

**LA EVALUACIÓN Y LOS ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA:
PROBLEMAS, APORTES Y DESAFÍOS.
ANÁLISIS EN CUATRO EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS DEL GRUPO
EVALUÁNDO_NOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL.**

LUIS ANTONIO GAMA BERMÚDEZ

Licenciado en Psicología y Pedagogía

Código 2009287547

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR
2013**

**LA EVALUACIÓN Y LOS ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA:
PROBLEMAS, APORTES Y DESAFÍOS.
ANÁLISIS EN CUATRO EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS DEL GRUPO
EVALUÁNDO_NOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL.**

LUIS ANTONIO GAMA BERMÚDEZ
Licenciado en Psicología y Pedagogía
Código 2009287547

**TRABAJO INVESTIGATIVO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA
Directora Dra. en Pedagogía

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR
2013

NOTAS DE ACEPTACIÓN

DIRECTORA:
LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA
Doctora en Pedagogía

JURADO:
GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRY
Doctor en Educación

JURADO:
JOSÉ EMILIO DÍAZ BALLÉN
Magister en Educación
Candidato a Doctor en Educación

BOGOTÁ, 26 de agosto de 2013

DEDICATORIA

A Fabian, porque aprendí que de las noches no quedan solamente los sueños sino el cómo hacerlos realidad, en un vínculo que se genera entre las razones y las emociones que ganan sentido en la vida.

A mis familias Bermúdez, Castellanos y Muñoz quienes sin preguntar comprenden el sentido que tiene mi compromiso con la educación y la sociedad.

A Rafael Díaz Borbón ya que en su legado encontré las luces que ayudaron a la lectura y escritura consiente y profunda de la pedagogía y la literatura.

Y para todos los hombres y mujeres que buscan avanzar en el conocimiento y contribuir al mundo con hazañas tan grandes como la de formar en un mundo lleno de limitaciones pero efervescente de posibilidades.

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Libia Stella Niño Zafra, directora y tutora sin la cual no hubiese sido posible consolidar de manera efectiva la experiencia de vida y profesional que me llevó a la pregunta por la educación, la evaluación y la transformación de la sociedad. Amiga, guía y apoyo constante, no solo en lo referido a la academia sino a la vida misma.

A los jurados, el Doctor Gerardo Andrés Perafán y el Maestro candidato a Doctor José Emilio Díaz, quienes aportaron desde su experiencia y amplio conocimiento a mejorar el presente trabajo.

Al Grupo de Investigación Evaluándo_nos, quienes en la voz de sus integrantes, docentes, estudiantes y monitores, contribuyeron continuamente a la implementación de este proyecto y al estudio de la realidad política y contextual de la educación en el Distrito Capital, el país y el mundo.

A la compañera incansable de metas Luz Vened Fandiño, con quien nos escuchamos y leímos durante la experiencia de la Maestría, en noches y días de trabajo continuo, consultas inacabadas y construcciones comunes desde intereses particulares. Y a la distante Francy Gisell González, quién con su mirada crítica contribuyó generosamente a la construcción de estas letras.

A todo los maestros y compañeros de la Maestría en Educación quienes se constituyeron en elementos fundamentales para profundizar en el tema de la evaluación en un universo abundante de teorías, concepciones y prácticas alternativas que sin duda llenan de posibilidades el mundo de la educación.

Finalmente a todas aquellas voces reconocidas y anónimas que acompañan este escrito.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Análisis en cuatro experiencias investigativas del Grupo Evaluándo_nos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional
Autor(es)	GAMA BERMÚDEZ, Luis Antonio
Director	NIÑO ZAFRA, Libia Stella
Publicación	Bogotá, 2013. 229 páginas
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Políticas Educativas de Evaluación, Evaluación Educativa, Estándares en Educación, Campo de Conocimiento en Evaluación

2. Descripción
<p>El documento presenta el estudio sobre la trayectoria investigativa desarrollada por el Grupo Evaluándo_nos referente a la evaluación y estándares en educación en el periodo comprendido entre los años 2008 al 2012. Investigación realizada en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, con el interés de conocer y analizar los desarrollos conceptuales, los procesos de formación de docentes de colegios distritales y estudiantes de la Maestría, así como la creación de conocimiento sobre el campo evaluativo, a través de la investigación evaluativa de Elliot Eisner y de la herramienta metodológica cualitativa Atlas.ti, para la indagación crítica sobre los problemas, los aportes y los desafíos emergentes del análisis de las concepciones político-administrativas y pedagógicas en que se ha apoyado el Grupo en su recorrido académico.</p> <p>Este propósito se asume dada la producción en más de 10 años de actividad académica del Grupo Evaluándo_nos, con un especial énfasis en los últimos cinco años, o el último de los tres periodos que caracteriza su hacer investigativo. El primero de estos definido desde el año 2002 hasta el 2006, donde el objetivo de estudio estuvo centrado en el desarrollo profesional docente, la rendición de cuentas, la evaluación formativa y los estándares, competencias y desempeños. El segundo periodo se definió en el año 2007 por el ejercicio metaevaluativo de las políticas educativas en evaluación. Y, el tercer periodo el cual es abordado en la presente investigación dado su interés en la relación evaluación, currículo y estándares en educación. Así mismo se incluyen las voces de los profesores pertenecientes a los cinco recintos escolares participantes a este último periodo para develar los problemas, aportes y desafíos que estas experiencias</p>

