuelas y los distritos escolares no se han diseñado para responder a la presión por el rendimiento que los estándares y el rendimiento de cuentas exige, y sus fracasos para traducir esta presión en trabajo provechoso y satisfactorio para los estudiantes”* (p.14)

**Valoración:** Es claro que los procesos evaluativos llevado a cabo en la Institución Educativa, así como también la intencionalidad con la que se hacen estas evaluaciones han de retomar el sentido de la Evaluación al principio de auto-interés de la comunidad, subrayándose que los temas y aprendizajes tienen que ver con los intereses que traen todos y cada uno de los participantes, lo que podrá generar que estos sujetos y la comunidad misma sean tenidos en cuenta al momento de establecer el proceso de evaluación. Esto significa que la labor de la Evaluación no exige como criterio la objetividad así sin más, sino el existir de un interés, una dinámica en los participantes que haga más enriquecedor el proceso y que permita reorientar las prácticas y procesos desarrollados.

En cuanto a la intencionalidad que muestra tener la Evaluación externa como cuantificadora de la eficacia de los procesos educativos, esta se puede redefinir y vincular todo tipo de participantes que, de forma crítica, puedan contribuir en la realización de la Evaluación, la cual se materializa a través de evaluaciones internas, asesorías externas de Evaluación, asesores internos, meta - evaluación y evaluadores externos independientes. Lo anterior permite que la Evaluación del Currículo tenga varios puntos de crítica y despeje las oportunidades y alternativas que se pueden utilizar.

### **5.1.2 Estándares Curriculares y su relación con el Currículo**

#### **Pregunta 4**

**En su opinión, ¿Cuál es la incidencia que tienen los contenidos vistos en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la vida cotidiana?(PREG 2.1, anexo 1)**

**Desde su perspectiva ¿Cuál es el papel que juega el Currículo en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la vida cotidiana de los Estudiantes? (PREG 2.1 anexo 2)**

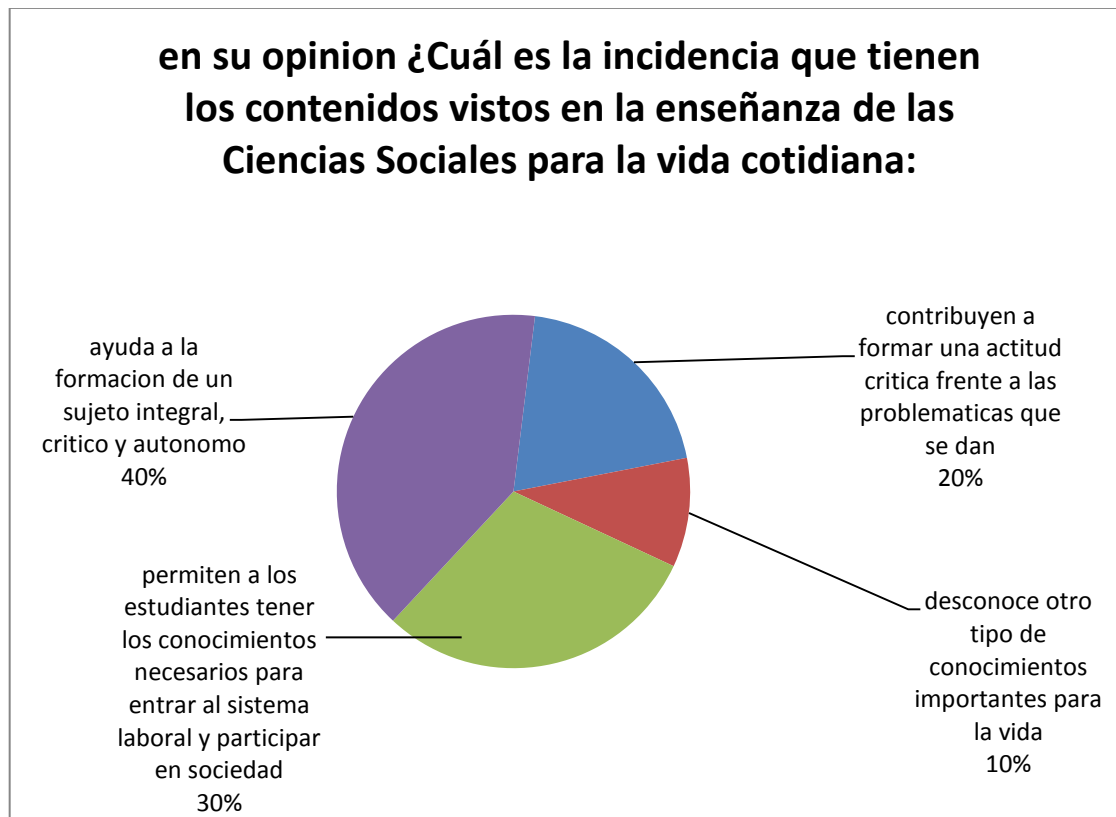
**Descripción:** estas preguntas hechas a los profesores y estudiantes se enfocaron en conocer e interpretar las incidencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales que tiene la aplicación de los Estándares; en los profesores se pudo observar varias ideas centrales

agrupadas que se refirieron en la mayoría de las entrevistas, en el caso de los profesores en todas las entrevistas se señaló el papel fundamental que tienen las Ciencias Sociales para la formación de sujetos políticos, autónomos y reflexivos, para que sean sujetos de derechos y capaces de crear y transformar la sociedad. Sin embargo, en las respuestas de 13 de los 20 profesores entrevistados se pudo evidenciar que el hecho de que el Currículo sea un planteamiento externo y no una construcción social, limita la capacidad de incidencia que tienen las Ciencias Sociales en la vida cotidiana de los estudiantes ya que no se relacionan directamente con su vida cotidiana y problemáticas que se presentan; por otra parte en 10 de las entrevistas hechas se resalta el hecho de que al ser impuesto lo que se enseña, como debe enseñarse y las formas de Evaluación, limitan la actividad docente a la de simple ejecutor y desconoce su creatividad para lograr poner en contexto los aprendizajes para que vayan más allá del aula de clases, para así no quedarse solo en la teoría.

Por último es de señalar que para 10 de los 20 profesores entrevistados la imposición del Currículo como ellos lo ven, tiene consecuencias y limitantes sobre la aceptada multiplicidad de saberes, entendimientos, visiones de mundo y culturas de nuestro país para la formación de ciudadanos, esto debido a que se toman unos referentes teóricos y metodológicos que desconocen el propio contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, sus particularidades de aprendizaje y propios intereses.

Según los datos recogidos en las encuestas de los estudiantes (gráfica 4), el 40% de los estudiantes ven la incidencia de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales como una ayuda para la formación de un sujeto crítico y autónomo en la vida cotidiana, lo que representa un alto porcentaje de estudiantes, para un 30% estos permiten a los estudiantes tener los conocimientos necesarios para entrar al sistema laboral y participar en sociedad, es decir estos se ven como aprendizajes necesarios para poder tener una vida laboral y en sociedad, esta forma de entender el Currículo y la enseñanza de las Ciencias se aproxima más a una capacitación para el trabajo, que una formación para la vida.

Grafica 4



Por otra parte, reforzando la primera respuesta, Un 20% de los estudiantes consideran que los contenidos vistos permiten formar una actitud crítica frente a las problemáticas que se dan en la vida cotidiana y un 10% considera que estas desconocen otro tipo de saberes y conocimientos importantes para la vida cotidiana.

**Interpretación:** para abordar el análisis de las preguntas realizadas a los docentes se agrupo al igual que en las anteriores preguntas en 3 tipos de respuesta por sus similitudes y concordancias encontradas en las ideas centrales, estos grupos son: 1. Quienes ven el Currículo como un planteamiento externo y no una construcción social que limita la capacidad de incidencia que tienen las Ciencias Sociales en la vida cotidiana de los estudiantes 2. Otro grupo que ve que el Currículo limita la actividad docente a la de simple ejecutor y desconoce su creatividad para lograr poner en contexto los aprendizajes para que vayan más allá del aula de clases, para así no quedarse solo en la teoría, y 3. Los que consideran que el Currículo tiene consecuencias y limitantes para la formación de ciudadanos integrales.

Para el primer grupo de profesores mencionado, el planteamiento del Currículo se ha hecho de una manera unilateral y sin tener en cuenta los procesos anteriormente llevados a cabo para la construcción de un Currículo, esta imposición del Currículo estandarizado los convierte en simples ejecutores de contenidos y formas de enseñanza determinados. Como una parte esencial del Currículo es la Evaluación los maestros se ven enfocados a preparar a los estudiantes en las pruebas externas y no en contextualizar dichos aprendizajes importantes, esto se debe en gran medida a que por medio de altos puntajes en estas pruebas las instituciones reciben incentivos y evitan las sanciones y recortes que ocasionan los bajos puntajes.

Como señala Tiburcio Moreno (evaluando\_nos, 2013) esta obsesión que se crea en los docentes por los resultados altos en las pruebas externas, se da porque en la actualidad es lo que valida el trabajo hecho en el aula, tanto del docente como del estudiante, estas pruebas determinaran si el proceso fue eficaz o no; como se dijo anteriormente al profesor se le limita y desconoce su capacidad de crear e imaginar nuevas formas de enseñar en el contexto de los estudiantes y su comunidad, a los estudiantes por su parte *“se les priva de desarrollar su iniciativa e inteligencia para pensar formas distintas de resolver los problemas, porque las “respuestas válidas” son las establecidas en el libro de texto o lo expuesto por el profesor”*(p. 22). La forma en que se edifica el Currículo y su Evaluación como se puede ver, trata a los sujetos como objetos inertes y sin contexto, así mismo, concibe los conocimientos y aprendizajes como productos acabados, la visión de mundo que tiene excluye otras formas de ver el mundo, pretendiendo formar una sociedad homogénea y estática.

El segundo grupo de ideas se relacionan con lo dicho anteriormente, al entender a los maestros y estudiantes como objetos se ocasiona que el docente en su labor cotidiana se vuelva un mecanismo de transmisión y de vigilancia que se cumplan los objetivos propuestos desde arriba, para los estudiantes la situación no es muy diferente *“lo que tiene que hacer el estudiante es aprender, pero no decide, no se responsabiliza, no reflexiona, no crea, no proyecta...”* (evaluando\_nos, 2013, p.25), es decir que los objetivos de la educación del estudiante no serán en este caso el aprendizaje de herramientas para transformar, vivir e interactuar con la sociedad, sino memorizar unos contenidos que se le

preguntaran en una prueba estandarizada que decidirá si ha aprendido o no, sin importar que todos esos contenidos memorizados no tengan ningún sentido para el estudiante en su vida cotidiana.

En el último grupo de ideas que surgió de las entrevistas hechas a los docentes, se debe destacar que su percepción es que la idea de formar un ciudadano integral no es posible cuando se pretende formar sujetos sin tener en cuenta la multiplicidad de culturas y visiones de mundo, queriendo mostrar una cultura y conocimientos homogéneos, Javier Diez (evaluando\_nos, 2013) señala que esto *“incapacita para la innovación, la construcción de un currículo significativo y adecuado al contexto y a las necesidades e intereses reales del alumnado, de la comunidad educativa y del contexto social y vital de nuestros centros.”* (p.25) por lo que en muchas ocasiones se puede observar que los estudiantes no muestran interés en temas que se traten.

En las encuestas realizadas a los 80 estudiantes, se presentó una tendencia del 40% de los estudiantes que consideran que la enseñanza de los contenidos Ciencias Sociales ayuda a la formación de un sujeto integral, crítico y autónomo, además de permitir tomar una posición crítica frente a las problemáticas, esto refiere a dos de las respuestas opcionales (permiten a los estudiantes tener los conocimientos necesarios para entrar al sistema laboral y participar en sociedad 30%, contribuyen a formar una actitud crítica frente a las problemáticas que se dan 20%) que suman el 50%, es importante en la medida que nos señala que el sentido que se tiene de las Ciencias Sociales, está orientado hacia la resolución de problemáticas en la sociedad y capacidad de los sujetos para transformarlas, a pesar de las limitaciones que pueden llegar a señalar los profesores en los contextos.

El siguiente grupo de respuestas fue del 30% y considero que estos aprendizajes permiten a los estudiantes tener los conocimientos necesarios para entrar al sistema laboral y participar en sociedad, lo que permite interpretar que la percepción sobre los aprendizajes cotidianos en la escuela para muchos de los estudiantes no va más allá sino el de pasar unas pruebas para poder tener unos beneficios como entrar en la educación superior y conseguir trabajo, aquí se ve como las formas en que se diseña el Currículo y su Evaluación, provocan el desinterés por aprender para la vida en los estudiantes y además no les enseña que hacer con esos conocimientos en su vida cotidiana más que utilizarlos para el trabajo,

no para la problematización y resolución de conflictos en la sociedad, lo último que se logra con esto es formar ciudadanos. El último grupo considero que se deja por fuera otro tipo de conocimientos, sobre esto cabe señalar que en Colombia se reconoce la pluriculturalidad y multiétnicidad desde la constitución de 1991, pero en realidad estos reconocimientos como se puede observar nunca han trascendido al punto de que la educación sea un tema en el que se le incluya a todas las comunidades en su construcción.

**Evaluación:** se puede evidenciar que el hecho de formular las políticas públicas sin contar con quienes van a participar y sus singularidades, es uno de los problemas que más afectan el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales de una manera que sea constructiva para su vida cotidiana, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales debe estar motivado por el conocimiento de lo cotidiano, de las problemáticas de la sociedad, de generar en los estudiantes la necesidad de preguntarse el ¿porqué? De las cosas, para que desarrollen un pensamiento problematizador, autónomo y crítico; esto no lo han de sentir ajeno de su vida, sino que sea a través de la experiencia diaria. De igual forma el sometimiento de el currículo a unas pruebas externas, significa una profundización de esa desconexión que se crea entre conocimiento y experiencia cotidiana, habría que dejar de depender más de los Organismos Internacionales y sus imposiciones y procurar una construcción que tenga unas formas propias de Evaluación.

### **Pregunta 5**

**¿De qué manera conozco los temas que se van a ver en Ciencias Sociales para el año académico?(PREG 2.2, anexo 1)**

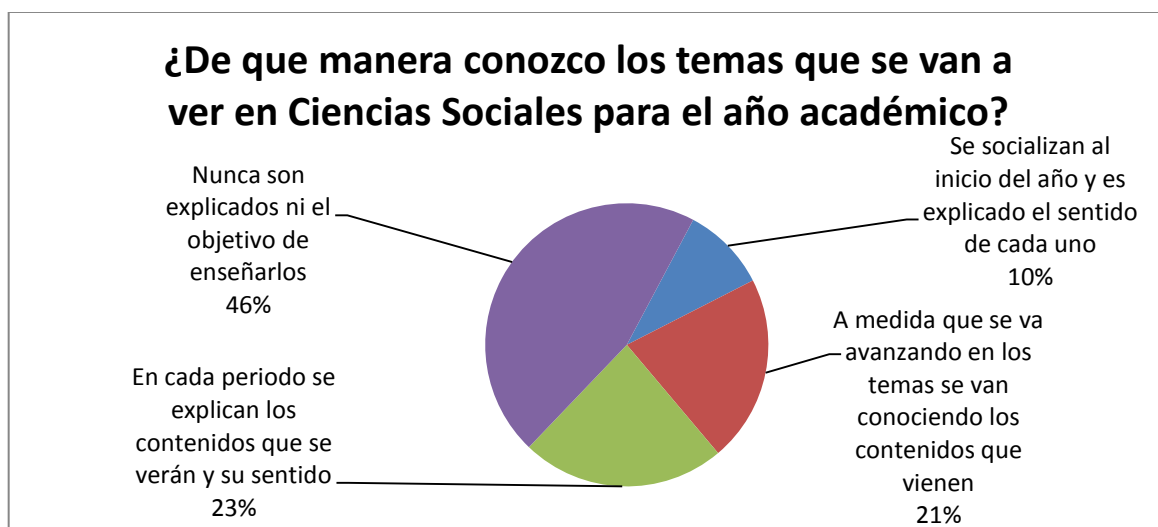
**¿De qué manera tienen en cuenta los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales los escenarios sobre los cuales se escenifica el proceso de aprendizaje de los estudiantes? (PREG 2.2 anexo 2)**

Las preguntas hechas a los profesores y estudiantes tienen la intencionalidad de conocer cómo se desarrollan los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales y de qué manera se relacionan con el contexto directo de los sujetos inmersos en las prácticas diarias.

**Descripción:** para los docentes se observó que las posturas frente a esta pregunta fueron divididas, puesto que en 13 de las 20 entrevistas a profesores fue recurrente señalar los Estándares Curriculares como punto de partida y que alrededor de ellos puede avanzar el aprendizaje, la comprensión y apropiación de las Sociales, además consideran que muchos de estos Estándares hablan sobre la realidad y que esta se puede relacionar con los contextos directos de los estudiantes, el otro grupo de 8 maestros hizo críticas en cuanto a esto ya que según su opinión, los Estándares no tienen en cuenta la diversidad de contextos y por lo tanto esto impide que tengan un éxito las políticas educativas, también señalaron que las formas de Evaluación externa no tienen en cuenta esta relación. Por último, para 6 de los 20 docentes fue recurrente mencionar que es labor del docente de Ciencias Sociales usar los Estándares escenificando el proceso de aprendizaje y el contexto del estudiante.

Las encuestas hechas a los estudiantes (grafica 5) permitieron observar que para el 23% de los estudiantes, En cada periodo se explican los contenidos que se verán; para un 46% los aprendizajes nunca son explicados ni el objetivo de enseñarlos, lo que en parte puede generar que no tengan un sentido para la vida cotidiana de los sujetos o no tengan la comprensión de su importancia; alrededor de un 22% de los encuestados considera que los contenidos se van conociendo a medida que se va avanzando en los temas, esta respuesta se relaciona con la primera respuesta descrita. El otro 10% considero que se explican al inicio del año y es explicado el sentido de cada uno.

**Grafico 5**



**Interpretación:** las ideas más concordantes entre los profesores se dividen en dos grupos de ideas, 1. Los que piensan que los Estándares Curriculares están relacionados por si mismos con el contexto de los estudiantes o están referidos hacia ellos para ser conectados fácilmente, además de ver estos como un punto de inicio para desarrollar los procesos de aprendizaje 2. Para el otro grupo de profesores los estándares no tienen en cuenta la diversidad de contextos y por lo tanto esto impide que tengan un éxito las políticas educativas además de señalar que las evaluaciones externas que evalúan los aprendizajes de los Estándares si desconocen los contextos de los sujetos.

Para el último grupo de profesores, los Estándares desconocen la multiplicidad de saberes y conocimientos que se presentan en los contextos de los estudiantes debido a que estos se han formulado con anterioridad y se espera que el profesor se limite a seguir las instrucciones para lograr unos Estándares que respondan a las pruebas planteadas sobre los currículos que, de igual manera, vienen de lo externo y no toman en cuenta cosas como la singularidad económica, política y social de cada comunidad, esto en parte puede explicar el porqué de los malos resultados en las pruebas internacionales, como señala José Ortiz (Evaluando\_nos,2013) en Colombia “*el examen de Estado no lo pasa la gente inteligente, ni más rica, sino las instituciones en donde la visión y objetivos estén centrados a los resultados del examen de Estado*”(p.8). De ahí a que sectores con otras necesidades sociales y lógicas culturales diferentes no obtengan los resultados esperados.

Del primer grupo se puede observar que los maestros aseguran que los Estándares por si mismos son un punto de inicio y están contruidos para que se puedan relacionar con los contextos de los estudiantes, pero a la vez, también reconocen que estos se enfocan a cumplir las pruebas externas, en ese sentido podemos interpretar que los maestros intentan hacer nuevas construcciones en las aulas de clase, de una manera en que sea más atractivo y cercano a los estudiantes, pero esto se limita cuando llegan dichas evaluaciones externas que miden unos datos pero no tienen en cuenta el proceso llevado a cabo, solo la cuantificación de los aprendizajes y tienen la potestad de decir cuando ha sido valido un aprendizaje o no.