constituyen en lo relacionado a las categorías de Evaluación y Estándares Educativos en sus centros de educación, y en ese mismo sentido indagar sobre la construcción del campo de investigación para el Grupo Evaluando_nos, de allí que se considere importante valorar, cualificar y estudiar las características de la evaluación docente y de los estudiantes, de los estándares y los currículos, en un ejercicio de características metaevaluativas, puesto que estas categorías son vistas desde los informes de investigación que presentan la síntesis de los últimos cinco años de trabajo sobre la evaluación educativa.

3. Fuentes

La investigación tiene por pilar los planteamientos de autores como: Niño Zafra (2001) Tendencias predominantes en la evaluación docente. Álvarez Méndez (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Eisner, Elliot (1995) Educar la visión artística y (1998b) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Stobart, Gordon (2010) Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación.

Así como los proyectos de investigación del Grupo Evaluándonos_nos, periodo 2008-2012:

(2012): Proyecto de investigación los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

(2011) Proyecto de investigación currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos.

(2010) Proyecto de investigación el currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa.

(2008-2009) Proyecto de investigación evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica

Todas ellas desarrolladas con el apoyo del Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

4. Contenidos

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

El primer capítulo, realiza un contexto que permite conocer el conjunto de normas jurídicas que emprende el Estado en torno a la evaluación educativas, haciendo relevante el uso eficientes de los mecanismos que direccionan a las instituciones educativas por el sendero de la sociedad de mercado, para lo cual recurre a los estándares en educación como escenario predilecto para la construcción de un marco común de objetivos a cumplir en el sistema educativo del país, y para la definición de los mínimos a evaluar. Elementos que convergen en una concepción de calidad de la educación entendida desde la eficiencia, efectividad y eficacia de las escuelas y colegios, con especial énfasis en el entorno del Distrito Capital.

El segundo capítulo, hace un recorrido por las concepciones y modelos de Evaluación que prevalecen en el campo educativo, poniendo en evidencia la evaluación de docentes y estudiantes de corte tradicional, el discurso de la evaluación para la formación y el desarrollo profesional, así como los procesos que permiten

la emergencia de la alternativa crítica de la evaluación, en un proceso de formación permanente. En este escenario se presenta el concepto de estándares, desde la pregunta por el sentido y función que tiene para el entorno educativo, por lo que expone de manera amplia el origen administrativo del término y su función de control, así como su relación con la evaluación, para finalmente establecer aquellos factores que desde las tendencias dominantes condicionan un tipo de escuela y sociedad determinado por la sociedad de mercado, a la vez que generan un margen de posibilidad que constituye transformaciones pedagógicas, el desarrollo profesional docente, la participación democrática y la autoevaluación.

Los capítulos restantes, recogen las experiencias y temáticas estudiadas durante los tres periodos del Grupo de Investigación Evaluando_nos, en las instituciones educativas públicas del Distrito Capital, teniendo como centro el conocer el contexto que posibilitó su construcción y puesta en marcha, así como comprender la situación problemática que atiende en los diferentes proyectos. Todo ello desde una perspectiva de análisis cualitativo que asume el universo de identificación de los problemas, aportes y desafíos en torno a las dimensiones político-administrativas y pedagógicas de las categorías de estudio. Al final se concluye el estudio al plantear las conclusiones y recomendaciones que le comportan al Grupo de Investigación como a las instituciones educativas participantes

5. Metodología

Definido desde el paradigma cualitativo se asume el enfoque hermenéutico para la realización del estudio, a través de la investigación evaluativa de Elliot Eisner, la técnica el análisis de contenido y de la herramienta metodológica el software Atlas.ti. Panorama que se ubica en la investigación metaevaluativa, dada la rigurosidad que comprende la revisión, análisis y comprensión de las investigaciones desarrolladas por el Grupo Evaluando_nos. Escenario que involucra los valiosos aportes de los profesores de las cinco instituciones educativas que participaron en este último periodo del Equipo Investigador

6. Conclusiones

La investigación permite reafirmar los avances en torno al campo de investigación del Grupo Evaluando_nos al identificar que en la evaluación de docentes y estudiantes prevalece en posturas tradicionales con una evidente tendencia hacia la rendición de cuentas, la cual tiene por características el control de los procesos educativos. Elemento que se sustenta en la constante preocupación de los docentes por la evaluación de su rendimiento así como en los estudiantes al tener prioridad los buenos resultados en las pruebas de Estado nacionales e internacionales. Concepción sobre la evaluación y los estándares que limitan las acciones formativas y alternativas de aprendizaje de los estudiantes y desarrollo profesional de los docentes, y que desconocen el entorno mismo en donde se dan los procesos de formación.