En las encuestas de los estudiantes llama la atención que entre el 45% y 50% de los estudiantes encuestados consideran que los Estándares Curriculares, la planificación que se

hace y la intencionalidad de estos aprendizajes no es socializada, lo que indicaría que muchos de los docentes están tomando ese papel de transmisor de contenidos sin problematización de ninguna clase, por otra parte los estudiantes podrían haberlo olvidado pero si así es, puede que no haya sido tan clara o representativa la explicación del porqué y para que de los aprendizajes planteados y como se relacionan con sus contextos. Las otras dos respuestas agrupadas forman alrededor del 43% y consideran que los contenidos se enseñan a medida que se va avanzando o que se explican en cada periodo, pero nunca son puestos en debate, ni se problematizan para tomar la decisión de como orientarlos, no se dice que los estudiantes le digan al profesor que ver y que no, sino que el profesor pueda reconocer los intereses que genera en los estudiantes los aprendizajes planteados y cuales son apropiados para el contexto y las necesidades de los sujetos.

**Valoración:** la labor de los profesores en la educación no es solo la de transmitir unos conocimientos determinados por una institución, su labor debe evocar a que provoque la reflexión, el análisis y la problematización del contexto propio, por lo mismo los Estándares Curriculares han de ser solo orientaciones para los estudiantes y docentes en donde se pueda decidir qué temas no concuerdan con la población, la cultura, y puedan ser transformados o reorientados hacia las propias necesidades de la comunidad con su participación. Claro está, para lograr esto primero se tiene que ser independiente en la adopción de las políticas educativas y no depender de las organizaciones y pruebas internacionales que pretenden imponer una cultura homogénea, globalizada.

### **Pregunta 6**

**El plan de estudios asumido en el colegio es importante para mi vida porque:(PREG 2.3, anexo 1)**

**¿Permiten los Estándares Curriculares una formación integral en los estudiantes?  
¿Cómo, de qué manera? (PREG 2.3 anexo 2)**

estas preguntas hechas a profesores y estudiantes tienen como finalidad indagar como contribuyen o dificultan en los contextos los Estándares Curriculares en el objetivo de formar de sujetos integrales, también hacer una interpretación de cuál es la importancia de

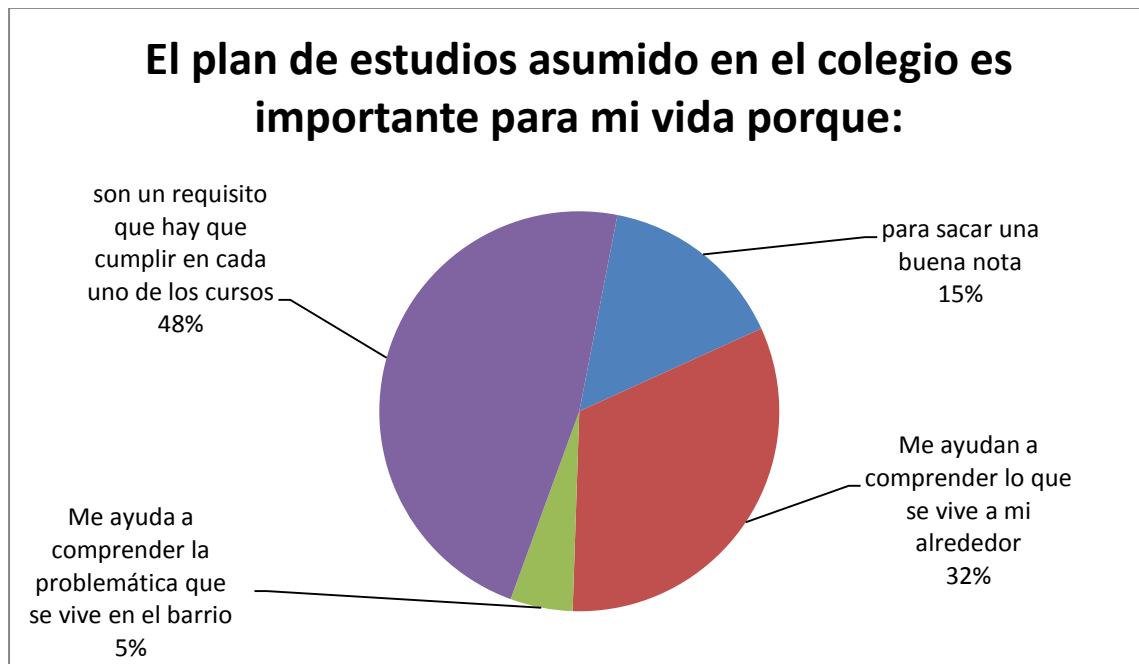
los mismos en la vida de los estudiantes o por lo menos cual creen que es la importancia que debe tener.

**Descripción:** Para la entrevistas de los profesores se encontraron varias concordancias e ideas recurrentes, 7 de los 20 profesores entrevistados mencionaron que el carácter de los Estándares son de una lógica económica y hacen reflexiones empresariales, no pedagógicas, que se manejan por medio de estadísticas y cálculos sobre eficiencia, a esto se suma que 4 de los maestros señalaron que estos son Estándares homogéneos y están planteados descontextualizadamente, sin contribución de la comunidad académica, además 15 profesores entrevistados se refirieron a la problemática de que estos son impuestos sin ningún tipo de consulta, por lo que consideran que difícilmente esto contribuya a la formación de sujetos integrales; se resalta que 9 de los 20 docentes entrevistados refirieron que como los Estándares se deben aplicar en todo el país, es posible que en todos los contextos difícilmente se puedan aplicar los mismos Estándares, puesto que no respetan los espacios políticos y culturales.

Por último, solo 6 de los profesores considera o se refirió a los Estándares Curriculares como herramientas para la formación de sujetos integrales, algo que fue contradictorio con las respuestas pasadas sobre la conexión del contexto y el Currículo; para este grupo los Estándares forman no solo en conocimiento sino también en su actuación y desenvolvimiento personal como ser sociable e integral dentro de la familia y la sociedad.

En las encuestas hechas a los estudiantes (grafica 6) el 48% considero que la importancia del plan de estudios en la vida es que son necesarias para cumplir los requisitos de cada curso; por otra parte un 32% de los encuestados considera que el plan de estudios contribuye a entender lo que se vive en la vida cotidiana; un 15% considera que este plan de estudios es importante porque conocerlo ayuda a sacar buenas notas y un 5% considera que ayuda a comprender las problemáticas del barrio, esta respuesta se relaciona directamente con la primera por lo que se tomara como la misma respuesta.

Grafica 6



**Interpretación:** para interpretar las preguntas de los profesores se agruparon las ideas centrales en tres grupos, 1. Para este grupo los Estándares son descontextualizados, planteados y evaluados de manera homogénea, 2. Para este grupo de profesores esta visión está impregnada de una visión mercantil de la educación, se enfoca a cumplir los requisitos que el mercado exige para la mano de obra, 3. este grupo considera que los Estándares son impuestos externamente, lo que dificulta la formación de un sujeto integral.

Las respuestas de los profesores del primer grupo de idea se relacionan con el tercer grupo de una manera clara, al considerarse que las políticas educativas han sido impuestas desde lo externo y que no se ha contado con las posibilidades de participar en su construcción, también se puede pensar que eso mismo es lo que las hace descontextualizadas y planteadas para homogenizar las formas de las culturas y la sociedad, esto mismo limita la acción del docente y su campo de acción puesto que *“en un currículum prescriptivo lo que se espera del profesorado es que se limite a seguir fielmente las instrucciones dadas....El profesor debe enfocar todos sus esfuerzos y energías, así como las de sus alumnos para lograr los estándares establecidos mediante una evaluación*

*homogénea*”(Evaluando\_nos,2013) por lo anterior es que el docente no tendrá tiempo de construir ciudadanía con los estudiantes para la vida, sino obreros y jefes para el trabajo.

En el segundo grupo de ideas que surgió de las entrevistas de los docentes se dio la sensación que los profesores piensan que hoy día las instituciones educativas y el mismo sistema educativo están orientados hacia el cumplimiento de las demandas del mercado laboral y productivo, para Apple (2006) esta es una de las características de la entrada de la globalización neoliberal en la educación, donde se desarrollan las políticas educativas y la formación de los ciudadanos conforme las necesidades del mercado, dejando por fuera las necesidades culturales, políticas y contextuales que se generan en la sociedad y en el contexto de la escuela, además que se impone una mirada particular y opción como la única forma posible y coherente de vivir en sociedad, aislando y excluyendo quienes no alcancen los conocimientos de la cultura hegemónica.

Juan Carlos Orozco (evaluando\_nos, 2013) señala que los maestros han sido atrapados por esta lógica en su mayoría, *“En buena medida los maestros hoy en día, están instalados en la lógica productiva y operativa del Currículo, lo importante es, primero cual es la empresa que vende los mejores contenidos”*(p.21) claro está, bajo la presión que tienen los docentes e instituciones sobre los resultados de las pruebas externas, el mejor Currículo que se escoge es el que cubra las necesidades que representan sacar buenos resultados para los estudiantes.

Las encuestas de los estudiantes las respuestas seleccionadas y su posterior análisis, permitieron ver en la interpretación que los Estándares Curriculares y el plan de estudios, aun no tienen una significación real y profunda de lo que deben ser para la vida del estudiante, esto se puede inferir dado que casi la mitad de los estudiantes consideraron que la importancia del plan de estudio es saberlo para poder cumplir los requisitos de cada curso, esto en sí mismo no es malo, pero si se enfoca la educación únicamente a responder pruebas y conseguir resultados basados en Estándares, se olvida y pierde como lo dice Javier Diez (evaluando\_nos, 2013) *“su riqueza y variedad, centrándose en aquellos aspectos más medibles y evaluables, y relegando aquellos aspectos que no pueden entrar dentro de las categorías estandarizadas.”*(p. 24) a este grupo se puede sumar el 15% que considero que los Estándares y el plan de estudios sirven para sacar una buena nota, como

ya se menciona, la educación y sus objetivos se pierden en la obsesión de conseguir buenas notas, no de estar preparado para ser un ciudadano integral.

Los porcentajes restantes, alrededor de un 40% considera que los Estándares son una forma de poder entender y conocer los contextos, sobre esto se puede señalar que los Estándares serían una buena opción para los procesos educativos sino fueran tan restrictivos y cerrados, si dieran un campo más abierto de acción para los profesores podría ser una orientación importante para una construcción de Currículo propio, es cierto que el MEN dice que los Estándares son una orientación para el maestro que no hay que seguir al pie de la letra, pero con la imposición de las pruebas externas para evaluar los Estándares, el profesor y las instituciones tienen muy poco que escoger.

**Valoración:** En las Ciencias Sociales el proceso de formación no se han de enfocar a que los estudiantes logren solo memorizar contenidos, también se espera que desarrollen habilidades, actitudes, valores y formas de pensar que permitan la formación de un ciudadano integral; la Educación no se ha de concebirse como una actividad ajena al mismo quehacer político, en tanto la misma debe ser vista como un campo de acción política, contrario a esto, en América Latina este campo político se da con relaciones de inequidad, marginalidad, dominación y subordinación; visualizándose con ello la íntima relación entre los modelos de educación actuales y la globalización neoliberal (Apple, 2006).

Algo que se ha encontrado en varias de las respuestas dadas por los profesores es la sensación de que estos son impuestos y desconoce todos los procesos propios de las comunidades, la educación por ser un acto de toda la sociedad debe ser construida de una manera abierta y con la participación de todos los sectores de la misma. Por lo mismo es importante que estos estándares se relacionen con los contextos y sujetos donde se espera llegar.

### Pregunta 7

**¿Cuál considera que podría ser un aporte para mejorar el proceso educativo llevado a cabo? (PREG 2.4, anexo 1)**

**¿Cuál considera que puede ser su aporte para mejorar los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, para que sea posible la construcción de sujetos reflexivos, autónomos y críticos?(PREG 2.4 anexo 2)**

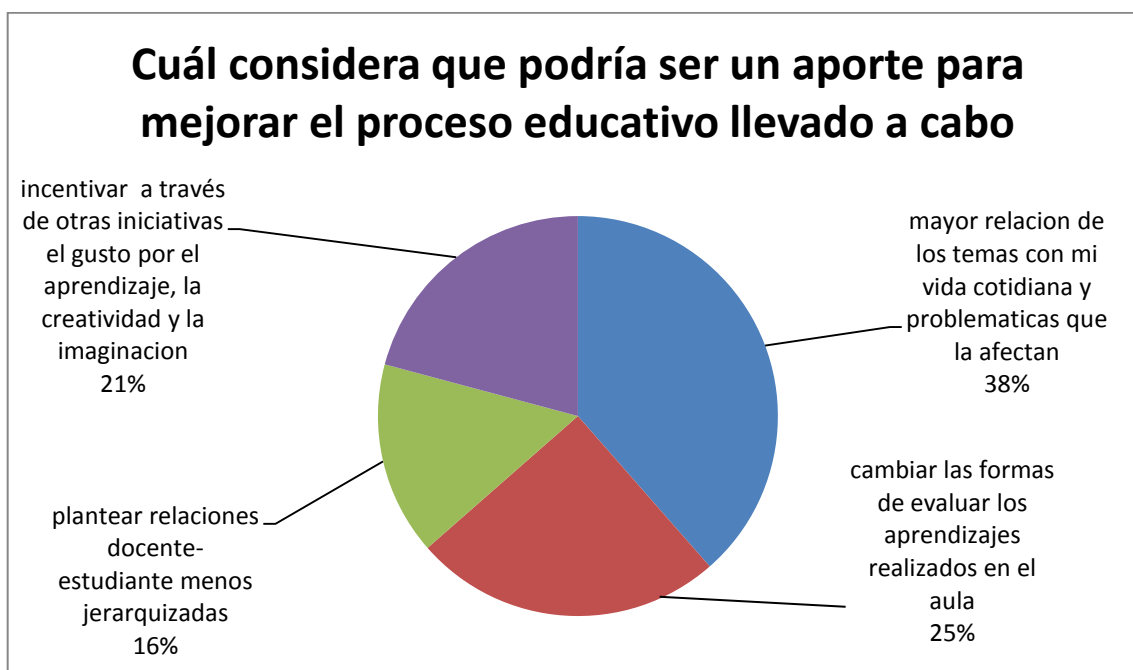
Las siguientes preguntas tienen como intencionalidad analizar las ideas y percepciones que tienen tanto maestros y estudiantes frente al proceso educativo que se lleva a cabo; también tiene como intención conocer las cosas en donde fallan los Estándares Curriculares según maestros y estudiantes para lograr que construyan sujetos reflexivos, autónomos y críticos.

**Descripción:** en las entrevistas realizadas a los docentes se analizaron sus respuestas y se identificó unas ideas centrales en sus respuestas, para 15 de los 20 profesores, sus respuestas sobre cómo se puede lograr la formación de los sujetos integrales bajo los Estándares Curriculares están orientadas a pensar que se han de cambiar o reestructurar las formas de evaluar a los estudiantes y docentes, además de que el acto educativo debe considerarse como aprendizaje tanto del profesor, como del estudiante, no solo como una transmisión del profesor al estudiante que no tiene en cuenta los saberes propios del estudiante; para 10 de los 20 profesores entrevistados fue recurrente realizar observaciones sobre la formación, que ha de orientarse hacia una actitud crítica, por lo que es propicio fomentar en los estudiantes la problematización de la sociedad y la reflexión dirigida hacia construcción de soluciones y posibilidades nuevas para la sociedad; 3 de los 20 profesores señalaron que los Estándares han de reorientarse para permitir a los sujetos relacionarlos a sus contextos y vida cotidiana para lograr desarrollar unos contenidos acorde con la realidad del educando y su singularidad política, social y/o cultural.

Por otra parte, en las encuestas hechas a los estudiantes sobre la pregunta de cuál podría ser aporte para mejorar el proceso educativo llevado a cabo (gráfica 7), un 30% de los docentes considero que se debería buscar una forma de hacer más interesantes los temas

y actividades con la vida cotidiana y problemáticas que la afectan, para un 25% de los estudiantes se deberían cambiar las formas de evaluar los aprendizajes realizados en el aula; para un 21% de los estudiantes se debe incentivar nuevas iniciativas para recuperar el gusto por el aprendizaje, la creatividad y la imaginación; para un 16% es necesario un cambio de relaciones entre docente-estudiante de manera que las relaciones con el conocimiento no sean jerarquizadas y unilaterales.

**Grafica 7.**



**Interpretación:** para analizar las respuestas de los profesores se agruparon por similitudes y coherencias en cada una de las respuestas propuestas por los profesores, estas son, 1. cambiar o reestructurar las formas de evaluar a los estudiantes y docentes 2. La formación debe orientarse hacia una actitud crítica 3. Los que consideraron que los Estándares deben reorientarse para permitir a los sujetos relacionarlos a sus contextos y vida cotidiana.

Para el primer grupo de profesores, los limitantes que se observan en la aplicación de los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales y que no permiten la construcción de un sujeto crítico, reflexivo y autónomo tienen relación directa con la Evaluación que se realiza a los profesores y estudiantes, esto es debido a que la ley en educación en la

actualidad se enmarca dentro de una supuesta autonomía de las instituciones para crear sus propios criterios de Evaluación y de elección de los Estándares, así como también la promoción de los estudiantes; en realidad esto queda enmarcado solo en la normativa pues debido a las presiones por los buenos resultados y la baja en los índices de repitencia y deserción escolar los maestros se ciñen a las formas de Evaluación tradicionales orientadas sobre las pruebas externas, el examen escrito como única forma de medir el conocimiento aprendido se muda de las pruebas internacionales a la escuela, no valen otro tipo de representaciones y entendimientos sobre los temas que se hablan, más que los planteados externamente. La autonomía que se promulga queda sometida a los propósitos y objetivos que tienen los Organismos Internacionales, propósitos y objetivos que responden a dinámicas de la globalización, alejándose de las realidades y necesidades de los contextos en los que se encuentra la población.

Para el segundo grupo, los Estándares tienen que orientar la formación ciudadana hacia una actitud crítica, en este sentido se puede ver que aunque los Estándares se promulgan como una forma para poder vivir y participar de manera igualitaria en la sociedad, a la formación de sujetos críticos; lo que provocan en realidad es un efecto contrario pues la equidad educativa como lo expresa Tiburcio Moreno (evaluando\_nos, 2013) *“no significa dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita para satisfacer sus necesidades y para lograr un desarrollo pleno como ser humano. Igualdad de oportunidades no es sinónimo de equidad educativa”* (p.8) por lo que los Estándares en ninguna forma como se han impuesto pueden lograr la formación de sujetos críticos y autónomos ya que lo que hace es transmitir unos conocimientos sin conocer el contexto y las necesidades de los sujetos, como tampoco evoca a los sujetos a ser reflexivos con su contexto y críticos ante las situaciones que se presentan en vida cotidiana.

Sin embargo cabe la pena dudar de que tan posible sea la construcción de un sujeto crítico bajo los Estándares Curriculares, según Javier Diez (evaluando\_nos, 2013) los Estándares suponen una negación de la diversidad cultural, social y política porque la obsesión por las mediciones no permiten entrar otro tipo de conocimientos que no se ajusten en las mediciones, así como tampoco es capaz de identificar las fortalezas y debilidades de los procesos desarrollados *“Además impide la democracia, pues la*

*democracia supone la construcción conjunta, la participación colectiva en decidir qué es lo que consideramos todos y todas relevante para el conocimiento y para su evaluación”*(p.16)

El tercer grupo de ideas que surgió nos sirve para justificar varias de las afirmaciones hechas anteriormente, puesto que al ser el planteamiento de los Estándares una construcción externa y ajena a la comunidad educativa, no es posible para los sujetos relacionarlos a sus contextos y vida cotidiana.

Así mismo, las encuestas hechas a los estudiantes nos sirven de referencia al anterior análisis y permite observar que casi la mitad de los estudiantes (38%) considera que en una gran mayoría de aprendizajes y conocimientos en el aula de clases, no explican su sentido o relación con sus vidas cotidianas para poder interiorizar dichos aprendizajes en la formación de un sujeto integral; para un 21% de los encuestados las formas de mejorar los aprendizajes son las de motivar la imaginación y creatividad en los contextos que se desarrollan los procesos educativos, como anteriormente se ha dicho en este análisis, estas motivaciones se limitan tanto para el docente como el estudiante con los Estándares puesto que al tratarse de un Currículo prescriptivo, que ya ha establecido *¿Cómo?* y *¿que enseñar?* Por lo que limita la creación y la imaginación, como refiere Javier Diez (evaluando\_nos, 2013) *“lo que hace es limitar nuevas formas más creativas e imaginativas de abordar el currículo, pues impide al profesorado y al alumnado generar nuevos márgenes para la creación y la construcción de otras formas de interpretar y enfocar la realidad.”*(p. 18)

**Valoración:** la formulación de las Políticas Públicas ha de originar de la necesidad de la búsqueda de la calidad de la educación, buscando acercarse más a los sujetos y las construcciones sociales e interacciones alrededor de ellos, los Estándares provocan efectos contrarios pues limitan y homogenizan las capacidades de los estudiantes, contrario a esto el proceso educativo debe poder desarrollarse sobre un Currículo que pueda tener una construcción con las comunidades educativas y con la misma sociedad, que solo sean una orientación opcional y herramienta para la labor docente, para así devolver las posibilidades de generar en los estudiantes procesos reflexivos y críticos, además de dar la confianza al profesor de hacer sus propias construcciones curriculares en base a los conocimientos de los estudiantes, su contexto y pensamiento propio.

Pero para que esto sea posible la Evaluación también tiene que cambiar sus formas estandarizadas y ancladas en el pensamiento técnico-instrumental que pretenden cuantificar los aprendizajes y desconocer aquellos que no se ajusten a las mediciones; por lo anterior la evaluación ha de tener la capacidad de ser formativa y tener en cuenta el desarrollo de los procesos y admitir que las formas de aprendizaje varían dependiendo del contexto y los sujetos mismos.

### **5.1.3 Estándares Curriculares y su relación con la Evaluación de los estudiantes.**

#### **Pregunta 8**

**La Evaluación de los contenidos en Ciencias Sociales y la escala de calificación utilizada reflejan (PREG 3.1, anexo 1)**

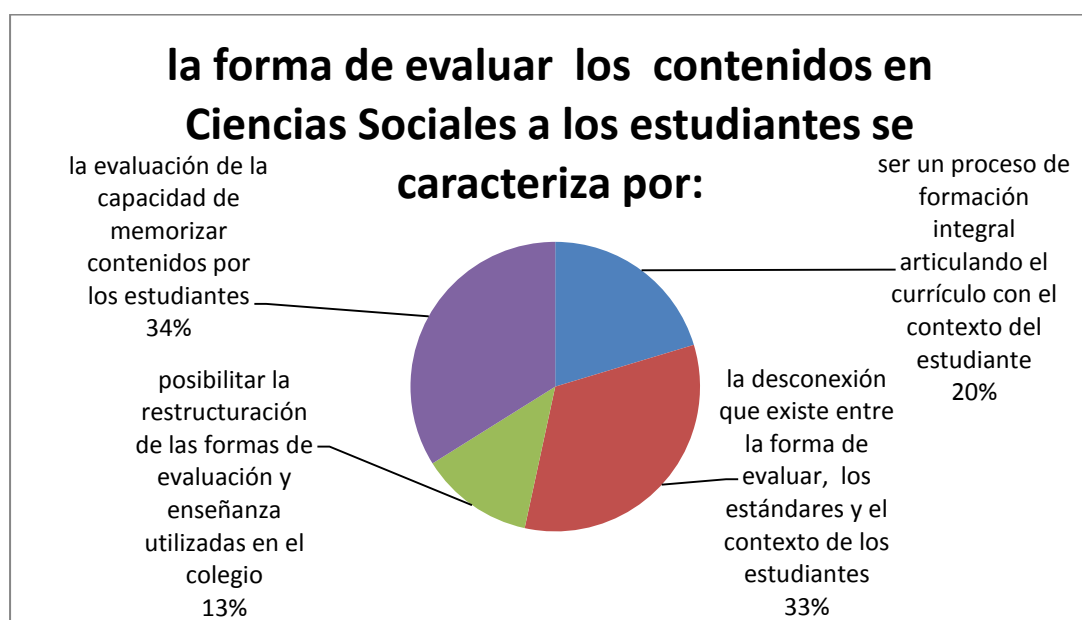
**En relación con los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, ¿Qué tipos de Evaluación se plantean en el Sistema de Evaluación Institucional para conocer los aprendizajes de los estudiantes? ¿Para qué sirven?(PREG 3.1 anexo 2)**

Las preguntas analizadas de las entrevistas y encuestas de los profesores y estudiantes tienen como finalidad conocer a través del contexto y las sensaciones de los estudiantes y profesores, las implicaciones y orientaciones que tienen las políticas educativas en Evaluación y el sistema de Evaluación de las instituciones, para así poder hacer una interpretación de las implicaciones que tiene en las relaciones de los sujetos los Estándares Curriculares y la Evaluación.

**Descripción:** en las entrevistas realizadas a los profesores se analizaron las concepciones y respuestas de los profesores para interpretar como se relacionan, utilizan y que impresiones, consecuencias e implicaciones tiene el proceso de Evaluación llevado a cabo a los estudiantes sobre los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales; para 15 de los 20 profesores fue recurrente señalar que la Evaluación en la institución definida por el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) consta de varios procesos como la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación, además, que esta sirve para dar un

sentido al proceso llevado a cabo; a su vez 14 de los docentes entrevistados dijeron que esto les permitía al final del año para obtener unos resultados de naturaleza cuantitativa para entregar a la institución, en este sentido que la Evaluación para este sentido tenía la función de medir, cuantificar y clasificar los estudiantes por la adquisición de competencias; para 10 de los 20 profesores el proceso evaluativo de la institución está basado en procesos y sirve para direccionar y reorientar la práctica docente. Además, de valorar los avances de cada estudiante. En una mayoría de las entrevistas se expresaron críticas a la trascendencia que tiene el sistema evaluativo planteado en la institución, debido a las presiones que se ejercen desde el MEN y las pruebas externas planteadas para la medición del cumplimiento y aprendizaje de los Estándares Curriculares.

**Grafica 8.**



Las encuestas realizadas a los estudiantes (grafica 8) permitieron observar que para un 34% de los estudiantes se evalúa la capacidad de memorizar contenidos por los estudiantes, lo que relega este proceso a una cuantificación o medición de la memorización de los contenidos por parte de los estudiantes, para un 33% la Evaluación se caracteriza por estar desconectada de los Estándares y el contexto de los estudiantes, en la observación se puede ver que esto en parte se da porque la mayoría de evaluaciones se hacen de manera escrita y tienen un peso mayor que los otros tipos de Evaluación; por otra parte, el 20% y

13% sobrante de los estudiantes señalo que la Evaluación se caracteriza por posibilitar la reestructuración de las formas de Evaluación y enseñanza utilizadas en el colegio y ser un proceso de formación integral articulando el Currículo con el contexto del estudiante.

**Interpretación:** las respuestas de los docentes se agruparon en tres grupos para poder hacer un análisis e interpretación de los datos obtenidos y de las ideas sobresalientes, estas son 1. A pesar de los diferentes tipos de Evaluación que se plantean en el SIE y que son reconocidos por los profesores, la Evaluación según sus impresiones tiene como objetivo primordial hacer mediciones y cuantificar el cumplimiento de objetivos y metas por estudiantes y profesores. 2. el proceso evaluativo de la institución está basado en procesos y sirve para direccionar y reorientar la práctica docente. 3. Este grupo refiere a críticas a la trascendencia que tiene el sistema evaluativo planteado en la institución para la reorientación de las prácticas educativas.

Para el primer grupo de profesores los sistemas de Evaluación de la institución privilegian las pruebas que arrojan datos cuantitativos dejando por fuera la función de los otros tipos de Evaluación, así por ejemplo, como manifiestan los docentes tiene muy poca incidencia en la Evaluación final de los resultados la autoevaluación que permite al estudiante ser un sujeto crítico y autónomo de su aprendizaje y la heteroevaluación; que además de direccionar la autoevaluación, es un referente para el estudiante sobre el aprendizaje que maneja y el contexto que lo rodea. Se desvirtúa el proceso llevado a cabo en el aula.

También cabe señalar que el segundo grupo de profesores piensa que utilizar la coevaluación, la Evaluación oral y escrita sirve para verificar el dominio temático del estudiante y sus expectativas sobre el aprendizaje, consideran que estas herramientas son suficientes para conocer el estado de aprendizaje de los estudiantes. sin embargo, no se referencia cómo contribuye para el proceso llevado a cabo esta Evaluación, ni cómo permite la reflexión de las acciones llevadas a cabo, solo sirven como forma de verificación, a lo que los maestros se han acostumbrado en parte por la constante presión de lograr que los estudiantes logren puntajes altos en los exámenes externos, sobre este aspecto se refiere Guillermo Bustamante (evaluando\_nos, 2013), para quien en las reformas neoliberales, el Currículo se ha retirado y en su lugar se han introducido las pruebas masivas, “una

*normatividad que ensalzaba la “autonomía” terminó mostrándose incongruente con Evaluaciones iguales para todos”*(p.5) que solo cuantifican y no dan una visión real del estado de la educación, solo sirven para comparar.

Para el tercer grupo esta presión manifestada es mucho más clara en el proceso educativo puesto que debido a las exigencias que hace el MEN a los rectores de los colegios, se interfiere con los procesos académicos llevados a cabo, esto se puede observar con la forma de promoción que es asumida dentro de la institución en la que los estudiantes que no pasan al siguiente curso todavía se definen con el máximo de un 5% de repitencia en la institución, esto a pesar de que el Decreto 230 ya no está en uso y fue remplazado por el 1290; el panorama no ha cambiado según los profesores porque los rectores tienen una vigilancia y control externos que afectan el funcionamiento del colegio al aumentar el número de repitencia, peligra el presupuesto girado para la institución, los beneficios por buenos puntajes e inclusive la estabilidad de los directivos y docentes en la institución.

El hecho de que en las encuestas un 34% de los estudiantes considere que la Evaluación solo mide la capacidad de memorizar contenidos por los estudiantes y otro 33% que se caracteriza por la desconexión que existe entre la forma de evaluar, los Estándares y el contexto de los estudiantes, refleja la situación que han generado las políticas educativas formuladas en América Latina, como expresa Tiburcio Moreno (evaluando\_nos,2013) la Evaluación es considerada como una herramienta tecnológica, *“ésta queda reducida a una cuestión de técnicas e instrumentos de medición.”* Además de esto, como la Evaluación está orientada hacia la Evaluación de los Estándares Curriculares y estos suponen que todos los sujetos aprendan lo mismo bajo el presupuesto de igualdad de condiciones, la Evaluación también se edifica de manera estandarizada, procurando medir a todos con el mismo rasero para corroborar los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo este modelo educativo como se ha mencionado, olvida el punto de arranque de cada uno de los estudiantes, las dificultades y singularidades de los sujetos, no reconoce el proceso llevado a cabo y su importancia para la formación del sujeto.

**Valoración:** los problemas que trae la estandarización de los conocimientos en una sociedad de diversidad marcada, así como las formas de evaluación que no tienen como fin la reorientación y problematización de las prácticas académicas llevadas a cabo en el aula,

y que además no tienen en cuenta los sujetos inmersos en el proceso, necesitan ser reconstruidos para que permitan posibilitar una formación crítica y formativa por esto se debe contar con los sujetos inmersos en las practicas educativas, por una parte el estudiante tiene que ser tenido en cuenta en el proceso con sus subjetividades, su contexto y los sentidos de los aprendizajes para su vida cotidiana. Por otra parte el docente quien debe tener la capacidad de ser crítico con su labor y ser capaz de reorientar las formas de evaluación y uso de los estándares en pro de mejorar los procesos educativos.

Otro de los aspectos que se puede resaltar sobre los Estándares y la forma de evaluarlos es la necesidad de tener una autonomía que vaya más allá de la enunciación en las normas, de una manera que las instituciones no dependan de organismos externos a ellas para evaluar los procesos llevados a cabo, esta autonomía tiene que tocar al profesor para que sea un sujeto activo y autónomo que participe y tome decisiones sobre el Currículo para que esté sea acorde a los intereses de los sujetos e incentive la utilización de modos críticos y reflexivos de actuar en las personas, no la producción de un sujeto con pensamientos homogéneos originado por la aplicación de currículos y formas de evaluación estandarizadas.

### **Pregunta 9**

**Frente a las Evaluaciones que ha presentado o que conoce (saber pro, ICFES) que hace el Estado en 5º, 9º y 11º están sirven para: (PREG 3.2, anexo 1)**

**¿Las Evaluaciones de estudiantes desarrolladas por el Estado se ajustan a los Estándares Curriculares de Ciencias Sociales que actualmente lleva en el colegio?**

**¿Por qué? (PREG 3.2 anexo 2)**

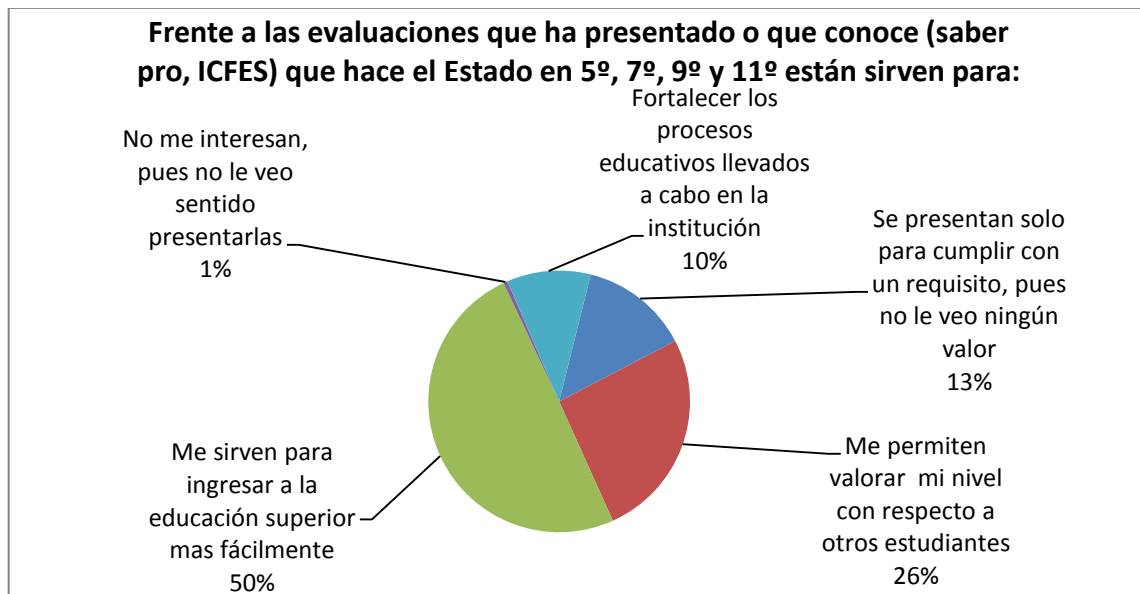
Las preguntas analizadas de las entrevistas y encuestas de los profesores y estudiantes se orientan a conocer la incidencia y consecuencias que tiene la aplicación de las evaluaciones externas en la institución y en el sistema de Evaluación interno, así como también se busca conocer la importancia y lugar que ocupan estas pruebas para estudiantes y profesores.

**Descripción:** en las entrevistas realizadas a los profesores se agruparon sus ideas por grupos según sus similitudes y cercanías en cuanto a las concepciones y relaciones con

las pruebas externas realizadas y la orientación de los Estándares Curriculares; para todos los profesores encuestados, las evaluaciones desarrolladas por parte del Estado se ajustan a los Estándares Curriculares utilizados en el colegio, puesto que como se ha señalado es de gran importancia que los estudiantes obtengan buenos resultados y conozcan los temas que se van a tratar, pero a su vez, en 12 de estos 20 profesores se evidencio que enfocar las Ciencias Sociales a la preparación para las pruebas de Estado y no para la formación de ciudadanía, ha provocado que se cree una cultura de resultados en la comunidad académica en la que se privilegian las notas, evaluaciones escritas y no el proceso de formación en sí, para 15 de los 20 profesores es claro que la necesidad de orientar los Estándares Curriculares hacia las pruebas que realiza el Estado tiene varios motivos como la necesidad de mostrar buenos resultados y proporcionar a los estudiantes la oportunidad de sacar un puntaje alto para que puedan acceder al mercado laboral o la educación superior.

Para el caso del análisis de las encuestas de los estudiantes (grafica 9) se encontró que un 50% de los estudiantes considera que el propósito de las evaluaciones y su función es determinar quién puede pasar a la educación superior; para un 26% de los estudiantes la finalidad que cumple la Evaluación de los conocimientos es clasificar a los estudiantes y poder realizar comparaciones, un sentido a la Evaluación de medición y generación de competitividad entre las Instituciones Educativas y los estudiantes; otro 13% de los estudiantes considero que estas pruebas se presentan como un requisito que exige el colegio, así que no le dan un mayor sentido a las pruebas. Solo para un 10% de los estudiantes el fin de la Evaluación es el de fortalecer los procesos educativos llevados a cabo en la institución. Es importante resaltar que un gran porcentaje de los estudiantes ven en las pruebas una forma de medición o especie de certificación que los Estándares se aplican exitosamente, más no le haya ningún significado ni repercusión para el proceso educativo.

**Grafica 9.**



**Interpretación:** en las respuestas de los profesores sobre la orientación del Currículo a las pruebas externas y el porqué, se pudo hallar unas ideas centrales que sirvieron para hacer el análisis de contenido, estas son, 1. Las pruebas externas como una posibilidad de conseguir altos resultados 2. Las pruebas externas generadoras de una cultura resultadista y de competitividad entre las IE 3. El proceso formativo se deja de lado por la presión de las pruebas externas y se pasa a una cuantificación y comparación.

El primer grupo de ideas que surgió de las entrevistas nos permite interpretar que en el contexto, las pruebas estandarizadas que se realizan como las SABER PRO y PISA han hecho asumir el proceso de la Evaluación como una cuantificación y forma de rendición de cuentas, como expresa Tiburcio Moreno (evaluando\_nos, 2013) *“Se asume erróneamente la Evaluación como sinónimo de la rendición de cuentas. El término accountability o “rendición de cuentas” puede referirse a varias cosas, incluyendo reglas y procedimientos o a la distribución de ciertos tipos de contenidos académicos.”*(p.14) El autor también señala que debido a que los centros educativos no están diseñados para transformar los resultados de las pruebas y sus fracasos, se pone en peligro la formación de sujetos integrales y la misma funcionalidad de la escuela.