En este lugar de la formación y de los procesos fundamentados en las prácticas alternativas y críticas se promueven evaluaciones que superan la concepción de la calificación y clasificación de estudiantes, lo que a su vez, permite que los estándares sean asumidos como principios reguladores internos de las instituciones educativas, y no como imposiciones externas a las escuelas. Esto permite superar la visión técnica sobre el aprendizaje y el alcance de logros académicos para llegar a una visión crítica y constructiva que involucra a todos los agentes de las comunidades participantes.

Para el grupo Evaluando_nos, este estudio se constituye en la síntesis de su hacer investigativo de cinco años, tras el inicio de su tercera etapa de indagación y construcción del campo de conocimiento sobre la evaluación educativa, siendo fundamental la identificación de los problemas abordados, los aportes que brindan hasta el momento para el avance del conocimiento y los desafíos que quedan para la puesta en marcha de su mismo modelo de investigación. Para las instituciones educativas implica la necesidad de no olvidar sus voces, aportes y cuestionamientos, puesto que es allí donde se potencian las comprensiones sobre las condiciones actuales que tiene la educación, así como son los espacios ideales para suscitar transformaciones pedagógicas.

En síntesis, la revisión analítica y crítica sobre todo ejercicio investigativo requiere de estudios posteriores que permitan conocer el avance y el estado general del conocimiento dado sobre temas específicos, para lo cual, la evaluación no puede quedar exenta. Sintetizar los avances, y definir nuevos problemas o desafíos es la constante que requiere mantener en todo proceso de estudio, indagación y participación colectiva frente a los temas de la educación. Como los mismos fundamentos de las perspectivas cualitativas se requiere de la revisión constante de la práctica docente, involucrando a los estudiantes en estas discusiones y haciendo relevante la importancia de generar transformaciones en todos los entornos para la mejora de la sociedad.

Elaborado por:	Luis Antonio Gama Bermúdez
Revisado por:	Libia Stella Niño Zafra

Fecha de elaboración del Resumen:	26	08	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	21
Políticas Educativas en Evaluación y Estándares. La dimensión político-administrativa y pedagógica en relación con el orden Internacional, Nacional y Distrital.	21
1.1 La Evaluación y el Estándar en la Política Educativa Internacional: la dimensión Político-Administrativa y Pedagógica	22
1.2 Marco normativo para la evaluación y la estandarización de la Educación Básica y Media en Colombia – Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional	27
1.2.1 <i>La particularidad normativa del Distrito Capital</i>	32
CAPÍTULO II	36
Evaluación y Estándares. Dimensiones político-administrativa y pedagógica.	36
2.1. Acerca de las concepciones de evaluación: dos paradigmas.....	37
2.2. La concepción de la evaluación desde los modelos tradicionales.....	38
2.3 La concepción de la evaluación desde los modelos alternativos	41
2.4 Las tendencias para la evaluación de estudiantes y de docentes.....	48
2.5 Acerca de las concepciones de Estándares.....	56
2.6 El qué y para qué de un estándar.....	56
CAPÍTULO III	61
La Apuesta del Grupo Evaluando_nos: conociendo la Configuración del Campo de Investigación	61
3.1 Configuración del Campo de investigación	61
3.2 Propósitos y finalidades	63
3.3 Contextos, problemas y teorías en la investigación	64
3.4 Formación, socialización y extensión	66
3.4.1 <i>Participantes de las investigaciones.</i>	66
CAPÍTULO IV	68
Diseño Metodológico de la Investigación desde la Perspectiva Crítica del Conocimiento	68
4.1. Enfoque investigativo	68
4.2 La esencia metaevaluativa del ejercicio de investigación.	70
4.3 Análisis de contenido como técnica y Atlas.ti como herramienta de procesamiento de la información.....	72
4.3.1. <i>Atlas.ti como recurso para la aplicación del enfoque: del software y la técnica de análisis.</i>	74

CAPÍTULO V	78
Problemas, Aportes y Desafíos que suscitan la Evaluación y los Estándares: síntesis sobre el trabajo del Grupo Evaluádo_nos con los participantes de los cinco Colegios Distritales	78
5.1 La fase descriptiva: <i>Los Problemas</i>	80
<i>La fase descriptiva: Los Aportes</i>	83
<i>La fase descriptiva: Los Desafíos</i>	85
5.2 La fase interpretativa.....	88
5.3 La fase valorativa.....	97
5.4 La fase de tematización.....	99
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
REFERENCIAS	110
ANEXOS.....	119