El segundo grupo de ideas se refiere a la creación de una cultura de los resultados y la competitividad, la competitividad en sí misma no es mala ni buena, pero en el caso educativo está enfocada a premiar los buenos resultados y castigar y excluir los que se consideran como malos, en este contexto se da lo que Santos Guerra (evaluando\_nos, 2013) llama “*el efecto Mateo*”. “*A quien tiene se le dará más, al que no tiene, incluso lo que tiene se le quitará.*”(p.14), por supuesto que accionar de esta manera no permite que los procesos evaluativos sean formativos y reorientadores ya que su intención no va más allá de conocer datos estadísticos.

Sobre este enfoque de las pruebas externas Orozco (evaluando\_nos, 2013) habla de que los resultados que se obtienen “*sólo miden el estado puntual de los indicadores, pero no tienen capacidad hasta la fecha para medir los progresos de los diferentes sistemas educativos*”(p.13) por lo que no tienen un sentido dentro de los procesos educativos y evaluativos llevados a cabo en la Institución.

Para las encuestas de los estudiantes se pudo observar que un 50% de ellos considera que la utilidad de las pruebas externas se concentra en brindar las posibilidades de ingresar a la educación superior, sobre esto podemos decir que la autonomía de la Evaluación hecha por la Institución se ve reducida por estas pruebas que arbitrariamente y sin conocer un proceso que se lleva con un sujeto por once años o más, decide si el estudiantes está en capacidad de continuar con su proceso educativo; otro 20% ve estas como una forma de valorar sus conocimientos y medir con otros estudiantes e instituciones, esta visión implica que para los estudiantes se proyecta la misma visión técnica de la Evaluación en la que esta sirve para realizar comparaciones pero no da cuenta del proceso llevado a cabo. Para los estudiantes es manifiesta la sensación de que la Evaluación más que una oportunidad de reorientación y reflexión, es un mecanismo de control, premio y castigo, de una manera muy conductista. Ahora bien para los estudiantes que debido a su contexto, situación económica y social, u otros motivos, los estudios superiores no son una opción, estas pruebas se vuelven un requisito que se debe cumplir como el servicio social, insistimos en que los exámenes de Estado son descontextualizados y acrílicos pues no tienen en cuenta la diversidad de realidades de los sujetos, se puede relacionar lo anterior con el 10% de los estudiantes que consideran estas pruebas como un requisito, claro

está, sin querer decir que ninguno de ellos podrá entrar en la educación superior, pero si evidenciando que las pruebas no tienen mucha claridad en su funcionalidad para la educación de los sujetos.

**Valoración:** la aplicación de los modelos de Evaluación externa estandarizados se requieren ser reestructurados y no ser “estandarizados” ni homogeneizadores, esto se debe hacer en consecuencia del entendimiento que no todos aprenden de la misma forma y al mismo tiempo “*lo mejor será pensar cómo podemos garantizar en la escuela que cada uno de los estudiantes desarrolle al máximo su potencial como ser humano y no preocuparnos tanto por el logro de criterios o estándares que pueden generar frustración y desasosiego en los aprendices*” (evaluando\_nos, 2013, p. 14)

Por otra parte estas pruebas evaluativas han de cobrar un sentido real para las prácticas académicas, que sea menos sancionatorio y más enriquecedor para el proceso que se lleva a cabo por las instituciones y docentes; esta Evaluación se debe plantear como formativa, en el entendido que no se puede limitar el carácter de la Evaluación solo a cuantificar sino que debe permitir conocer los avances, retrocesos, falencias y logros de los procesos desarrollados, igualmente dentro del proceso interno de Evaluación, hay que dar más profundidad e importancia a la metaevaluación, autoevaluación y coevaluación como generadoras de sujetos críticos y autónomos.

No se ha de olvidar que la Evaluación empieza en el mismo momento en que inicia el desarrollo de un proyecto educativo y si se diseña y planifica pertinentemente, dará a conocer que se consigue o logra con una u otra iniciativa o acción educativa, permitiendo que estas experiencias y el mismo currículo sean reflexionados y repensados, generando el diálogo entre los actores inmersos, comprensión y la posibilidad de mejorar los currículos y programas educativos, así como también generando cambios a las maneras de evaluar. Para esto es importante que la Evaluación sea un proceso y no la necesidad de cuantificar resultados; debe ser *independiente y comprometida*, en el sentido que no ha de estar sometida a los resultados para el mercado y el poder; además *cualitativa* y no solo cuantificable entendiendo la complejidad de los programas educativos (Santos, 1999)

## 6. Temáticas

Las conclusiones que se presentan en este apartado, se hacen en base a las temáticas surgidas en la investigación y cumplen con el rol de análisis global de dichas problemáticas, puesto que como señala Eisner (1998) no se consideran como un producto terminado, *ni se afirma que otras escuelas tengan rasgos idénticos* y sea un manual; estos, son rasgos que se pueden buscar en otras escuelas y que pueden orientar nuestro entendimiento y conducta sobre las problemáticas expuestas en este trabajo investigativo. Estas tematizaciones son *“rasgos dominantes de la situación, aquellas situaciones de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad”* (Eisner, 1998, p. 126), en otras palabras son destilaciones que se han encontrado a lo largo de la investigación y proporcionan un *“sumario”* de los rasgos esenciales.

En este capítulo se evidencian las relaciones entre la Evaluación y el Currículo, así como la necesidad de generar un cambio a la racionalidad instrumentalista y de control que poseen los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales y los mecanismos externos e internos de Evaluación, que se están desarrollando conforme las necesidades del mercado, dejando por fuera las necesidades culturales, políticas y contextuales que se generan en la sociedad y en el contexto de la escuela. Además que se impone una mirada particular y opción como la única forma posible y coherente de vivir en sociedad, aislando y excluyendo quienes no alcanzan los conocimientos de la cultura que se espera formar. Este apartado hace referencia a la tematización propuesta por Eisner (1998) hecha a partir de las entrevistas y encuestas de los estudiantes.

Para hacer un análisis y una reconstrucción de la práctica docente y las prácticas académicas nos basamos en las pedagogías críticas, además, en el proceso investigativo y experiencial del investigador; esto con el fin de develar las diferentes relaciones entre Currículo y Evaluación y su incidencia en la formación de sujetos críticos.

Seguido a la presentación del análisis, interpretación y valoración de los tres grupos de las categorías: Políticas educativas asociadas con el Currículo y la Evaluación de los estudiantes, Estándares Curriculares y su relación con el Currículo, Estándares Curriculares y su relación con la Evaluación de los estudiantes ; y su posterior triangulación con las

fuentes de información teóricas e institucionales, se pudo hacer una tematización final que nos encaminara a visibilizar los contrastes, semejanzas y diferencias entre la teoría expuesta y la experiencia en la investigación.

Es por esto que a partir del análisis se plantean Cinco conclusiones generales que se entrecruzan debido a la marcada relación entre las políticas Educativas, los Estándares Curriculares, la Evaluación y la formación en la educación Media para la formación de sujetos Integrales:

***Las políticas educativas en Estándares y Evaluación como limitantes de la Autonomía de la IE.***

Las exigencias de los Organismos Internacionales a los gobiernos en cuanto a políticas públicas educativas se ven reflejadas en las reformas e imposiciones que se evidencian en el contexto de Colombia, en donde las políticas educativas se orientan a responder las necesidades de la lógica económica impuesta, desconociendo y negando las necesidades reales de las comunidades; Un ejemplo de ello es, la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta, de Mosquera Cundinamarca, en la cual, se han aplicado los cambios que ha dictaminado el MEN, sin embargo, en la aplicación de los cambios estructurales provenientes de las políticas la información ha sido escasa, al igual que, el interés de los diferentes actores educativos se ve menguado por la escasa participación real de ellos en el proceso de análisis e implementación. Otro aspecto importante es la escasa participación en la construcción de la política pública que no permite la discusión nacional y que el eco de las diversas voces se escuche.

Las políticas educativas dictaminadas en Estándares Curriculares y Evaluación son limitantes para la autonomía del I.E. Juan Luis Londoño, y su comunidad educativa: estudiantes, los docentes y directivos que desempeñan su labor; esto debido a que se convierten en una herramienta de control y rendición de cuentas por medio del cual el Estado busca asegurar la generalización de los Estándares Curriculares y el cumplimiento de los compromisos impuestos a profesores y estudiantes; en este sentido, lo que parece que el gobierno espera encontrar en las evaluaciones es el aprendizaje de conocimientos estandarizados que se orientan a responder las necesidades de un modo de producción

económico y que pueden ser medidos, clasificados y cuantificados; logrando que se homogenicen las formas culturales existentes y desconociendo otras formas de conocimiento y de ver el mundo.

Sobre la autonomía de las Instituciones Educativas (IE) se puede ver que la presión externa hacia los centros educativos ha ocasionado que el cambio entre el Decreto 230 y el 1290 no sea muy claro, pues las IE, incluyendo la estudiada, prefieren pasar a los estudiantes al siguiente grado así su preparación no sea la correspondiente para así, no pasar reportes tan altos de pérdida del año y deserción escolar hechos que pueden generar reducciones de presupuesto e inclusive recortes de personal. Lo anterior repercute en la falta de autonomía en las IE para realizar sus procesos evaluativos formativos y transformadores, relegándolo a las finanzas, porcentajes y niveles de eficiencia

***Los Estándares Curriculares, el peligro de la reducción de las formas de conocimiento y ver el mundo.***

En la investigación fue recurrente encontrar que para la comunidad académica los Estándares Curriculares son una imposición externa que va en contra de las construcciones sociales de Currículo que se realizaron con anterioridad a la aplicación de los Estándares Curriculares, esta construcción se enfoca más en conseguir un adoctrinamiento de lo que considera el gobierno debe ser un ciudadano a través de la imposición de los Estándares, según Diez (Evaluando\_nos, 2012) los Estándares son un “*enlatado de conocimientos estandarizados*” idóneos para uniformar el pensamiento y la formación de los estudiantes. Para los profesores la situación que se presenta con los Estándares es que estos relegan su papel al de simple ejecutor, en este sentido, siguiendo con Diez (Evaluando\_nos, 2012) señala que los Estándares se convierten en:

*“Curriculum a prueba de maestros y maestras”...ante la desconfianza por parte de la Administración Educativa respecto a la creatividad e innovación del profesorado, genera toda una parafernalia técnica sobre estandarización, siguiendo el modelo decimonónico del Fordismo más rancio”(p.3)*

Todo esto con el fin de clasificar, calificar y escoger los contenidos que se le van a impartir a los estudiantes de todo el país, desde esta perspectiva el maestro no tiene una

función problematizadora del pensamiento y los conocimientos que se da a los estudiantes. Los Estándares Curriculares parecen enfocarse al cumplimiento del objetivo de la formación de un sujeto para la industria y utiliza como herramienta los Estándares para ver el nivel de desempeño a través de unidades de medida y las pruebas estandarizadas que se hacen en los diferentes periodos de la vida académica.

Una de las grandes críticas y problemáticas que se visualiza sobre los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, es que estos son tomados como un planteamiento externo que desconoce los contextos, realidades sociales y conocimientos propios de las culturas y sus sujetos; este hecho genera la imposibilidad de formar sujetos críticos, reflexivos y autónomos, pues es imposible la construcción de sujetos integrales cuando los aprendizajes que se plantean están fuera de los límites de su vida cotidiana y la significación de estos aprendizajes no pasa de un proceso de memorización sin interiorización. Desde esta perspectiva en que se construyen los Estándares Curriculares, se configura un mecanismo de control que no da la libertad a los estudiantes y profesores de llevar el acto educativo de acuerdo a sus intereses sociales, políticos y económicos, sino que desvirtúan su autonomía con unos Estándares Curriculares y herramientas metodológicas y pedagógicas ya construidas y acabadas, por lo tanto no se relacionan ni contribuyen con la formación de sujetos integrales.

### ***La Evaluación externa como cuantificación y elemento de exclusión***

La Evaluación es un proceso que en el contexto de las reformas de las políticas educativas de corte neoliberal ha tenido un papel fundamental, en apoyo a la imposición de los Estándares. Esta Evaluación, tanto externa como interna ha servido para cuantificar y calificar el desempeño y cumplimiento de los estudiantes, profesores e Instituciones de los Estándares Curriculares, sin importar que estos como ya se señaló no tengan ningún tipo de relación con el contexto y las realidades sociales de los sujetos; las evaluaciones externas en este contexto sirven para excluir y sancionar los malos resultados pero no se preocupan por ser evaluaciones que retroalimenten y fortalezcan los procesos llevados a cabo en la escuela y las prácticas en el aula, desde el sentido que se le está dando a la Evaluación es útil para conocer algunas características de aprendizaje obtenidas, supuestamente, en el proceso educativo, mas no es capaz de dar cuenta del proceso llevado a cabo en la vida

escolar y las fortalezas o debilidades que se presentaron durante este proceso. La Evaluación desde esta mirada está afectando a las IE pues como dice Javier Diez (evaluando\_nos, 2013) la Evaluación pierde “*su riqueza y variedad, centrándose en aquellos aspectos más medibles y evaluables, y relegando aquellos aspectos que no pueden entrar dentro de las categorías estandarizadas.*” (p. 24)

La Evaluación se ha vuelto un proceso de control y sanción, no para fortalecer los procesos, puesto que el interés no es el de asegurar la calidad de la educación a través de la confrontación, reorientación y autoevaluación de los modelos y prácticas desarrolladas, sino el de crear instrumentos de medición que permitan escoger entre los estudiantes, quienes cuentan con los aprendizajes necesarios dictaminados por los estándares Curriculares para acceder a derechos como la educación superior y el trabajo.

Esto es apreciable en el contexto de la IE Juan Luis Londoño, en donde la preponderancia la tiene sacar buenos resultados en pruebas como las Saber Pro para asegurar la estabilidad de la Institución en una especie de juego de premio y castigo, en donde los buenos resultados se premian y los malos se excluyen y disminuye su apoyo; acciones propias de una empresa en donde el objetivo es la productividad, pero no de un escenario que se plantea crítico y problematizador de la sociedad. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas no deberían ser usadas como mecanismo de premio o castigo, más bien, ellos deberían servir para la reorientación, reflexión de falencias y fortalezas ocurridas en las experiencias educativas, así como también para el aumento del apoyo pedagógico a las Instituciones que necesiten superar las limitaciones y problemáticas que plantea el contexto y la sociedad.

En estos términos “empresariales” la Evaluación funciona como herramienta para ejecutar, vigilar y efectuar un Currículo estandarizado, que perpetúe la Evaluación como medidora de competitividad en las Instituciones Educativas, pero a la vez limitando el desarrollo de esta competitividad con la aplicación de Estándares de Evaluación externos, lo que significa que el objetivo se vuelve inobjetablemente preparar a los estudiantes para estas pruebas con el miedo a que los malos resultados repercutan en las instituciones y docentes, dejando por fuera las necesidades, contextos y dificultades que se presentan al desarrollar dichos estándares.

En las Instituciones Educativas la Evaluación interna también está siendo supeditada y limitada por otros factores como lo son las presiones del Ministerio de Educación y los Organismos Internacionales, esto se puede evidenciar entre otras cosas, en los límites de fracaso escolar que son impuestos por las directivas a los profesores en pro de mantener los resultados mostrados al Ministerio y evitar sanciones y disminuciones de apoyo institucional, es decir que vale más desde esta mirada de la Evaluación y la educación no tener porcentajes altos de pérdida y deserción para conseguir ventajas, que formar ciudadanos y reconstruir las prácticas educativas a partir de las falencias y fallas encontradas en el proceso de Evaluación. Los procesos de Evaluación deben constituirse como una forma de realizar reflexiones y re orientar las prácticas pedagógicas, una Evaluación educativa para asegurar que el aprendizaje sea *“consistente, organizado, relevante e integrado en las propias estructuras mentales de los sujetos que aprenden”* (Álvarez, 2003, p. 16)

Cabe señalar por ultimo que se visualiza la fuerte tensión que han generado los Estándares Curriculares y las formas de Evaluación externa entre los profesores, puesto que un grupo de maestros se ha orientado a la conformación de un pensamiento crítico y como sujetos activos en el proceso educativo, con lo que manifiestan que así los Estándares sean una imposición y un referente obligatorio para las pruebas externas, ellos interactúan y transforman los sentidos de los Estándares para poderlos relacionar con los contextos en donde pretenden ser enseñados; de igual forma se considera que este es un reto que tenemos como profesores de romper la estructuración de los sujetos guiada por la consecución de resultados y orientarla hacia la formación integral de sujetos capacitados para transformar la sociedad. Por otra parte, otros profesores se han limitado a reproducir los Estándares Curriculares sin problematizarlos y conocer su sentido y orientación, esto se demuestra en el hecho de que varios de los maestros entrevistados no conocen los Estándares Curriculares a profundidad, sino que se limitan a ejecutarlos y preocuparse por los resultados de las pruebas externas, dejando de lado la formación de sujetos críticos y autónomos.

***Las limitaciones que imponen la Evaluación y los Estándares a la construcción de un sujeto integral y crítico.***

La intencionalidad del planteamiento y la aplicación de las políticas educativas propuestas por Organismos Internacionales y gobiernos neoliberales, se orienta sobre su interés por las necesidades del mercado y no en la construcción de sujetos integrales, por esto, se debe buscar maneras alternativas de Evaluación que sean orientadas desde unos lineamientos curriculares, pero definidos con la intención de formar ciudadanos políticos, sociales, de derechos, conscientes de su contexto y capaces de lograr transformaciones en la sociedad, esta es la formación integral de la que se habla, por lo tanto la Evaluación también debe medir un sujeto integral, no solo los aspectos mínimos que exige el mercado.

En la comunidad educativa se pudo observar que hay una fuerte división en las formas de ver los Estándares Curriculares y las Evaluaciones externas puesto que por una parte unos los ven favorables para generar pensamiento reflexivo y enfocarlos al contexto y las necesidades de los sujetos, por otra parte otro grupo de los profesores ven los Estándares como una imposición arbitraria y que en los últimos años ha transformado en muchos sentidos las prácticas educativas, de esta forma, se ha pasado a una constante obsesión por medir y mostrar resultados sobre aprendizajes memorísticos, olvidando que la magnitud de la formación no está únicamente en la memoria.

La aplicación de un Currículo debe responder a las necesidades de la sociedad en todos los aspectos de la vida cotidiana, tanto social como, política, cultural y económicamente, para lograr esto, el Currículo no puede ser una imposición que se da por fuera de la comunidad académica y al margen de las experiencias y conocimientos de los sujetos que las componen.

Es cierto que en los planteamientos del MEN los Estándares Curriculares dejan abierta la posibilidad de que los Estándares Curriculares sean de carácter orientador más que normativo, pero más allá del papel, en la realidad esto queda sujeto a que las pruebas futuras que se planean para medir la calidad, se rigen por los Estándares mencionados. Estos Estándares priman por su desconexión y desconocimiento de las diferentes formas de conocimiento que se pueden dar en los diferentes contextos de la escuela y la sociedad,

Pero además de todo, los Estándares Curriculares y los resultados de las Evaluaciones Internacionales fuerzan a los profesores a dejar de lado la problematización de la sociedad, el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos integrales, para pasar a una formación centrada a los conceptos memorizados y el desarrollo de procesos mecánicos y automatizados necesarios en el sistema económico, así, la Evaluación se tiende a confundir con el concepto de “examen” lo que ocasiona que se olvide el verdadero sentido de la Evaluación, que es lograr un aprendizaje integral.

Para lograr la construcción de un sujeto crítico hace falta superar la lógica que ha adquirido la Evaluación de los Estándares Curriculares, en donde se evidencia la cuantificación, comparación y clasificación de los estudiantes, por tanto, es necesario que la Evaluación sea procesual y formativa, es decir que no tenga momentos definidos para hacerse sino que sea constante, tomando en cuenta el proceso educativo y no solo los resultados, lo formativo en el sentido que forme personas que desarrollen todas sus dimensiones humanas, así la Evaluación se convertirá en una parte integral para la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos ante las problemáticas de la sociedad.

En este camino, el proceso de formación no se debe enfocar a que los estudiantes logren solo memorizar contenidos, también se espera que desarrollen habilidades, actitudes, valores y formas de pensar que permitan la formación de un ciudadano integral.

La Educación no se debe concebir como una actividad ajena al mismo que hacer político, en tanto la misma debe ser vista como un campo de acción política, contrario a esto, en las IE este campo político se da con relaciones de inequidad, marginalidad, dominación y subordinación; visualizándose con ello la íntima relación entre los modelos de educación actuales y la globalización neoliberal (Apple, 2006).

Lo anterior se demuestra en el hecho que, formar un ciudadano integral no es posible cuando se pretende formar sujetos sin tener en cuenta la multiplicidad de culturas y visiones de mundo, queriendo mostrar una cultura y conocimientos homogéneos, Javier Díez (evaluando\_nos, 2013) señala que esto *“incapacita para la innovación, la construcción de un currículo significativo y adecuado al contexto y a las necesidades e intereses reales del alumnado, de la comunidad educativa y del contexto social y vital de*

*nuestros centros.*” (p.25) por lo que en muchas ocasiones se puede observar que los estudiantes no muestran interés en temas que se traten.

### ***Las Ciencias Sociales como campo de Resistencia en la escuela***

Al hacer el análisis epistemológico y pedagógico de los Estándares en Ciencias Sociales, se observa una contradicción entre los presupuestos generales que guían los Estándares frente a los expresados por las Ciencias Sociales como disciplina, en donde se habla de conceptos como diversidad, transformación de condiciones adversas, posiciones heterogéneas y pensamiento crítico, entre otros. Estos se contraponen al mismo concepto de calidad, que tal como se ha visto, responde más a intereses externos propios de la globalización neoliberal. Con esto se indica que las políticas establecidas por el MEN tienen vacíos y conflictos, los cuales, necesariamente tienen que ser atendidos no sólo por el maestro, sino por la comunidad educativa en su conjunto.

Un ejemplo de estos vacíos, es que en los Estándares, temas como el de la justicia, la pobreza, la corrupción, no se considera como un eje problemático y central, lo que debería ser central en el proceso formativo de sujetos críticos y comprometidos con el cambio social en Colombia, donde se tiene grandes niveles de corrupción e injusticias sociales, por otra parte, formaciones socioeconómicas actualmente vigentes como el capitalismo ni siquiera se nombra, aun cuando es un punto clave en la configuración actual de las sociedades, lo que se traduce en el poco cuestionamiento al fenómeno de la globalización en sus expresiones más evidentes como los tratados de libre comercio, que apenas se menciona una sola vez.

En este sentido Wallerstein (1996) argumenta que las Ciencias Sociales se han cerrado en muchos aspectos a la comprensión de la vida social y los métodos de estudio son más bien un obstáculo para acceder a la realidad. En cuanto a esto, de lo que se trata es de abrir el conocimiento ante nuevas posibilidades y perspectivas de ver el mundo, como también a los conocimientos antes invisibilizados pero de gran repercusión social para los contextos de los estudiantes y su realidad social. A esto se suma lo que Aníbal Quijano (1992) llama la colonialidad del saber, que se refiere a las relaciones de poder, a la prolongación contemporánea de la dependencia que sustenta la modernidad y el

neoliberalismo en América Latina. Esta se impone a América Latina y al mundo considerado como subdesarrollado, este es el otro aspecto complementario del proceso de la consolidación del paradigma positivista hegemónico de la producción del conocimiento en la modernidad.

Para Wallerstein (1992) la opción para detener el proceso de mercantilización y objetivación de las Ciencias Sociales es impensarlas, es decir, se trata de desarrollar nuevos fundamentos epistemológicos, nuevas formas de conocimiento, de entendimiento, de Evaluación acompañada del proceso, de impensar las Ciencias Sociales y no de repensar las Ciencias Sociales dado que muchas categorías y suposiciones de ellas constituyen barreras en la construcción de un conocimiento social propio, al hablar de impensar las Ciencias Sociales me refiero a estimular la creación de un nuevo paradigma a largo plazo que responda a las necesidades de la sociedad y el bienestar de sus sujetos, no a las necesidades del mercado; lo más importante es que debe ser un conocimiento, una organización Curricular, que se base y construya desde las problemáticas y realidades de los contextos en los que están inmersos los estudiantes.

La afirmación anterior tendrá como objeto hacer una ruptura con la ciencia tradicional o aceptada desde occidente, que ha desconocido las producciones de conocimiento que se hacen en las experiencias sociales de las culturas consideradas como atrasadas o folclor (culturas muertas para ellos), sin entender que estas son representaciones espirituales, sociales, políticas, culturales y autóctonas, que educan y forjan un propio conocimiento e identidad diferente y que va en contraproposición de la colonialidad estructural que va de la mano con la imposición de políticas públicas descontextualizadas, del saber y el poder a la que nos adscribe el sistema económico, que desdibuja nuestra relación con el espacio y con las conformaciones históricas.

La anterior reflexión se hace pertinente, en la medida en que estas resistencias que se referencian, propias construcciones de conocimientos y formas de enseñar y evaluar, se visualizan también en la Institución Educativa y el aula de clases, ante las problemáticas que se han tocado en esta tesis, algunos de los maestros han sentido la necesidad de reformular sus prácticas educativas, dándole nuevos sentidos y nuevas conexiones al Currículo y la Evaluación, con los contextos y culturas presentes en el proceso. Estas

nuevas formas no se generan por si solas, sino que hacen parte de reflexiones y discusiones que se han podido llegar a realizar en cuanto a la implementación de la políticas educativas.

Cabe señalar que la investigación reflejo que frente a estos maestros críticos y problematizadores con sus prácticas, también existen muchos que desconocen de manera conceptual y epistemológica los cambios que han representado las políticas educativas en los últimos años y se han limitado a cumplir con los cambios dispuestos, sin embargo, si han sentido estos cambios en sus contextos y vida cotidiana, lo que los ha obligado empezar a despertarse y atreverse a preguntarse acerca de la educación y los fines de la labor docente y de las Ciencias Sociales en la conformación de un sujeto crítico e integral; además de incentivarlos a conocer más sobre los cambios en la educación y el entendimiento de esta como proceso de continua construcción y no como producto terminado y estático.

**Cuadro 5**

<b>Tematizaciones surgidas en el análisis</b>	<b>Síntesis</b>
<b>Las políticas educativas en Estándares y Evaluación como limitantes de la Autonomía de la IE</b>	Los estándares Curriculares y la Evaluación planteadas de manera externa se constituyen en elementos de control y sanción que limitan la autonomía de las IE y los sujetos participantes en el proceso educativo en cuanto la formación de un sujeto integral.
<b>Los Estándares Curriculares, el peligro de la reducción de las formas de conocimiento y ver el mundo</b>	No se reconocen los Estándares y las formas de Evaluación como una construcción social sino una imposición externa que desconoce formas diferentes de ver el mundo y saberes populares propios de contextos pluriculturales y multiétnicos.
<b>La Evaluación externa como cuantificación y elemento de exclusión</b>	La evaluación externa se ha vuelto una forma de cuantificación, exclusión y comparación, olvidando que esta debe ser parte integral de un proceso formativo y reorientador de las practicas educativas llevadas a cabo.
<b>Las limitaciones que imponen la Evaluación y los Estándares a la construcción de un sujeto integral y crítico</b>	La obsesión por la consecución de resultados y la orientación de los planes educativos a responder a las necesidades del mercado, han ocasionado que se limite la formación de los sujetos a la memorización de contenidos no a la construcción de sujetos críticos y reflexivos ante las problemáticas de la sociedad, capaces de ser participes de las soluciones.
<b>Las Ciencias Sociales como campo de Resistencia en la escuela</b>	En cierto sentido las Ciencias Sociales se han visto limitadas en su papel de entender, interpretar y problematizar el mundo y las significaciones que le dan diferentes grupos humanos; por esto mismo

	desde ellas el profesor debe expresar la resistencia a la dependencia estructural y la incentivación de la creación de nuevas formas de organización, conocimiento y aprendizaje, como también saberes generados en la experiencia cotidiana.
--	---

## **Recomendaciones**

Las orientaciones que han adquirido la Evaluación y los Estándares Curriculares en las Instituciones educativas han afectado profundamente las verdaderas intenciones que se plantean en la educación y que se plasman en las leyes y políticas educativas que establecen que la formación de los sujetos debe ser crítica y problematizadora. Queda la sensación que los Estándares Curriculares y los procesos evaluativos, para lograr la formación de un sujeto crítico necesitan ser reformados, esto en apoyo a lo que refieren Giroux y McLaren (1989) quienes consideran que la formación de un sujeto crítico debe estar orientada a la construcción de significados y experiencias de la vida cotidiana más que regida por contenidos desconocedores de los contextos y las realidades sociales.

Un punto fundamental de la formulación de las políticas educativas en cuanto a Currículo que se ha dejado de lado por parte del gobierno y las Organizaciones Internacionales, es la participación activa de las comunidades educativas en la construcción de estos, por ejemplo, para los profesores significó una ruptura en su labor cotidiana el hecho de que fueran ignoradas las construcciones hechas anteriormente sobre el Currículo y aun más que no fueran tenidos en cuenta en su gran mayoría para la elaboración de unos nuevos lineamientos; coincidimos con Inciarte (2005) quien expresa que para lograr la construcción de un Currículo crítico y formador de sujetos integrales este debe ser socializado, contextualizado y con compromiso social; además aportar a la integración y transversalidad curricular; y que este currículo sea indagador y constructor de conocimientos; no la repetición de unos ya seleccionados.

### ***Para la construcción de un currículo crítico se señalan varios elementos:***

El propósito de un Currículo crítico ha de ser el de formar un sujeto político y ético que sea capaz de utilizar el conocimiento aprendido para transformar las necesidades

sociales y las realidades de inequidad en las que vive, que se empodere del conocimiento de una manera efectiva en su vida cotidiana, esto es darle un sentido a la enseñanza en la vida cotidiana de los estudiantes y sus necesidades.

Que los conocimientos generales y los que se generen en la escuela sean una construcción social, para que de este modo la misma sociedad pueda configurar dichos conocimientos en la medida de sus necesidades culturales, valores y realidad social.

Superar los contenidos Conceptuales, procedimentales y actitudinales (Inciarte, 2005) preocupándose más por las problemáticas y aspectos relacionados con la vida cotidiana y los contextos en los que están inmersos los estudiantes que por la memorización de contenidos descontextualizados y sin una conexión con las necesidades y realidades sociales.

Los propósitos que ha de perseguir el Currículo pudiera ser el fomento del pensamiento crítico y la reflexividad en los estudiantes, para que de esta manera puedan confrontar su realidad con las temáticas planteadas en el proceso de aprendizaje, para lograr esto es necesario que las problemáticas o fenómenos sociales se tomen estrechamente ligados a la cotidianidad de los estudiantes y así puedan ser interiorizados en sus vidas y no solo tomados como contenidos memorizados sin ninguna relación con la vida cotidiana.

El papel del Educador ha de ser activo frente al Currículo, no se puede limitar al papel de transmisor o reproductor de los contenidos exigidos, debe problematizar los aprendizajes que se pretenden y relacionarlos con los contextos y las necesidades sociales de los estudiantes, de igual manera, el compromiso es romper con la relación jerárquica en el aula de clases en donde el profesor es el único que posee el conocimiento, se ha de tener en cuenta las experiencias cotidianas y conocimientos que se generan , esto permitirá construir espacios colectivamente de construcción de nuevos conocimientos y sentidos que sean tomados en cuenta para la construcción de un Currículo.

### ***La Evaluación como parte integral del Currículo***

El proceso evaluativo en su comprensión ha tenido una ruptura puesto que su caracterización no es la de posibilitadora de la autorreflexión y re orientadora de las

prácticas educativas, sino la imagen de ser sancionatoria, comparativa y cuantitativa, además las evaluaciones externas limitan el accionar y las repercusiones de los procesos educativos llevados a cabo; es absurdo que el resultado de una prueba final en el bachillerato como la Saber 11 defina en gran medida el futuro académico de un estudiante y además tenga la posibilidad de descalificar todo un proceso educativo llevado a cabo en 11 años o más.

La Evaluación es una parte Integral de los Currículos y las experiencias educativas puesto que permite entenderlos y mejorarlos, esta Evaluación no ha de ser negativa y aislada de la reconstrucción y re orientación del currículo y las experiencias, por el contrario esta empieza en el mismo instante en que inicia una acción educativa, si se plantea y orientada de una manera pertinente con principio como los que plantea Tamayo (2010) siguiendo a Santos Guerra, esta Evaluación nos permitirá que el mismo Currículo y las experiencias sean reflexionadas y re orientadas, generando el dialogo entre los actores inmersos para mejorar los programas educativos.

La Evaluación no es un simple proceso cuantificador, la Evaluación tiene muchas formas que vale utilizarmás profundamente como por ejemplo la autoevaluación, en la que estudiantes y maestros evalúan a partir de una mirada autocrítica que les permite avanzar hacia una toma de conciencia de las responsabilidades que a cada uno les atañe. A través de la autoevaluación se logran establecer los vacíos y fortalezas que están presentes en el Currículo, logrando proyectar con ellos alternativas para mejorarlo y enriquecerlo en futuras prácticas y procesos de aprendizaje:

*“La propuesta por una mayor coherencia y coordinación de sentido entre las prácticas curriculares y evaluativas, puede conducir a unas prácticas más pedagógicas. La exploración de estas relaciones curriculares y evaluativas en el aprendizaje ratifican la voluntad de ser reto y compromiso a la vez exigido de reflexión y aplicación” (Niño, 1998, p. 8).*

### *Elementos a considerar para un proceso educativo crítico*

Desde la pedagogía crítica y las características que establece Magendzo (2002) sobre esta, plantearé unas recomendaciones que pueden orientar las recomendaciones de esta investigación:

**Una escuela empoderadora de sujetos:** se necesita una educación que ayude a construir una sociedad más justa y que empodere a los sujetos para que tengan un poder real de control en sus vidas y los aspectos políticos, económicos y sociales (Magendzo, 2002, p.1)

**El fortalecimiento del pensamiento crítico:** el objetivo a lograr en los estudiantes ha de ser el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes y las acciones que se realizan frente a la sociedad para superar las estructuras opresoras (Magendzo, 2002), en este sentido se debe proporcionar a la comunidad educativa la posibilidad de romper con las estructuras de control externo que limitan el proceso educativo y la significación de la evaluación.

Por este motivo, en la IEJLC se han venido desarrollando actividades que tienen como objetivo fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo; se han hecho foros y debates dentro y fuera de la institución con problemáticas que se relacionan directamente a los contextos de los estudiantes y los Estándares Curriculares; estos foros y debates se han venido desarrollando junto a otros colegios para poder escuchar las experiencias y puntos de vista que se han tenido dentro de cada colegio, esto con el fin de conocer otros tipos de experiencias pedagógicas que aporten y enriquezcan los procesos llevados a cabo.

**Una educación constructora de sujetos de derechos:** para Magendzo (2002, p.5) la pedagogía crítica y la educación en Derechos Humanos van de la mano, por esto es necesario que en la pedagogía y los procesos que se desarrollan se deben centrar los esfuerzos en construir una sociedad, comunidad académica en base a lo que es un sujeto de derechos capaz de interpretar, reconocer y transformar su mundo, así la educación pasa de ser instrumentalista, memorística y mecanizada, para ser la que construye sujetos críticos que ven el conocimiento como una herramienta social capaz de transformar las realidades y complejizarlas. Desde este punto de vista el conocimiento sirve para la vida cotidiana, para el contexto, no para conseguir buenas notas y mostrar resultados.

Desde el proyecto de gobierno escolar, se ha incentivado a los estudiantes para que conozcan y hagan uso de sus derechos políticos, culturales y sociales, este proyecto también ha permitido que las decisiones y proyecciones que tiene la institución y sus directivas, tomen en cuenta de una manera más representativa, las opiniones y visión de los estudiantes.

El proceso educativo guiado por el pensamiento crítico debe orientarse por unos parámetros o pretensiones que según Magendzo (2002) den la posibilidad de crear nuevas formas de conocimiento, en contra de las imposiciones de conocimientos elaborados y terminados; además apoyar el desarrollo de la interdisciplinariedad y romper con la división disciplinar que entre otras cosas ocasiona el fraccionamiento del conocimiento e impide la formación de sujetos críticos.

La educación no es un proceso ajeno al acontecer de la vida cotidiana por este motivo otro de los parámetros orientadores que señala Magendzo (2002) es que en la educación hay que plantearse los conflictos y ocurrencias que ocurren en los contextos para poder problematizarlos y conectar el proceso educativo y la formación de sujetos integrales con los contextos directos. En este sentido en IEJLLC, los profesores de Ciencias Sociales, en la reuniones de área, también venimos realizando debates sobre las orientaciones y finalidades de los Estándares Curriculares y la Evaluación, con el fin de reorientar las practicas pedagógicas; por otra parte estos debates nos han permitido conocer las experiencias de nuestros compañeros y utilizar estrategias utilizadas exitosamente para mejorar el proceso llevado a cabo.

Otro aspecto que señala el autor es que se deben rechazar las distinciones entre la cultura superior y la cultura popular, lo que significa que se tiene que dejar de desconocer la validez y legitimidad de las diferentes culturas, sus conocimientos y formas de ver el mundo, esto es un factor fundamental para lograr procesos de construcción curricular y en Evaluación que involucren las partes de la sociedad y sus propias perspectivas sobre la sociedad y la educación. El papel del profesor en este aspecto también es fundamental pues debe ser activo, crítico y reflexivo en su labor cotidiana, además de abierto a los nuevos aprendizajes y formas de conocimiento de los estudiantes, lo que ayuda a que el

conocimiento no sean contenidos descontextualizados sino que entran a relacionarse con los propios de los sujetos inmersos en las prácticas.

Para finalizar estas recomendaciones señalaremos otros elementos que se señalan desde las pedagogías críticas para la transformación de las prácticas educativas encaminadas a la construcción de sujetos integrales y críticos; según González (2006) siguiendo los planteamientos de Giroux, una pedagogía crítica o fronteriza como la reconoce el autor, ha de ver el proceso educativo como parte fundamental de las prácticas políticas, sociales y culturales y una forma para cuestionar las formas de poder, el conocimiento establecido hegemónico, además esta postura debe generar *“rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.”* (p.86)

Los fines educativos de una pedagogía crítica según Giroux deben ser:

**Desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes.** Es decir que en el proceso educativo no se puede tomar el conocimiento como terminado y elaborado que se imparte a los estudiantes, se debe más bien posibilitar a los estudiantes y demás comunidad académicas a construir sus propios conocimientos, redefiniendo o re significados los aprendizajes propuestos a las necesidades del contexto y la sociedad.

**Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes.** La educación debe construir sujetos críticos que sean capaces de controvertir y problematizar los códigos culturales imperantes y los hechos de la sociedad, para así poder transformar la sociedad y construir nuevos procesos basados en la participación de los actores de la sociedad inmersos en el proceso educativo.

**Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.** La escuela no se puede convertir en un espacio que imparte una forma de conocimiento y de ver el mundo, la sociedad no es unidimensional ni mono cultural, por lo que es necesario crear dichos espacios que permitan al profesor y estudiante tener un

cambio de relaciones y entrar en un proceso de construcción de conocimiento conjunto, no una simple relación jerárquica y unilateral de transmisión del conocimiento.