Tabla de Gráficos

Gráfico No 1: generaciones de los modelos de evaluación tradicionales	41
Gráfico No 2: principios para la comprensión de las perspectivas alternativas críticas	46
Gráfico No 3: representación esquemática del concepto de <i>umbral de capacidad</i> en la rendición de cuentas docente	50
Gráfico No 4: configuración del campo investigativo de la evaluación de docentes	62
Gráfico No 5: metodología de la investigación.	77
Gráfico No 6: campo de Investigación	80
Gráfico No 7: problemas	81
Gráfico No 8: aportes	84
Gráfico No 9: desafíos	86
Gráfico No 10: problemas en las dimensiones político-administrativa y pedagógica	90
Gráfico No 11: aportes en las dimensiones político-administrativa y pedagógica	92
Gráfico No 12: interpretación de los desafíos	96

Tablas

Tabla No 1: ejes centrales de la pedagogía y los enfoques educativos	47
Tabla No 2: Periodos de investigación del Grupo Evaluando_nos	63
Tabla No 3: Integrantes del Grupo Evaluando_nos por periodos	66
Tabla No 4-: Participantes de las investigaciones	78

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde su misión y visión institucional brinda espacios investigativos de orden social, académico y pedagógico que buscan ampliar la reflexión sobre los procesos educativos, didácticos, comunicativos, evaluativos, de gestión, comunitarios, entre otros, ante la urgencia por producir conocimientos desde análisis críticos y propositivos que piensen la realidad del país, en las coyunturas en los diferentes campos del conocimiento.

Los cambios en la configuración del Estado, a partir de la constitución de 1991, se acompañan de reformas normativas que involucran al currículo, la evaluación y la formación en las instituciones. Modificaciones que han partido de la reforma del Estado Social de Derecho, a un nuevo Estado que le concede a la evaluación educativa, a través de múltiples leyes, decretos y resoluciones el poder de la regulación, control y vigilancia de la escuelas y colegios de primaria y secundaria en el contexto la educación colombiana.

En estos escenarios la Facultad de Educación, Maestría en Educación, a través del **Grupo de Investigación Evaluándo_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación** asume con visión crítica papel protagónico de la evaluación educativa y desarrolla proyectos de investigación por espacio de los últimos diez años. Estudios con una propuesta que atiende el problema de lo privado de la educación en función del libre mercado y a la reducción de la organización social hacia el mantenimiento de un statu quo predominantemente policivo y regulador.

Escenario que requiere de la apertura a la investigación académica desde la rigurosidad en la definición de marcos y categorías de estudio, métodos, contextos y participantes, como de la promoción de análisis de estas experiencias a fin de valorar su impacto, definir sus alcances e impulsar su hacer ante las problemáticas emergentes, posibilitando miradas más amplias y certeras ante los aportes que las investigaciones brindan a la Universidad y a las comunidades educativas de la Nación.

El presente estudio se ocupa del análisis del campo indagado por el **Grupo de Investigación Evaluándo_nos** entre el periodo 2008 - 2012, en los cuales participaron cinco Instituciones Educativas del Distrito Capital así:

2008-2009: Instituto Pedagógico Nacional y Colegio Nacional Antonia Santos IED

2010: Instituto Pedagógico Nacional e IED Rafael Bernal Jiménez

2011: Instituto Pedagógico Nacional e IED Rafael Bernal Jiménez

2012: Colegio Heladia Mejía IED y el Colegio República de China IED

Trabajo investigativo que tiene por propósito recoger las voces de los Investigadores y de los profesores pertenecientes a los recintos escolares participantes para develar los problemas, aportes y desafíos que estas experiencias constituyen en lo relacionado a las categorías de Evaluación y Estándares Educativos en sus centros educativos y, en ese mismo sentido, indagar sobre la construcción del campo de investigación para el Grupo Evaluándo_nos, de allí que se considere importante valorar, cualificar y estudiar las características de la evaluación docente y de los estudiantes, de los estándares y los currículos, en un ejercicio de características metaevaluativas, puesto que estas categorías son observadas desde las construcciones conceptuales y el reconocimiento de las experiencias del autor y la directora del presente trabajo en relación a los informes de investigación que documentan la síntesis de los últimos cinco años de trabajo sobre la evaluación educativa.

Se asume al Grupo de Investigación dada su producción en más de 10 años de actividad académica, con un especial énfasis en los últimos cinco años, o el último de los tres periodos que caracteriza su hacer investigativo, definidos desde la presente investigación. El primero de estos, dado desde el año 2002 hasta el 2006, donde el objetivo de estudio estuvo centrado en el desarrollo profesional docente, la rendición de cuentas, la evaluación formativa. El segundo periodo se definió en el año 2007 por el ejercicio metaevaluativo de las políticas educativas en evaluación. Y, el tercer periodo que centra su interés en la relación evaluación, currículo y estándares en educación, para lo cual el estudio se centró en las categorías evaluación y estándares en razón a que la categoría currículo, por su amplitud, requiere de estudios posteriores. A continuación se presentan los proyectos que sustentaron cada uno de estos periodos.

PERIODOS DE INVESTIGACIÓN DEL GRUPO EVALUÁNDO_NOS	
PRIMER PERIODO	2002: Evaluación de docentes como desarrollo profesional en la educación básica y media. El caso de tres colegios distritales.
	2003: Evaluación docente más allá de la rendición de cuentas
	2004: Evaluación docente de la eficiencia, la medición y el control técnico a la formación y evaluación pedagógica.
	2005: Evaluación docente y transformación cualitativa institucional.
	2006: Evaluación docente según competencias, estándares y desempeños.
SEGUNDO PERIODO	2007: Metaevaluación de las políticas de evaluación docente
TERCER PERIODO	2008-2009: Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica.
	2010: El currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa.
	2011: Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos.
	2012: Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

En el estudio de estos tres periodos del Grupo de Investigación, se puede anotar que los diez informes, y en especial los cuatro últimos, aportan objetos de estudio, objetivos de trabajo, construcciones teóricas, metodologías, herramientas e instrumentos, así como estrategias para abordar e involucrar a los contextos donde se desarrollaron las investigaciones. Elementos comunes que posibilitan encontrar problemas, aportes y desafíos en torno al mismo campo investigativo. Es por ello que se asume la presente investigación en una doble vía, puesto que por un lado se dirige a la metaevaluación de los avances que se construyeron en las instituciones educativas que participaron, y por el otro permite conocer los avances en el campo del conocimiento de la Evaluación Escolar y los Estándares Básicos de Competencias desde la investigación en educación que tiene por centro la transformación progresiva de sí misma y de la comunidad en donde incide.

En esta mirada, se aboga por la necesidad de revisar la experiencia de investigación del Grupo, para así rescatar las fortalezas en su estudio, así como superar aquellos aspectos que siempre requieren mejora. Se trata entonces de un ejercicio que permitiría al Grupo Investigador autoevaluarse desde una perspectiva formativa, cualitativa y crítica.

Así, el presente estudio indaga sobre *¿Cuáles son los problemas, aportes y desafíos emergentes en los proyectos de investigación planteados por el Grupo Evaluando_nos en el periodo 2008 – 2012, y cómo estos se relacionan con la problemática de la evaluación escolar y los estándares educativos que se trabajan en las comunidades educativas participantes?*

A partir de esta pregunta general se definieron unas preguntas orientadoras para la investigación:

- ¿Cómo se entienden la evaluación y los estándares en los trabajos de investigación analizados?
- ¿Cuáles son los problemas, aportes y desafíos que ha abordado el Grupo de Investigación en el trabajo con los profesores de las instituciones educativas participantes?
- ¿Cómo contribuyen estos ejercicios de investigación al desarrollo de las comunidades educativas participantes?

Con el fin de dar respuesta a estos interrogantes planteados, se propone como objetivo general analizar las concepciones de orden político-administrativo y pedagógico de la evaluación y de los estándares la Educación Básica y Media, al tiempo que dinamizar los aportes a la formación de estudiantes de Maestría y profesores del Distrito, para crear conocimiento sobre los problemas, aportes y desafíos que las políticas educativas en evaluación, la evaluación para docentes y estudiantes y los estándares en educación que han implementado en la Educación Básica y Media a partir de las experiencias investigativas del Grupo Evaluando_nos desarrolladas en el periodo 2008 al 2012.

Para el desarrollo de este estudio, se plantean como objetivos específicos el identificar el sentido otorgado por las Políticas Internacionales, por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y por el Grupo Evaluando_nos a la evaluación y los estándares en educación en sus

dimensiones político-administrativa y pedagógica para la Educación Básica y Media; y, el identificar los problemas, avances, aportes y desafíos que suscitan la evaluación y los estándares en el ejercicio de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los cinco Colegios Distritales, partícipes en el estudio orientado por el Grupo de Investigación.