En la IEJLLC, en especial en mi clase, se ha problematizado, discutido el fin y la relación que tienen los Estándares con la vida cotidiana de los sujetos, esto se hace con el fin de que los conocimientos aprendidos no se queden solo en la memorización de los contenidos, sino que pase por la interiorización de la importancia que tienen estos saberes para la vida cotidiana. Por otra parte se ha procurado relacionar los temas vistos con los contextos y experiencias de los estudiantes, esto ha permitido que se generen nuevos conocimientos a partir de las singularidades culturales, sociales, políticas y económicas de los estudiantes, para que así se puedan transgredir las limitantes que imponen los Estándares a las situaciones específicas de los sujetos.

De igual manera, en la Evaluación que he venido desarrollando en clase, se están tomando en cuenta aspectos más dicientes sobre los aprendizajes de los estudiantes que las pruebas escritas, por ejemplo, se tiene en cuenta la participación en los debates que se generan, se tiene en cuenta las limitaciones o debilidades de los estudiantes, no para calificarlos, sino para centrarse en el fortalecimiento de estos aprendizajes.

Los Estándares Curriculares desde una mirada reduccionista, están centrados especialmente en las Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciudadanas; si el objetivo de los procesos formativos es de construir sujetos integrales y autónomos, no se pueden olvidar campos igual de importantes para una formación integral como lo son las Artes, la Educación Física y los conocimientos/saberes propios de cada cultura. Poner en práctica lo anterior permitirá que sean más claros y efectivos los esfuerzos de inclusión, diversidad y multiculturalidad (Orozco, 2013, p.5) puesto que permitirá tener visiones más amplias sobre la construcción de valores, referentes de convivencia y formas de comprender el mundo social, político, cultural y económico.

Para aplicar lo anterior en la IEJLLC, se realiza la evaluación de los estudiantes, potenciando sus cualidades creativas y artísticas, de tal manera que a las pruebas escritas se les ha quitado relevancia, para dar más importancia a trabajos desarrollados en clase que

busquen generar conocimientos a través de la pintura, el teatro y las propias características culturales de los estudiantes.

Desde la subjetividad que generó este proceso investigativo y en concordancia con las propuestas de evaluación anteriormente señaladas, se podría hacer unos juicios de valor que apuntan a afirmar que las pruebas externas deberían desaparecer o ser reformuladas en cuanto a su forma de Evaluación y también en cuanto a su carácter de sanción y exclusión, no es posible que el futuro de un estudiante dependa en gran medida de los resultados que obtenga en un examen para lograr entrar a la Educación Superior, esto limita el carácter formador de la escuela y desvirtúa el proceso llevado a cabo con los estudiantes. En ese sentido podemos interpretar que los maestros intentamos hacer nuevas construcciones en las aulas de clase, de una manera en que sea más atractivo y cercano a los estudiantes, pero esto se limita cuando llegan dichas evaluaciones externas que miden unos datos pero no tienen en cuenta el proceso llevado a cabo, solo la cuantificación de los aprendizajes y tienen la potestad de decir cuando ha sido válido un aprendizaje o no.

A continuación, se sintetizan algunas de las características y recomendaciones referidas anteriormente para re direccionar el proceso educativo llevado a cabo y los fines que se persiguen en cuanto a la formación de sujetos para la sociedad, este no pretende ser un manual ni una imposición de cómo debe ser estructurada la acción educativa, cumple con el objetivo de proponer nuevas formas que incentiven la investigación, transformación y reflexión de los maestros en sus prácticas:

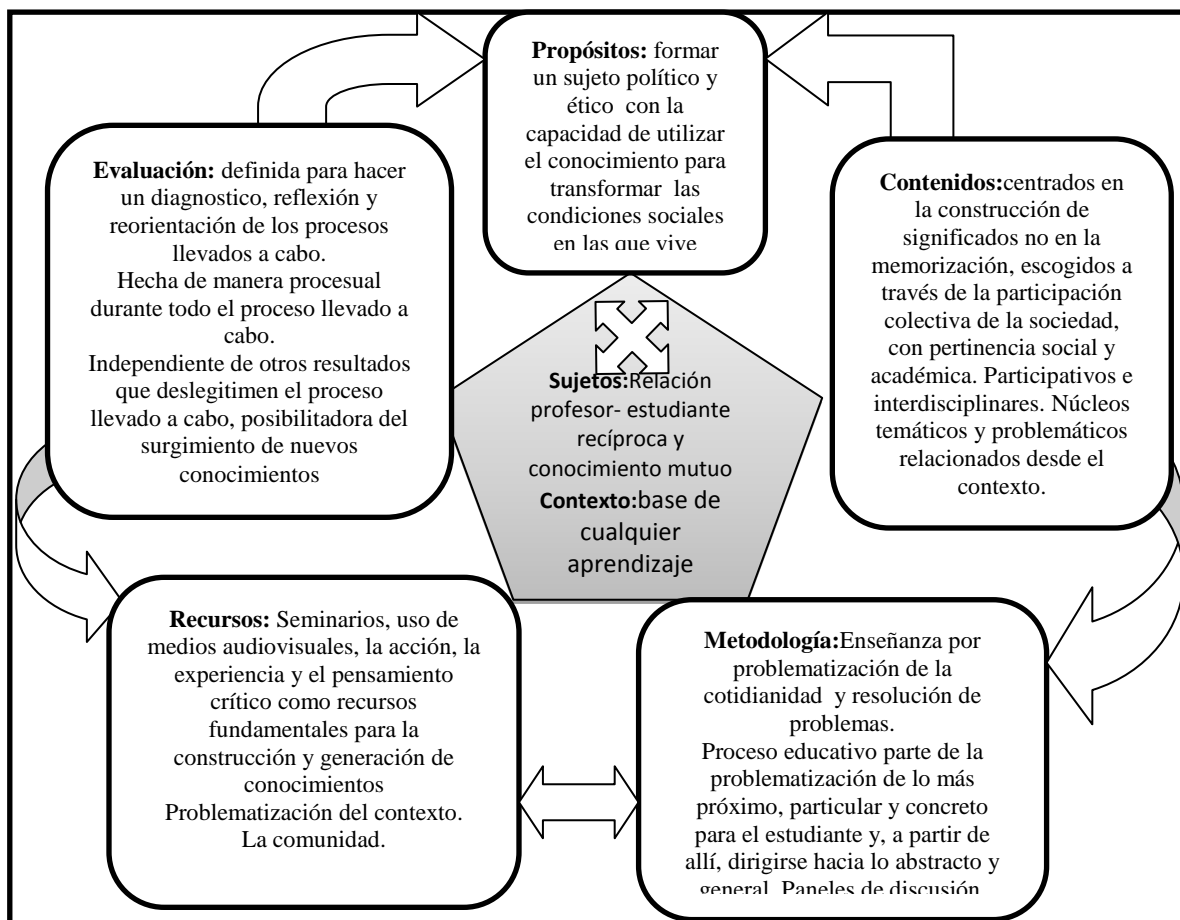
### ***Propuesta de estructuración del proceso educativo desde la Pedagogía Crítica***

Para mi experiencia cotidiana, como profesora y como investigadora, este proceso desarrollado me ha permitido reflexionar y buscar nuevas alternativas por medio de las cuales se pueda generar procesos educativos que propendan por la formación de sujetos críticos y autónomos, que se desprendan de las estructuras impuestas de conocimiento y reproducción del mismo. Por estos motivos he implementado en mi práctica pedagógica cotidiana en la IE Juan Luis Londoño y a través de las Ciencias Sociales estrategias que se orientan a la problematización de la sociedad y la participación de los estudiantes en cuanto a sus discusiones, procurando generar y trabajar con conocimientos que sean significativos

para los estudiantes, que puedan ser interiorizados y puestos en práctica en la vida cotidiana.

Como parte de esta iniciativa también he procurado que los Estándares Curriculares no sean una limitación, sino un apoyo que sirva para complejizar el aprendizaje de los estudiantes desde el entendimiento del contexto local y particular, para pasar a comprender lo global y general. De esta manera el sentido y fines de los conocimientos que se enseñan, pasan primero por relacionarse y conocerse de manera directa y contextualizada con la vida cotidiana de los sujetos inmersos en el proceso educativo; procurando que los conocimientos que se generan y crean sean parte de una interiorización y problematización de la vida propia. Lo anterior, también surge con la necesidad de educar no solo fijándonos en las necesidades económicas del sistema dominante, sino también dando importancia a la formación en aspectos ético-políticos, culturales y sociales en general.

*Esquema crítico- construcción hecha por el investigador, en base a los aportes críticos de los teóricos*



De esta última afirmación surge un planteamiento final que evoca hacia la interdisciplinariedad como herramienta fundamental para la formación de ciudadanos críticos y autónomos, puesto que a través de esta se permite una visión de la sociedad más compleja y vista desde diferentes perspectivas, permitiendo la complementación entre las disciplinas y una mejor acción y visión de los hechos en la vida cotidiana de los estudiantes.

Para desarrollar esta interdisciplinariedad de la que se habla, se hace necesario empezar una discusión y estructuración de un proyecto educativo con los profesores de toda la institución y de todas las áreas, para que la formación de sujetos críticos e integrales no se limite solo a las Ciencias Sociales y las Humanidades, sino que sea pensada transversalmente en todas las áreas del conocimiento; un ejemplo de esta integración de las áreas es la primera feria de la tecnocreatividad que se desarrolló en la IEJLLC, en esta, se desarrollaron proyectos con los profesores de Física, Química, Matemáticas, Humanidades e Inglés, Ciencias Sociales y profesores de las especialidades técnicas que se dan en el colegio, este proyecto no se limitó al desarrollo de tecnologías, sino que también se enfocó a trabajar problemáticas del contexto de los estudiantes y posibles soluciones a través de los proyectos desarrollados. Desde esta mirada se ha de pensar todas las áreas del conocimiento como complementarias y no como se tienden a ver generalmente contrarias.

De igual manera, el proceso de Evaluación que he estructurado para los estudiantes se ha multiplicado en sus formas, para tratar que esta evaluación no se limite al llamado examen, sino que sea un proceso que nos permita tanto a estudiantes como maestros, ver las debilidades y fortalezas logradas, para poder reorientar las practicas educativas, con el objetivo claro de formar ciudadanos para la vida cotidiana, no para el mercado. Esto quiere decir que la evaluación procurada así no se limita a observar la capacidad de memorización sino la reflexividad, apropiación y problematización de las problemáticas e intereses de la sociedad.

## **Anexos**

### **Anexo N° 1. Cuestionario dirigido a estudiantes**

**Facultad de Educación  
Departamento de postgrado**

El presente cuestionario está dirigido a estudiantes del Colegio Municipal Juan Luis Londoño de la Cuesta de Mosquera. Hace parte de la investigación "Problemáticas e implicaciones del currículo, la evaluación y los estándares de Ciencias Sociales en la educación media" desarrollada por Blanca Flor García Gómez en la línea de investigación con énfasis en: Evaluación y Gestión Educativa de la U.P.N. tiene como objetivo indagar la incidencia que tienen los estándares curriculares en la evaluación de los estudiantes en Ciencias Sociales en las instituciones educativas escolares en la formación de sujetos críticos. Por este motivo, la opinión de los estudiantes es fundamental e indispensable para este propósito investigativo.

**Marque con X la opción que considere correcta:**

#### **1. Políticas educativas asociadas con el currículo y la evaluación de estudiantes**

##### **1.1 Lo han evaluado con el fin de:**

- a. hacer juicios de valor sobre su desempeño estudiantil y el dominio de competencias
- b. ejercer control sobre sus resultados cuando finaliza un programa, curso o evento educativo
- c. verificar si se cumplieron los objetivos propuestos
- d. generar un proceso de reflexión y retroalimentación permanente de las prácticas en el aula

##### **1.2 Las pruebas nacionales e internacionales (SABER PRO, PISA,) se implementan con el objetivo de:**

- a. Evaluar, reorientar y controlar los aprendizajes de los estudiantes, la labor docente y la calidad de la educación
- b. Certificar unos conocimientos determinados por el MEN para acceder al trabajo, estudio y tener un futuro
- c. Aumentar las diferencias educativas para descalificar, sancionar a la mayoría y privilegiar a unos pocos
- d. Controlar y vigilar los currículos de cada país y que estos se ajusten a las normas dadas

##### **1.3 Desde su mirada la intencionalidad e incidencia de la Evaluación se caracterizan por:**

- a. Promover una evaluación reflexiva que permita el crecimiento de los estudiantes y una actitud crítica frente al mundo

- b. Medir procesos a través de logros, competencias y estándares, respondiendo a los mandatos del ministerio de educación
- c. Promover un interés por evaluar la eficiencia y la pertinencia de los procesos pedagógicos de los colegios
- d. Inspeccionar, vigilar y garantizar que los recursos invertidos den los resultados esperados

## **2. Estándares curriculares y su relación con el currículo**

### **2.1 Según su opinión, cual es el papel que juegan los estándares curriculares y el currículo de ciencias sociales en la vida cotidiana de los estudiantes:**

- a. contribuyen a asumir una posición crítica frente a las problemáticas sociales que se dan
- b. los estándares en Ciencias Sociales no tienen relación alguna con el contexto de los estudiantes
- c. permiten al estudiante tener los conocimientos para entrar al sistema laboral
- d. la formación de un sujeto integral, crítico y autónomo

### **2.2. ¿De qué manera conozco los temas que se van a ver en Ciencias Sociales para el año académico?**

- a. Nunca son explicados ni el objetivo de enseñarlos
- b. Se socializan al inicio del año y es explicado el sentido de cada uno
- c. A medida que se va avanzando en los temas se van conociendo los contenidos que vienen
- d. En cada periodo se explican los contenidos que se verán y su sentido

### **2.3 El plan de estudios asumido en el colegio es importante para mi vida porque:**

- a. Son un requisito que hay que cumplir en cada uno de los cursos
- b. Para sacar una buena nota
- c. Me ayudan a comprender lo que se vive a mi alrededor
- a. Me ayuda a comprender la problemática que se vive en el barrio

### **2.4 Cuál considera que podría ser un aporte para mejorar el proceso educativo llevado a cabo:**

- a. Incentivar a través de otras iniciativas el gusto por el aprendizaje, la creatividad y la imaginación
- b. Plantear relaciones docente-estudiante menos jerarquizadas
- c. Mayor relación de los temas con mi vida cotidiana y problemáticas que la afectan
- d. Cambiar las formas de evaluar los aprendizajes realizados en el aula

**3. Estándares curriculares y su relación con la evaluación de los estudiantes**

**3.1 la forma de evaluar los estándares curriculares en Ciencias Sociales a los estudiantes se caracteriza por:**

- a. ser un proceso de formación integral articulando el currículo con el contexto del estudiante
- b. la desconexión que existe entre la forma de evaluar, los estándares y el contexto de los estudiantes
- c. posibilitar la reestructuración de las formas de evaluación y enseñanza utilizadas en el colegio
- d. la evaluación de la capacidad de memorizar por los estudiantes

**3.2 Frente a las evaluaciones que he presentado o que conozco (saber pro) que hace el Estado**

- a) Se presentan solo para cumplir con un requisito pues no le veo ningún valor
- b) Me permiten valorar mi nivel con respecto a otros estudiantes.
- c) No me interesan, pues no le veo sentido presentarlas
- d) La presenté pero nunca supe cómo me fue ni cómo le fue al colegio.

**Anexo N° 2. Cuestionario dirigido a profesores**

El presente cuestionario está dirigido a docentes de Ciencias Sociales del Colegio Municipal Juan Luis Londoño de la Cuesta de Mosquera. Hace parte de la investigación "Problemáticas e implicaciones del currículo, la evaluación y los estándares de Ciencias Sociales en la educación media" desarrollada por Blanca Flor García Gómez en la línea de investigación con énfasis en: Evaluación y Gestión Educativa de la U.P.N. tiene como objetivo indagar la incidencia que tienen los estándares curriculares en la evaluación de los estudiantes en Ciencias Sociales en las instituciones educativas escolares en la formación de sujetos críticos. Por este motivo, la opinión de los docentes es fundamental e indispensable para este propósito investigativo.

**I. POLITICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON EL CURRICULO Y LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES**

**1.1 ¿De qué manera las políticas educativas en Estándares Curriculares y Evaluación vienen incidiendo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales?** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**1.2 ¿Cuál es el sentido de la aplicación a los estudiantes de las Evaluaciones nacionales e internacionales como las SABER PRO, PISA?**

---

---

---

---

**1.3 ¿Qué incidencia tiene la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza llevados a cabo en el aula de clases? Justifique su respuesta** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**II. ESTANDARES CURRICULARES Y SU RELACION CON EL CURRICULO**

**2.1 Desde su perspectiva ¿Cuál es el papel que juega el Currículo en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la vida cotidiana de los Estudiantes?** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**2.2 ¿De qué manera tienen en cuenta los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales los escenarios sobre los cuales se escenifica el proceso de aprendizaje de los**

estudiantes? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2.3 ¿Permiten los Estándares Curriculares una formación integral en los estudiantes?  
¿Cómo, de qué manera?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2.4 ¿Cuál considera que puede ser su aporte para mejorar los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, para que sea posible la construcción de sujetos reflexivos, autónomos y críticos?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III. ESTANDARES CURRICULARES Y SU RELACION CON LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES

**3.1 En relación con los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, ¿Qué tipos de Evaluación se plantean en el Sistema de Evaluación Institucional para conocer los aprendizajes de los estudiantes? ¿Para qué sirven?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3.2 ¿Las Evaluaciones de estudiantes desarrolladas por el Estado se ajustan a los Estándares Curriculares de Ciencias Sociales que actualmente lleva en el colegio? ¿Por qué?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo N° 3 SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACION**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL  
JUAN LUIS LONDOÑO DE LA CUESTA**

DIRECCIÓN: CALLE 3 No 2-85 E

TEL: 829 2857 TELEFAX: 827 9486

MUNICIPIO: MOSQUERA

BARRIO: CENTRO

APROBACIÓN OFICIAL: 0066699 DE DICIEMBRE 01 DE 2006

NATURALEZA: MIXTO

PROPIETARIO: SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL

JORNADAS: 2

**NIVELES: PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA TÉCNICA**

**NIT: 900.132.830-8**

DANE: 125473000781

CODIGO ICFES: 131961

**MISION**

La I E D. Juan Luis Londoño de la Cuesta tiene como misión formar en competencias básicas, ciudadanas, académicas, laborales y técnicas a los integrantes de la comunidad educativa y así consolidarse como una institución que preste un servicio educativo de calidad, que promueva la creación de empresa y el liderazgo a nivel municipal y departamental, que le permita a los estudiantes abrir las puertas al futuro buscando la excelencia a nivel personal y profesional.

**VISION**

La I E D. Juan Luis Londoño de la Cuesta en el 2014, se consolidará como la institución que gestione, lidere y ponga en marcha proyectos empresariales en su especialidad técnica (electricidad y electrónica), desarrollando en los estudiantes el trabajo en equipo, la alta autoestima, la calidad humana, la conciencia social y ecológica, la excelencia y el mejoramiento continuo, para satisfacer las necesidades de la comunidad a nivel municipal, departamental y nacional.

**PERSPECTIVA EDUCATIVA Y MODELO PEDAGÓGICO**

**MOMENTOS DE EVALUACIÓN**

Evaluación diagnóstica:

Se realiza al iniciar cada periodo académico, en la enseñanza de un nuevo conocimiento.

Evaluación por procesos permanentes:

A través de diferentes actividades y competencias académicas, como: Argumentación, interpretación, proposición, técnicas de trabajo grupal, talleres orales y escritos, etc.

Evaluación acumulativa:

Al final de manera cualitativa, se tienen en cuenta los diferentes avances en los desempeños adquiridos de forma individual y grupal.