Partiendo del paradigma cualitativo, el cual caracteriza todo el trabajo del Grupo Evaluando_nos, se busca indagar, interpretar y comprender la multiplicidad de aspectos relacionados con el hacer investigativo del Grupo, así como el significado que este le otorga a las categorías de estudio. Para este paradigma el reconocer a los sujetos participantes en los procesos investigativos es de vital importancia, ya que son considerados actores principales de dicho ejercicio, lo que repercute en involucrar las acciones y comprensiones que los profesores de las cinco instituciones educativas se permitieron construir en los diferentes ejercicios dirigidos por el Grupo Investigador. Con este norte, para el diseño metodológico del presente trabajo se asume el análisis de contenido desde el uso del recurso informático Atlas.ti en respuesta a una metodología situada en el paradigma de investigación cualitativo-hermenéutico relacionado con la visión crítica de la investigación educativa planteada por Elliot Eisner, así como los avances registrados por el Grupo de Investigación en cuanto a la formación y transformación conceptual de los docentes alrededor de los problemas, aportes y desafíos que permiten conceptualizar y poner en marcha la evaluación y estándares educativos concebidos en perspectivas pedagógicas alternativas.

Para el desarrollo de la Investigación se asume ésta como metaevaluativa, ya que supone un proceso de análisis y evaluación de las investigación realizadas sobre este mismo objeto de estudio.

Con este interés se construye el marco conceptual que tiene por hilo conductor el análisis reflexivo y crítico frente a Políticas Educativas en Evaluación y Estándares, las Concepciones de Evaluación y Estándares, las Dimensiones Pedagógicas y Político-Administrativas de las cada una de estas, en uso de los aportes de autores como Michael Apple, Juan Manuel Álvarez Méndez, José Gimeno Sacristán, Miguel Angel Santos Guerra, Rafael Díaz Borbón, Libia Stella Niño Zafra, y del Grupo de Investigación Evaluando_nos, entre otros.

Con esta revisión y el análisis producto de la metodología empleada se consolidaron seis capítulos desarrollados así:

El Primer Capítulo sobre políticas educativas en evaluación y estándares, analiza la dimensión político-administrativa y pedagógica que es legitimada para el orden internacional, nacional y distrital a modo de contexto en que se sitúan las investigaciones del Grupo Evaluando_nos, así como visibilizar los escenarios que los investigadores ocupan como categorías de análisis y marcos teóricos. Capítulo que recorre del ámbito internacional al nacional evidenciando el origen e interés de las políticas educativas en evaluación y los estándares en educación, los cuales tienen por centro el control y homogenización de los sistemas escolares, creando competitividad entre las instituciones dada la amplia incidencia de la rendición de cuentas y su larga sombra de acción a través de las pruebas de desempeño para los docentes y las pruebas censales o de Estado para los estudiantes.

El Segundo Capítulo referidos especialmente a la comprensión de las categorías evaluación y estándares, desde las dimensiones político-administrativa y pedagógica, busca presentar las concepciones que circunscriben históricamente a cada una de estas categorías desde diferentes autores, escenarios y posibilidades, así como desde los aportes del Grupo de Investigación. Concepciones y relaciones analizadas desde los modelos que orientan el hacer la evaluación y los estándares cuyo interés se centra en la comprensión de las limitaciones que tienen algunas concepciones vigentes desde los años 50 hasta la puesta en marcha de escenarios que dirijan la mirada al continuo proceso reflexivo y formativo que debe estar al servicio de toda práctica educativa y los partícipes de ella. Del mismo modo se presenta el concepto de estándares, preguntándose desde su sentido y función para el entorno educativo, por lo que expone de manera amplia el origen administrativo del término y su función de control, así como su relación con la evaluación, para finalmente establecer aquellos factores que desde las tendencias dominantes condicionan un tipo de escuela y sociedad determinado por la sociedad de mercado, pero que tienen también un margen de posibilidad que constituye transformaciones pedagógicas, el desarrollo profesional docente, la participación democrática y la autoevaluación.

El Tercer Capítulo recoge las experiencias y temáticas estudiadas durante los tres periodos del Grupo de Investigación Evaluando_nos, en las instituciones educativas públicas, teniendo como centro el conocer el contexto que permitió su emergencia, así como comprender la situación problemática que atiende en los diferentes proyectos. Es en este apartado donde se comprenden las tres etapas, los participantes, los rasgos distintivos del Grupo y las características que han permitido la construcción de su campo intelectual, a la vez que permite un acercamiento a las categorías básicas que han servido para la configuración de sus intereses. Elemento que corresponden a los contextos, problemas de investigación, teorías y prácticas de evaluación, sujetos de la evaluación y metodologías. Cada uno de estos elementos, se podría decir, resumen su trayectoria investigativa.

El Cuarto Capítulo desarrolla las características de la presente investigación, definiendo el paradigma cualitativo como su universo de posibilidades, asumiendo el enfoque hermenéutico para la realización de los estudios, tomando como técnicas el análisis de contenido y como herramienta el software Atlas.ti. Panorama cualitativo de investigación que se ubica en la Investigación Metaevaluativa con rasgos de la crítica del arte, dada la rigurosidad que comprende la revisión, análisis y comprensión de las investigaciones desarrolladas por el Grupo Evaluando_nos. Escenario que involucra los valiosos aportes de los profesores de las cinco instituciones educativas que participaron en este último periodo del Equipo Investigador.

El Quinto Capítulo, presenta los análisis del estudio realizado a las cuatro investigaciones entendidas desde los problemas, aportes y desafíos que suscitan la evaluación y los estándares tanto para el desarrollo del campo intelectual del Grupo Evaluando_nos como para los docentes y estudiantes participantes de los cinco Colegios Distritales. En el escenario de los docentes y estudiantes, se propone hacer relevante el cambio de concepción que se dio en torno a las categorías de estudio, así como su comprensión y puesta en marcha de lugares de reflexión para la toma de decisiones acertada frente a los problemas que plantea la regulación, el control y la homogenización. En el escenario del Grupo de Investigación el propósito, apunta a recopilar los problemas, aportes y desafíos que atañen a su hacer investigativo, a la construcción de pensamiento, y al desarrollo de metodologías que le apunten a la continua mejora y avance del campo intelectual que le compete.

En el Capítulo Sexto, se presentan las conclusiones y recomendaciones que dan respuesta a los problemas, aportes y desafíos emergentes de los proyectos de investigación planteados por el Grupo Evaluando_nos en el periodo analizado, y la relación de estos con las comunidades educativas participantes para su desarrollo institucional y profesional alrededor de la evaluación escolar y los estándares educativos.

CAPÍTULO I

Políticas Educativas en Evaluación y Estándares. La dimensión político-administrativa y pedagógica en relación con el orden Internacional, Nacional y Distrital.

El acontecer de la Educación para los países del continente Americano, está ligado a las normas que promueven, desde hace más de dos décadas, significativas transformaciones en las relaciones entre los sujetos y el conocimiento, parte de este acontecer tiene como pilar la regulación del sistema educativo desde la estabilización del sistema financiero de cada región y, este a su vez, se hace necesario al interior de las Instituciones Educativas. Transformaciones que requieren de la disminución de la intervención del Estado como benefactor, es decir, la reducción en los servicios (salud, educación, empleo, desarrollo del agro, preservación de los recursos naturales, participación de los diferentes sectores sociales, entre otros) que el Estado provee a la población como garantías sociales en una combinación especial entre democracia, bienestar social y desarrollo de capital. Si bien, este interés es evidente, abordar el tema como problema y analizar el contexto político-normativo que consolida una tendencia educativa que se hace parte de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje es de creciente interés pedagógico.

Para comprender el razonamiento de las políticas sobre educación en Colombia es importante analizar los acuerdos y reformas que han tenido lugar en el ámbito internacional, bajo el discurso de educación equitativa e igualitaria para toda la población del planeta.

Se puede decir de manera inicial que las políticas educativas parten de la realidad social actual, donde se requiere de un sujeto plenamente ubicado en un marco de intereses económicos con un fuerte interés en la regulación y legitimación de los aspectos formales de los acuerdos internacionales. Como todo discurso ideológico con determinado interés llega a la escuela, condicionado desde la normatividad y, a través de esta da forma a la dimensión social, personal y reflexivo-política en la que actúa cada sujeto educativo. Perspectiva que es analizada desde el campo de la pedagogía por Niño Zafra, Díaz-Barriga, Álvarez Méndez, entre otros, quienes señalan las limitaciones de este condicionamiento de la normatividad, en particular el Grupo de

Investigación Evaluando nos referencia la necesidad de adentrarse en las confusiones que genera el llamado, “discurso del control” propuesto por Teun A. Van Dijk (1977) en la perspectiva del análisis crítico de todo discurso. Discurso que a través de la normatividad hace presente en las instituciones educativas dos conceptos reguladores por excelencia: la evaluación y la estandarización.

En el presente apartado se realiza un recorrido desde las políticas educativas internacionales a las nacionales y distritales ya que la normatividad otorga una dinámica a la evaluación escolar y a los estándares educativos en relación al control y a la homogenización de la sociedad.

1.1 La Evaluación y el Estándar en la Política Educativa Internacional: la dimensión Político-Administrativa y Pedagógica

Las políticas en las naciones están orientadas, en su mayoría, por los acuerdos internacionales y los intereses de los grupos que coadyuvan en el sostenimiento financiero de un país. Tal situación es descrita por autores como Apple (2001), Díaz Borbón (2004), entre muchos pensadores de diversas lenguas, en donde se devela que las organizaciones como el Fondo Monetario Internacional (F.M.I.), el Banco Mundial (B.M.) y la Organización Mundial del Comercio (O.M.C.), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E) suscriben las acciones políticas orientadas por las decisiones económicas, y a su vez, instauran los sistemas de control necesarios para que los países respondan a las necesidades impuestas por las variaciones del mercado trasnacional. Jairo Estrada (2003) discute estas transformaciones neoliberales al comentar que en materia educativa tiene un componente central de subordinación a las señales del mercado y el movimiento de la economía.