### **TIPOS DE EVALUACIÓN**

- **ORAL:**

Se establece como evaluación oral la capacidad del estudiante para expresar su conocimiento a través de sus habilidades lingüísticas (exposiciones, exámenes orales, conversatorios, debates, foros, entre otras)

- **ESCRITA:**

Se define como la capacidad que posee el estudiante para expresar su conocimiento a través del lenguaje escrito (escritos, trabajos, evaluaciones)

- **PRACTICA:**

Espacio donde el estudiante desarrolla actividades que demuestran su conocimiento en la construcción de evidencias (carteleras, maquetas, dibujos y las determinadas por el docente)

### **EVALUACION**

La evaluación es una estrategia de aprendizaje que consiste en valorar o estimar lo logrado por el estudiante en función de lo planeado. Además, proporciona a los docentes información para reorientar sus prácticas pedagógicas. Por estas razones, la evaluación es retroalimentación del proceso de aprendizaje. La evaluación es un proceso continuo e integral cuyos objetivos son: valorar los logros de los estudiantes, superar sus dificultades, aprender mejor, determinar su promoción y suministrar información para la evaluación institucional.

(Tomado de: Como evaluar el aprendizaje escolar. Decreto 1290 de 2009. Pág. 21)

### **PROPOSITOS DE LA FORMACION**

La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión.

Plan Decenal de Educación 2006 – 2016

Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito 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.

### **DEFINICION DE LA EVALUACION**

La evaluación; se considera como un juicio de valor , una apreciación justa del ser, el hacer, y el conocer de un estudiante, que es el resultado de la formación de la familia y tiene incidencia del estado. Además, donde la escuela guía, complementa y fortalece procesos de aprendizaje.

Es un proceso continuo, debe tener una visión crítica y objetiva, la cual está condicionada por factores internos y externos de la institución.

### **CRITERIOS DE EVALUACION**

- Que el estudiante Asista, sea puntual, presente buen comportamiento y presentación personal
- Que asista con sus Materiales de trabajo
- Que realice todas las actividades propuestas durante la en clase
- Que presente las Evaluaciones oral y escrita
- Que presente las Evidencias de trabajo
- Los docentes del área y de un mismo grado concertarán los contenidos, logros e indicadores de logros: conceptuales, procedí mentales y actitudinales, igualmente los criterios de evaluación que se espera desarrollen los estudiantes en su respectivo grado durante el año en curso y deberán informar al estudiante sobre los mismos antes de iniciar los períodos académicos, además de las estrategias de profundización, refuerzo y superación de LAS DIFICULTADES PRESENTADAS.
- Las actividades de evaluación deben tener correspondencia con los contenidos concertados y los efectivamente enseñados, así como con los logros e indicadores planteados en el programa de la asignatura, tratando ser lo más objetivo en las apreciaciones.
- Toda actividad de evaluación será devuelta al estudiante con la respectiva valoración y observaciones que estime conveniente el docente.
- Cuando se asigne un trabajo escrito el docente deberá proporcionar a los estudiantes una guía para la realización del mismo, además de orientar y controlar el desarrollo del trabajo. Todo trabajo escrito debe ser sustentado y la simple presentación no implica su aprobación.

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

- Los estudiantes deben conocer la valoración del área de cada periodo antes que el docente la ingrese al SIGES (Sistema de Gestión escolar).
- Por toda ausencia injustificada el estudiante obtendrá una valoración de desempeño bajo en el trabajo exigido durante el tiempo de la ausencia.
- En las ausencias justificadas por escrito y autorizadas por la coordinación, el estudiante acordará con el respectivo docente de la asignatura el día y la hora para la presentación de los trabajos o evaluaciones en un plazo no mayor a cinco días hábiles; sin embargo dicha excusa no exonera al estudiante de entregar o presentar las actividades programadas en el día que retorna a clases.

### **ESCALA VALORATIVA INSTITUCIONAL Y SU RESPECTIVA EQUIVALENCIA CON LA ESCALA NACIONAL**

De conformidad con el decreto 1290 del 16 de abril de 2009 en su Art 5, la institución educativa aplica la siguiente escala de valoración institucional de carácter cuantitativo equivalente con la escala nacional:

Desempeño superior 5.0

Desempeño alto 4.5 a 4.9

Desempeño básico 3.5 a 4.0

Desempeño bajo 0 a 3.4

#### **DESEMPEÑO SUPERIOR**

Se puede considera el desempeño superior el estudiante que:

- Alcanza ampliamente los niveles de desempeño con respecto a los requerimientos propuestos sin actividades complementarias y cumple con los siguientes atributos:
- No tiene fallas y aun teniéndolas presenta excusas justificadas sin que su proceso de aprendizaje se vea afectado.
- No presenta dificultades en su comportamiento.
- Desarrolla actividades curriculares que exceden las exigencias esperadas
- Manifiesta sentido de pertenencia institucional.
- Participa en las actividades curriculares y extracurriculares
- Valora y promueve autónomamente su propio desarrollo

### **DESEMPEÑO ALTO**

Se puede considerar desempeño alto al estudiante cuya valoración en sus procesos cognitivos y formativos cumple con los siguientes atributos:

- Alcanza todos los logros propuestos pero con algunas actividades de superación.
- Tiene fallas de asistencia justificada.
- Reconoce y supera sus dificultades.
- Desarrolla actividades curriculares específicas.
- Manifiesta sentido de pertenencia con la institución.
- Se promueve con ayuda del docente y sigue un ritmo de trabajo.

### **DESEMPEÑO BÁSICO**

Se considera desempeño básico al estudiante cuya valoración en sus procesos cognitivos y formativos cumple con los siguientes atributos:

- Alcanza los logros mínimos con actividades de superación dentro del periodo académico.
- Presenta faltas de asistencias justificadas e injustificadas.
- Presenta algunas dificultades de comportamiento.
- Desarrolla un mínimo de actividades curriculares requeridas.
- Manifiesta un sentido de pertenencia a la institución.
- Obtiene los logros, evidenciando algunas dificultades.

### **DESEMPEÑO BAJO**

Se considera desempeño bajo al estudiante cuya valoración en sus procesos cognitivos y formativos atiende a los siguientes atributos:

- No alcanza los criterios mínimos, y las dificultades persisten después de realizar el plan de mejoramiento.
- Presenta fallas de asistencia injustificadas.
- Presenta dificultades de actitud y comportamiento.
- No desarrolla el mínimo de actividades curriculares requeridas.
- No demuestra sentido de pertenencia institucional.

### **ACCIONES DE SEGUIMIENTO PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES DURANTE EL AÑO ESCOLAR**

El seguimiento diario del estudiante se realizara a través de un formato en el cual se establecen los criterios y actividades que debe realizar durante cada periodo académico

## Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL JUAN LUIS LONDOÑO DE LACUESTA PLANILLAS DE EVALUACION												
DOCENTE: _____												
ASIGNATURA: _____ GRADO: _____												
Nombre	1	2	3	4	5	6					VCUAN	VCUAL

1. Que el estudiante Asista, sea puntual, presente buen comportamiento y presentación personal
2. Que asista con sus Materiales de trabajo
3. Que realice todas las actividades propuestas durante la en clase
4. Que presente las Evaluaciones oral y escrita
5. Que presente las Evidencias de trabajo
6. Autoevaluación

### PLAN DE MEJORAMIENTO BIMESTRAL

Este proceso se realizara al inicio de cada periodo académico para los estudiantes que obtuvieron un nivel de desempeño bajo en un o más áreas, durante la primera semana del periodo siguiente; en el cuarto periodo se desarrollara en las dos últimas semana del año escolar, en la cual el docente emitirá la valoración final del estudiante, por medio del siguiente formato.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL JUAN LUIS LONDOÑO DE LACUESTA PLAN DE MEJORAMIENTO												
DOCENTE: _____												
ASIGNATURA: _____ AREA: _____ GRADO: _____												
ESTUDIANTE	DEBILIDAD	RECOMENDACIÓN	ESTRATEGIA	FECHA	VALORACION	FIRMA						

OBSERVACIONES:

---



---

Firma del docente:

---

El registro del proceso de seguimiento y mejoramiento de los estudiantes deberá estar consignado en el plan de aula de cada docente y el plan de acción de los directivos docentes.

### **PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

En todas las asignaturas y para cada periodo académico se favorecerá la autoevaluación de los estudiantes con una intención netamente formativa que favorezca la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y que le ayude al estudiante a establecer sus dificultades y avances en su desempeño, bajo los siguientes criterios: asistencia, actitud, desarrollo de actividades y desarrollo cognitivo, toman como punto de referencia la planilla de seguimiento.

### **ESTRATEGIAS DE APOYO NECESARIAS PARA RESOLVER SITUACIONES PEDAGOGICAS PENDIENTES DE LOS ESTUDIANTES**

Después de haber agotado el proceso de plan de mejoramiento bimestral con los estudiantes que presentan niveles desempeños bajos en una o más áreas. La institución establece el siguiente procedimiento:

1. Se establecen las dos últimas semanas del año escolar como semanas de nivelación y mejoramiento académico.
2. Se cita al acudiente para que firme el plan de mejoramiento que debe desarrollar el estudiante durante este tiempo
3. Los estudiantes deben presentar y sustentar las actividades propuestas por los docentes para superar las dificultades académicas, en horario de clase.
4. De igual manera deberá existir registro en el observador del estudiante.

### **CRITERIOS DE PROMOCION**

Para la promoción de los estudiantes se deben cumplir los siguientes criterios:

- Alcanzar como mínimo un desempeño básico en cada una de las áreas para que se le otorgue la promoción al siguiente grado
- Se promueve el estudiante que ha cumplido con más del 75% de asistencia a clases durante el año.

## **Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media**

- Haber cumplido con los criterios institucionales, por área y de interacción social, como parte integral de la formación del educando
- Para los estudiantes que obtengan un nivel bajo en una o más áreas deberán realizar un plan de mejoramiento en las dos últimas semanas del año académico en el cual deben obtener como mínimo un nivel básico para ser promovidos el año siguiente.
- La comisión de evaluación y promoción realizará dicho proceso una vez finalizado el año escolar

Parágrafo:

Estudiantes que demuestren desempeño superior en el desarrollo cognitivo, personal y social durante el primer periodo del año escolar, serán tenidos en cuenta, para la promoción anticipada al grado siguiente, de acuerdo a la determinación del consejo académico y directivo.

Un estudiante no es promovido al siguiente año cuando:

- Obtiene el desempeño bajo en una o más áreas en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media técnica.
- No se promueve el estudiante que incumpla con el 25% de asistencia a clases durante el año.
- El no presentar o no alcanzar un nivel de desempeño básico en el plan de mejoramiento realizado al final del año escolar.

### **CRITERIOS DE PROMOCIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO DE BACHILLER**

- Obtendrán el título de bachiller los estudiantes de grado undécimo (11º) que presenten las siguientes situaciones académicas:
- Que alcancen nivel básico en todas las áreas.
- Que presente, sustente y apruebe como mínimo en el nivel básico el proyecto y trabajo de grado.
- Si el estudiante no cumple con el servicio Social obligatorio establecido por la ley.
- Si el estudiante no está a paz y salvo por todo concepto (académico, administrativo y económico).

Los estudiantes no se proclamarán en la ceremonia pública de grado y obtendrán su TITULO DE BACHILLER, hasta tanto cumplan con los requisitos y superado las dificultades presentadas. Estos estudiantes se graduarán por ventanilla.

**Parágrafo:** Para la conformación de las Comisiones de Evaluación y Promoción, se procederá para su elección de siguiente forma: El rector (a) o su delegado, dos docentes por cada grado, y un padre de familia elegido en reunión de padres por grado.

**PERIODICIDAD DE INFORMES A PADRES DE FAMILIA Y ESTRUCTURA DE LOS INFORMES DE LOS ESTUDIANTES**

En cumplimiento del Artículo 11, numerales 4 y 6 del Decreto 1290 el colegio establece que:

1. La evaluación de los estudiantes será continua integral y acumulativa, será con referencia a cuatro periodos, al finalizar cada uno, los padres de familia o acudientes recibirán un informe escrito en el que se muestra la valoración asignada en cada una de las áreas y las asignaturas que conforman el plan de estudios, este informe se estructura de acuerdo con el SIGES.
2. Al finalizar el año escolar se entregará a los padres de familia o acudientes un informe final que incluirá una evaluación integral del rendimiento del estudiante.
3. En cada informe de evaluación mostrara el rendimiento en cada área y asignatura mediante la escala valorativa propuesta.

Anexo N° 4. Reforma del Sistema Institucional de Evaluación



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JUAN LUIS LONDOÑO DE LA CUESTA**

*"ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO"*

MOSQUERA - CUNDINAMARCA

Resolución de Aprobación N° 252 del 15/11/2011

NIT. N° 900.132.830-8 - Código DANE N° 125473000781 ICFES 1319

**ACUERDO N° 04 DE 13 FEBRERO DE 2014**

"Por el cual se adopta el ajuste al Sistema Institucional de Evaluación contemplado dentro del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta Versión N° 5.

El Consejo Directivo de la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta Municipio de Mosquera - Cundinamarca, en uso de sus facultades legales y

**CONSIDERANDO:**

Que el Artículo 68° de la Constitución Política de Colombia de Julio 4 de 1991, establece que "la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de Educación".

Que el literal 10.1 del Artículo 10° de la Ley 715 de 2001 en cuanto a las funciones de Rectores y Directores de las instituciones públicas, que serán designados por concurso, establece la de "dirigir la preparación del Proyecto Educativo Institucional, con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa "

Que el Artículo 6° de la Ley 115 de 1994 expresa que "la comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo "

Que el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994 determina el contenido del Proyecto Educativo Institucional y que "todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad un proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio".

Que la Rectora promovió la participación entre los estamentos integrantes de la comunidad educativa, para señalar las fechas límites para cada evento del proceso, dejando suficiente tiempo para la comunicación, la deliberación y la reflexión y ésta participó en el análisis de la propuesta que presentaron los equipos de trabajo designados para tal fin

Que cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y que dichas propuestas fueron presentadas al Consejo Directivo para su análisis y decisiones de conformidad con los Artículos 14, 15 y 25 del Decreto 1860 de 1994. Institución Educativa "Juan Luis Londoño de la Cuesta"

Que de acuerdo a la autonomía que les concede a los planteles la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, el Consejo Directivo procedió a aprobar dicho proyecto.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JUAN LUIS LONDOÑO DE LA CUESTA**  
"ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO"

MOSQUERA - CUNDINAMARCA  
Resolución de Aprobación N° 252 del 15/11/2011  
NIT. N° 900.132.830-8 - Código DANE N° 125473000781 ICFES 131961

Que se hace necesario realizar unos ajustes al Sistema Institucional de Evaluación para fortalecer los criterios de oportunidad a los estudiantes en cuanto a sus valoraciones académicas y la promoción anticipada.

**RESUELVE:**

**Artículo 1°.** Adoptar en la Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta del Municipio de Mosquera - Cundinamarca, los ajustes al Sistema Institucional de Evaluación propuestos por el Consejo Académico según Acta de Reunión del día 12 de Febrero de 2014 detallados a continuación.

**Artículo 2°** Modifíquese en el Manual de Convivencia Vigente Capítulo X: Normatividad Académica Numeral **10.6.14.1. Actividades de apoyo pedagógico** quedando así:

"Se entiende por semana de Plan de superación o apoyo pedagógico el tiempo que dedica el docente en horario habitual de clase para realizar nivelaciones, refuerzos, afianzamiento, profundizaciones a fin de cumplir con los objetivos establecidos en el plan de estudios. Cada docente presentará a coordinación académica en el formato establecido, al iniciar la semana Plan de Superación o de Apoyo Pedagógico, un plan de trabajo diseñado por curso y asignatura a cargo, atendiendo las particularidades propias o las definidas por el consejo académico.

**Artículo 3°** Modifíquese en el Manual de Convivencia Vigente Capítulo X: Normatividad Académica Numeral **10.6.14.3 Plan de Superación Bimestral quedando así:** "Este proceso se realizará la última semana de cada periodo académico para todos los estudiantes y lo deberán desarrollar en el aula de clase".

**Parágrafo 1.** Los Planes de superación deben incluir solamente los temas desarrollados en el periodo.

Los Planes de superación que se dejan en el último periodo para superar periodos anteriores deben ser los mismos que se trabajaron en cada periodo.

**Parágrafo 2** El registro del proceso de seguimiento y mejoramiento de los estudiantes deberá estar consignado en el plan de aula de cada docente y el plan de acción de los directivos docentes.

**Parágrafo 3.** El estudiante que no presente el plan de superación en el tiempo asignado de cada periodo, tendrá la nota del periodo correspondiente y deberá presentar su plan de SUPERACIÓN en el siguiente periodo, siempre y cuando presente justificación escrita firmada por el acudiente y/o Padre de Familia y Coordinación académica.

**Parágrafo 4:** Los planes de superación se evaluarán de acuerdo al resultado obtenido por los estudiantes.





**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JUAN LUIS LONDOÑO DE LA CUESTA**  
"ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO"

MOSQUERA - CUNDINAMARCA

Resolución de Aprobación N° 252 del 15/11/2011

NIT. N° 900.132.830-8 - Código DANE N° 125473000781 ICFES 131961

**Parágrafo 5:** La valoración final de cada periodo será la mejor, entre el plan de superación y la correspondiente al periodo académico.

**Artículo 4°** Modifíquese en el Manual de Convivencia Vigente Capítulo X: Normatividad Académica Numeral **10.6.14.5 Estrategias de Apoyo Necesarias para Resolver Situaciones Pedagógicas Pendientes de los Estudiantes** quedando así:

Después de haber agotado el proceso de plan de superación bimestral con los estudiantes. La institución establece el siguiente procedimiento:

a. Una semana antes de finalizar cada periodo académico, se citará a los acudientes de los estudiantes, para informarles de las actividades del plan de superación.

b. Los estudiantes deben desarrollar los planes de superación, en el horario de clase, la última semana del periodo escolar.

**PARAGRAFO 6 :** En caso de ausencia prolongada de un docente, ( incapacidad médica, calamidad familiar, licencia ) dentro del primero, segundo y tercer periodo se aplazara el registro valorativo para el siguiente periodo). En caso que sea en el último periodo se promediaran los periodos anteriores, en el caso que el estudiante obtenga desempeño bajo, se solicitara un segundo evaluador.

**Artículo 5°** Modifíquese en el Manual de Convivencia Vigente Capítulo X: Normatividad Académica Numeral **10.6.11 Escala valorativa Institucional** quedando así:

**ESCALA VALORATIVA**

DESEMPEÑO BAJO	1.0 a 2.9
DESEMPEÑO BASICO	3.0 a 3.9
DESEMPEÑO ALTO	4.0 a 4.4
DESEMPEÑO SUPERIOR	4.5 a 5.0

**Artículo 6°.** El Ajuste al Sistema Institucional de Evaluación **SIE** hace parte del Proyecto Educativo Institucional que se adopta, y se entregará copia del acuerdo a todos y cada uno de los estudiantes.





**INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
JUAN LUIS LONDOÑO DE LA CUESTA**

**"ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO"**

MOSQUERA - CUNDINAMARCA

Resolución de Aprobación N° 252 del 15/11/2011


NIT. N° 900.132.830-8 - Código DANE N° 125473000781 ICES 131961

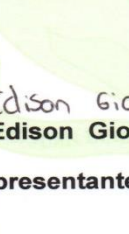
**Artículo 7°.** El presente acuerdo rige a partir de la fecha de su expedición y deroga las normas que le sean contrarias.

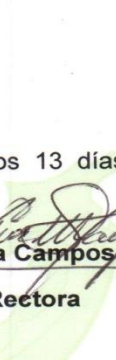
**COMUNIQUESE Y CÚMPLASE**

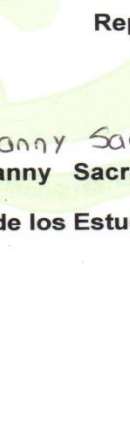
Dada en Mosquera Cundinamarca a los 13 días del mes de Febrero de 2014.

  
**Claudia Marcela Campos Hernández**  
Rectora

  
**William Aristizabal**  
Representante de los docentes

  
**María Nancy Quevedo**  
Representante de los docentes

  
**Juan Carlos Martínez**  
Rep. de los padres de Familia

  
**Pablo Alexander Sierra**  
Rep. de los padres de Familia

Edison Giovanni Sacristán Pron 20-13  
**Edison Giovanni Sacristán**  
Representante de los Estudiantes

Anexo N° 5. Triangulación y relaciones de entrevistas a profesores y encuestas a estudiantes

Categorías y sub-categorías de análisis	No. Pregunta relaciones Profesores entrevista/ estudiantes cuestionario	Confrontaciones teóricas	Ideas centrales y reiterativas surgidas fines, contextualización, problemáticas, reflexividad e implicaciones
Políticas educativas asociadas con el currículo y la evaluación de los estudiantes fines, contextualización, problemáticas, reflexividad e implicaciones	1.1 -¿De qué manera las políticas educativas en Estándares Curriculares y Evaluación vienen incidiendo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales? -¿Desde su experiencia lo han evaluado con el fin de?	Javier Diez (Evaluando_nos, 2012) Eisner (Evaluando_nos, 2013) Apple (Evaluando_nos, 2013) Álvarez Méndez (2003)	1. Estándares Curriculares y la Evaluación, como están siendo planteados, tienen limitantes para la construcción y el aprendizaje de sujetos autónomos y críticos. 2. Estándares Curriculares y la Evaluación si se preocupan por la formación de personas críticas y autónomas capaces de participar activamente en la sociedad
	1.2 -¿Cuál es el sentido de la aplicación a los estudiantes de las Evaluaciones nacionales e internacionales como las SABER PRO, PISA? -¿Las pruebas nacionales e internacionales (SABER PRO, PISA) que evalúan los aprendizajes se implementan con el objetivo de? (PREG1.2, anexo 1)	Miguel Ángel Santos Guerra (evaluando_nos, 2013) Guillermo Bustamante (Evaluando_nos, 2013) Javier Diez (Evaluando_nos, 2013)	1. estas tienen como objetivo medir si la aplicación de los Estándares a nivel nacional se está llevando a cabo de acuerdo a las políticas de los Organismos Internacionales 2. esta medición se hace con la idea de controlar y vigilar que se generalicen las políticas educativas y que sean constatables los resultados obtenidos las pruebas externas se enfocan más en la Evaluación del desarrollo de habilidades y resolución, proporciona las mismas oportunidades para todos los sujetos en cuanto al desarrollo de los aprendizajes individuales y sociales

## Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media

	<p>1.3 -¿Qué incidencia tiene la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza llevados a cabo en el aula de clases? Justifique su respuesta</p> <p>-¿Desde su mirada la intencionalidad e incidencia de la evaluación se caracteriza por?</p>	<p>Santos Guerra (Evaluando_nos, 2013)</p> <p>Tiburcio Moreno (evaluando_nos, 2013)</p>	<p>1. Consideran que la Evaluación es una herramienta que permite reorientar y examinar las prácticas académicas,</p> <p>2. Piensa que estos procesos en la actualidad se concentran en crear referentes evaluativos internos y externos para sancionar no retroalimentar</p> <p>3. Mide niveles de desempeño de estudiantes y docentes sin ofrecer formas de mejorar las practicas académicas</p> <p>4. Para buscar aspectos a mejorar, encontrar fortalezas y debilidades.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Estándares curriculares y su relación con el currículofines, contextualización, problemáticas, reflexividad e implicaciones</b></p>	<p>2.1 -Desde su perspectiva ¿Cuál es el papel que juega el Currículo en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la vida cotidiana de los Estudiantes? En su opinión, ¿Cuál es la incidencia que tienen los contenidos vistos en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la vida cotidiana?</p>	<p>Tiburcio Moreno (evaluando_nos, 2013)</p> <p>(evaluando_nos, 2013, p.25)</p> <p>Javier Diez (evaluando_nos, 2013)</p>	<p>1. Quienes ven el Currículo como un planteamiento externo y no una construcción social que limita la capacidad de incidencia que tienen las Ciencias Sociales en la vida cotidiana de los estudiantes</p> <p>2. Otro grupo que ve que el Currículo limita la actividad docente a la de simple ejecutor y desconoce su creatividad para lograr poner en contexto los aprendizajes para que vayan más allá del aula de clases, para así no quedarse solo en la teoría, y</p> <p>3. Los que consideran que el Currículo tiene consecuencias y limitantes para la formación de ciudadanos integrales.</p>
	<p>2.2 -¿De qué manera tienen en cuenta los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales los escenarios sobre los cuales se escenifica el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera conozco los temas que se van a ver en Ciencias Sociales para el año académico?</p>	<p>José Ortiz (Evaluando_nos,2013)</p>	<p>1. Los que piensan que los Estándares Curriculares están relacionados por si mismos con el contexto de los estudiantes o están referidos hacia ellos para ser conectados fácilmente, además de ver estos como un punto de inicio para desarrollar los procesos de aprendizaje</p> <p>2. Para el otro grupo de profesores los estándares no tienen en cuenta la diversidad de contextos y por lo tanto esto impide que tengan un éxito las políticas educativas además de señalar que las evaluaciones externas que evalúan los aprendizajes de los Estándares si desconocen los contextos de los sujetos.</p>

## Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media

	<p>2.3-¿Permiten los Estándares Curriculares una formación integral en los estudiantes? ¿Cómo, de qué manera? El plan de estudios asumido en el colegio es importante para mi vida porque:</p>	<p>Apple (2006) Juan Carlos Orozco (evaluando_nos, 2013) Javier Diez (evaluando_nos, 2013)</p>	<p>1. Para este grupo los Estándares son descontextualizados, planteados y evaluados de manera homogénea, 2. Para este grupo de profesores esta visión está impregnada de una visión mercantil de la educación, se enfoca a cumplir los requisitos que el mercado exige para la mano de obra. 3 este grupo considera que los Estándares son impuestos externamente, lo que dificulta la formación de un sujeto integral.</p>
	<p>2.4 -¿Cuál considera que puede ser su aporte para mejorar los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, para que sea posible la construcción de sujetos reflexivos, autónomos y críticos? ¿Cuál considera que podría ser un aporte para mejorar el proceso educativo llevado a cabo?</p>	<p>Tiburcio Moreno (evaluando_nos, 2013) Javier Diez (evaluando_nos, 2013)</p>	<p>1. cambiar o reestructurar las formas de evaluar a los estudiantes y docentes 2. La formación debe orientarse hacia una actitud crítica 3. Los que consideraron que los Estándares deben reorientarse para permitir a los sujetos relacionarlos a sus contextos y vida cotidiana.</p>
<p><b>Estándares curriculares y su relación con la evaluación de los estudiantes fines, contextualización, problemáticas, reflexividad e</b></p>	<p>3.1-En relación con los Estándares Curriculares en Ciencias Sociales, ¿Qué tipos de Evaluación se plantean en el Sistema de Evaluación Institucional para conocer los aprendizajes de los estudiantes? ¿Para qué sirven?  -La Evaluación de los contenidos en Ciencias Sociales y la escala de calificación utilizada reflejan:</p>	<p>Guillermo Bustamante (evaluando_nos, 2013) Tiburcio Moreno (evaluando_nos, 2013)</p>	<p>1. A pesar de los diferentes tipos de Evaluación que se plantean en el SIE y que son reconocidos por los profesores, la Evaluación según sus impresiones tiene como objetivo primordial hacer mediciones y cuantificar el cumplimiento de objetivos y metas por estudiantes y profesores. 2. el proceso evaluativo de la institución está basado en procesos y sirve para direccionar y reorientar la práctica docente. 3. Este grupo refiere a críticas a la trascendencia que tiene el sistema evaluativo planteado en la institución.</p>

## Currículo, Evaluación y los Estándares de Ciencias Sociales en la Educación Media

	<p>3.2 -¿Las Evaluaciones de estudiantes desarrolladas por el Estado se ajustan a los Estándares Curriculares de Ciencias Sociales que actualmente lleva en el colegio? ¿Por qué? -Frente a las Evaluaciones que ha presentado o que conoce (saber pro, ICFES) que hace el Estado en 5º, 7º, 9º y 11º están sirven para:</p>	<p>Tiburcio Moreno (evaluando_nos, 2013) Santos Guerra (evaluando_nos, 2013) Orozco (evaluando_nos, 2013) (Santos,1999)</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Las pruebas externas como una posibilidad de conseguir altos resultados</li><li>2. Las pruebas externas generadoras de una cultura resultadista y de competitividad entre las IE</li><li>3. El proceso formativo se deja de lado por la presión de las pruebas externas y se pasa a una cuantificación y comparación.</li></ol>
--	--	---	--

## Bibliografía

- Acosta, Wilson y Molano, Frank. (2006). *El nuevo orden educativo global y la mercantilización de la escuela pública en Bogotá 1990 – 2004*. Bogotá D. C.: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/acostaj\\_molanoc.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/acostaj_molanoc.pdf).
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2003). *La Evaluación Educativa en una Perspectiva Crítica: Dilemas Prácticos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Revista Opciones Pedagógicas
- Apple, Michael. (2001) ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación? Revista Docencia N° 13. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728154632.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2003) ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación en Colombia*.
- \_\_\_\_\_. (2006). Educación, política y transformación social. *Revista Opciones Pedagógicas*. N° 32 y 33.
- Apple, Michael. Beane, James. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia, 1991*.
- Atehortúa, Adolfo. (2012). El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia. En *Simposio Internacional de Pedagogía – Humanidades y Educación*. Abril 19 – 20. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/bancomundial\\_politicaseducativas\\_colombia.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/bancomundial_politicaseducativas_colombia.pdf).
- Benavidez, Verónica. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 53. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a04.pdf>.

- Betancur, Nicolás. (2007) ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 16, N° 1. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S0797-97892007000100009&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S0797-97892007000100009&script=sci_abstract).
- Boisvert, Jacques. (2004) *La formación del pensamiento crítico, teoría y práctica*. México FCE. Editions de RenneveauPedagogique INC
- Bustamante, Guillermo. (2003). Estándares curriculares y autonomía. *Revista Colombiana de Educación*. N° 44
- Cajiao, Francisco. (2009). *La evaluación del aprendizaje aspectos pedagógicos*. Bogotá: Foro Nacional de la Evaluación.
- Casali, Alipio. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Jalisco: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Castro, Heublyn. Martínez, Edgar. Figueroa, Yonar. (2009) *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Colombia. Presidencia de la República. (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Decreto 1290 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*.
- Conde, Nubia (2010). Nuevos retos para mirar la práctica y la evaluación educativa. En Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por el cual se expide la Ley General de Educación*.

\_\_\_\_\_. (2001). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.*

Contreras Hernández, Mauricio. (2004). *Estándares Educativos. Propuestas de aprobación y adecuación.* Bogotá: Ediciones S. E. M. Ltda.

Díaz Ballén, José Emilio. (2008) *La Evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar.*

\_\_\_\_\_. (2010). Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290 de 2009. En: Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica.* Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos.

\_\_\_\_\_. (2011). *Hacia La Transformación Del Currículo y la Evaluación:* Artículo Evaluando\_nos, Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Barriga, Ángel. (2004). *Evaluar lo académico, organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. Material de trabajo Pre Encuentro Internacional sobre Políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_. (2007). Políticas educativas, evaluación y metaevaluación: desmontar la parte técnica y demostrar que se puede hacer con otro sentido. En: Niño Zafra, Libia. Comp. (2007). *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación.* Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Evaluando\_nos.

Díaz Borbón, Rafael. (2003). *Políticas Educativas y protagonismo social de la Educación Pública.* Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Diez Gutiérrez, Enrique. (2006). *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación.* Un enfoque Cualitativo teórico-práctico. Santiago de Chile: Arrayan Editores.

- \_\_\_\_\_. (2013) Estándares para las escuelas ¿una ayuda o un obstáculo? En Evaluando\_nos. (2013) Informe Final Proyecto 2012 *¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dewey, John. (1967). *El niño y el programa escolar, MI credo Pedagógico...* Buenos Aires: Losada S.A.
- Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* España: Paidós educador.
- \_\_\_\_\_. (2002) Estándares para las escuelas ¿una ayuda o un obstáculo? En Evaluando\_nos. (2013) Informe Final Proyecto 2012 *¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Evaluando\_nos. (2013) Informe Final Proyecto 2012 *¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño Graciela. (2008) *“El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos: grado de transición”* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Feldfeber, Myriam. (2009) Educación ‘¿en venta?’ Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En Gentili Pablo; Frigotto, Gaudencio; Leher, Roberto y Stubrin, Florencia (2009). *Políticas de privatización espacio público y educación en América Latina.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/>.
- Flórez, Rafael. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición.* México: Editorial Mc Graw Hill. 226 pp.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido.* 5° Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

\_\_\_\_\_. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García, M. Dolores. (s.f.). *La evaluación en el proceso formativo: métodos e instrumentos*. España: Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto7.htm>.

García, Luz Stella y Moncada, Fabio. (2011). Apuntes para una crítica de la finalidad evaluativa de los aprendizajes. En: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2011). *Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía Nacional Internacional. Perspectivas, retos y transformaciones en contextos educativos*. Tunja.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garza, María y Garza, Rebeca. (2010) *Pensamiento Crítico*. México D. F. CengageLearning.

Giroux, Henry y McLaren, Peter (1989). *Critical Pedagogy, the State and the Struggle for culture*. Francia: Ediciones Henry A. <http://henry-giroux.blogspot.com/>

Giroux, Henry. (2003). *Pedagogía pública y política de resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Revista Opciones Pedagógicas.

González, Luis. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 83-87

González, Miriam. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. La Habana: Universidad de La Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_1\\_01/ems10101.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm).

GRUPO EVALUÁNDO\_NOS, (2010). *Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación*, UPN. “*El currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa*”. Colciencias. Bogotá.

- Gutiérrez Cerda, Hugo. (2003). *La Nueva Evaluación Educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Habermas, Jürgen. (1982) Conocimiento e interés. Madrid: Taurus Ediciones, S. A.
- Hayek, Friedrich. (1980). Algunos Creadores del Pensamiento Económico Contemporáneo. Pizano Salazar Diego (Compilador). México: Fondo de Cultura Económica
- Heller, Hermann. (1985). Escritos políticos. Madrid:Alianza Editorial.
- Hernández, Sampieri. (1997). Metodología de la Investigación. Bogotá: McGraw Hill
- Inciarte, Alicia. (2005). Una concepción de Formación Integral. Maracaibo-Venezuela: Universidad del Zulia.
- Institución Educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta (2013). Manual de Convivencia 2013.
- Kemmis, Stephen. (1997). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. *Revista Opciones Pedagógicas*. N° 17.
- Linuesa, María C. (2012). Diseñar el Currículum: Prever y Representar la Acción. En J. Sacristán, R. Alonso, y P. Perrenoud. *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* (pp. 13-43). Madrid: Editorial Morata.
- López Jiménez, Nelson E. (2001). la de-construcción Curricular. Línea de investigación Curriculum. Bogotá: cooperativa Editorial del Magisterio.
- López Ruiz, Juan Ignacio. (2005). *Construir el Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. (Málaga): Ediciones Aljibe
- Lucio, Ricardo. (2002). *Estándares académicos en el contexto escolar Colombiano*. Conferencia: Santa. Marta. Colombia: Revista Cultura
- Magendzo, Abraham. (2002). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Recuperado de

- \_\_\_\_\_. (2008). *La Escuela y los Derechos Humanos*. México: Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, S. A.
- Martinic, Sergio. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, N° 3. Recuperado de <http://www.rinace.net/riec/numeros/vol3-num3/art2.html>.
- McLaren, Peter. (2003). *Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la era de globalización neoliberal: notas desde la otra cara de la historia*. Los Ángeles: Universidad de California. *Revista Opciones Pedagógicas*. N° 28 Universidad Distrital.
- Medina, Mónica. (2011). *Modelo de política educativa para la evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia*. Tepic, Nayarit: Centro de Estudios Universitarios de Baja California.
- Mejía, Marco. (2006). *Educación (es) en la(s) globalización(es) I. entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá D. C.: Ediciones desde abajo.
- Melo, Rosa. (2008). Educación y multilateralismo en América Latina: el tema educativo en la agenda de la Cumbre de las Américas. *Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela*. Vol. 29, N° 84 ene – jul. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65908404>.
- Méndez Álvarez, Juan Manuel. (1993). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares para la excelencia en la educación*. MEN. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* MEN. Bogotá.
- Monedero Moya, Juan José. (s.f.). *Bases Teóricas de la Evaluación educativa*.
- Murillo, Javier y Román, Marcela. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 53. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>.

- Narodowsky, Mariano. (1999). *Después de clase desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Niño Zafra, Libia Stella. (1994). *Evaluación de Proyectos Y programas cuticulares en la perspectiva crítica*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Currículo y evaluación. Sus relaciones en el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación*. Bogotá: Edición Especial.
- \_\_\_\_\_. (2010a) *Proyecto de Investigación “Hacia una conceptualización del Aprendizaje autónomo y su evaluación: una alternativa a la evaluación del aprendizaje por resultados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos.
- \_\_\_\_\_. Comp. (2010c). Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿Predominio de un enfoque? En: Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos.
- Nozick, Robert. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa Flórez, Rafael. (2006). *Evaluación Pedagógica y cognición*. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Orozco, Juan Carlos. (2013) *Estándares para las escuelas ¿una ayuda o un obstáculo?* En Evaluando\_nos. (2013) *Informe Final Proyecto 2012 ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, Piedad. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar*. Editorial el Búho Ltda.

- Páramo, Pablo. (2010). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, Pablo y Otálvaro, Gabriel. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Revista Cinta moebio* (25). Recuperado de: [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021085/und\\_2/pdf/lectura1\\_unidad2.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/lectura1_unidad2.pdf)
- Peláez, Alicia; Rodríguez, Jorge; Ramírez, Samantha; Pérez, Laura; Vásquez, Ana y González, Laura. (s.f.). *Entrevista*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Entrevista\\_trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf).
- Piña, Irma. (2010). Políticas Educativas en Iberoamérica. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX, N° 155. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60418902008>.
- Quijano, Aníbal. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Revista Perú Indígena*. Vol. XIII, N° 29. Lima
- Ragin, Charles. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ravela, Pedro; Arregui, Patricia; Valverde, Gilbert; Wolfe, Richard; Ferrer, Guillermo; Martínez, Felipe; Aylwin, Mariana y Wolff, Laurence. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, N° 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.html>.
- Rodríguez Sánchez, Carmenza. (2008) *Evaluación y calidad de la educación: dos asuntos políticos*.

- Roth, André. (2007). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora. 232 p.
- Rubiano, Espinoza, Álvaro. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999) *Evaluación Educativa 1. Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Enseñar o el Oficio de Aprender. Organización Escolar y desarrollo Profesional*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.
- Schettini, Rocío. (s.f.). *Encuestas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/orfelio/Encuestas.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/orfelio/Encuestas.pdf)
- Sensat, Rosa. (2004). *En la Escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Suarez Ruiz, Pedro Alejandro. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional.
- Tamayo, Alfonso. (2010). *Epistemología, currículo y evaluación. Una relación por reconstruir*. En: Niño Zafra, Libia Stella Comp. (2010b). *Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Pedagogía, currículo y evaluación. Bogotá D. C.: Grupo Evaluando\_nos
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Valverde, Gilbert A. (2008). *Estándares y Evaluación*. Brasil: Corporación de Estudios para América Latina (CEPLAN).
- Wallerstein, Immanuel (1996) *Abrir las Ciencias Sociales*. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI editores.