Dada la naturaleza totalitaria y fundamentalista del proyecto neoliberal, lo que se esperaría sería un sistema de educación pública que estuviera en capacidad de adecuarse flexiblemente de manera continua y permanente a las demandas del sistema económico y a sus principios de organización. (Estrada: 2003)

Esto hace, en palabras de Niño Zafra (2005), que sean establecidos indicadores para determinar el desempeño que tienen los profesores y estudiantes en todos los niveles educativos, regidos por estándares sin un contexto específico, y determinados por la eficiencia y la eficacia para el alcance de la calidad que se ha pensado, es decir, se visualiza al estudiante como cliente, al docente como un productor y al conocimiento a alcanzar como el producto, evidenciando una mirada estrictamente económica sobre la educación.

En este sentido el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), son pioneros en la introducción de los acuerdos necesarios para la implementación de las concepciones en estándares, indicadores, calificación, clasificación e instrumentos para cuantificar y cualificar la educación. Para los Estados Iberoamericanos, este aspecto se evidencia en la investigación¹ de Ferrer, Valverde y Esquivel (2006), en donde se busca resaltar la importancia y sistematicidad con que se realizó, en el continente americano, la implementación de dichos conceptos, y donde queda expresada con entereza la base que connota a los estándares y los instrumentos de evaluación como pilares para prescribir currículos que hagan posible que las instituciones educativas del continente participen en pruebas internacionales, y así comparar su calidad, a la vez que persuade en la necesidad de generar marcos que regulen dicha implementación, al comentar que se trata de una responsabilidad del Estado la generación de niveles de calidad en educación evidenciables a través de la comparación entre países.

“Esta toma de decisiones es una responsabilidad política que cuenta con un marco constitucional o legal que determina que los otros componentes del sistema tienen, a su vez, responsabilidades definidas en cuanto al cumplimiento de las metas propuestas” (Ferrer, Valverde & Esquivel, 2006: 124)

Las *metas propuestas*, nombradas por los autores, se remiten al acuerdo establecido en el año 1998 donde la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica declara la necesidad de “establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento” (PREAL, 1998: 02)

¹ investigación titulada “Aspectos del currículo prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículo, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos”

Específicamente PREAL, comenta que:

“Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países”. (PREAL, 1998: 02)

Esto determina que en 1998 aparezca un importante impulso a la construcción de la política necesaria para la instauración de los estándares y la evaluación censal mediante Pruebas de Estado, para lo cual se define el estándar como:

“Los conocimientos conceptuales y procedimentales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, política y socialmente válidos, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores, y que están sujetos a una evaluación sistemática” (Ferrer, Valverde & Esquivel, 2006: 125),

Directriz internacional que desde su concepción termina por hacer propios y dirigir los avances y reformas en materia de normatividad para los sistemas educativos de la región desde el inicio de 1990. Casassus (1997) explica que

“Desde el inicio de los noventa podemos apreciar una creciente toma de conciencia de la responsabilidad del sistema en temas tales como el fracaso escolar, en particular, a través de cambios en las modalidades de gestión. Sin embargo, la ausencia de estándares no les permite a los padres ejercer el derecho de demandar cuentas. Lo mismo ocurre a nivel del conjunto del sistema; al no existir estándares nacionales, la sociedad no tiene los elementos de información necesarios para exigir ‘accountability’ al sistema”. (p. 7)

Como el autor explica, se da camino, de la mano de los estándares a la *accountability* o la evaluación como rendición de cuentas en el sentido de medidor del alcance de los indicadores contenidos en ellos, que en consecuencia son determinantes del nivel de calidad definidos desde la evaluación externa del desempeño del profesor (Grupo Evaluando_nos, 2009) y de los estudiantes (Grupo Evaluando_nos, 2012). En palabras de Gama (2010)

“La Rendición de Cuentas (Niño Zafra, 2002), está encaminada a evaluar el sistema escolar en su totalidad, teniendo en cuenta los procesos pedagógicos, didácticos, modelos y diseños de los Proyectos Educativos Institucionales, componentes que en la visión crítica pueden hacer posible el análisis procesual de las implicaciones de cada uno de estos componentes,

estableciendo sus relaciones y consecuencias, bien lo plantea Álvarez Méndez (2001), como una actividad de conocimiento que propicia el avance en la comprensión de la tarea docente, sus relaciones dentro y fuera del aula. Lamentablemente la rendición de cuentas se impone a través de la normatividad vigente donde, bajo el argumento de la eficiencia, eficacia y cobertura, hace responsable al docente de todo cuanto sucede en la escuela, así los sujetos estudiantes y docentes son obligados a dar cuenta de cómo las acciones y prácticas académicas han desarrollado sus procesos de conocimiento. Se dosifica y discrimina a toda una comunidad educativa, lo que impide que se supere la visión instrumental y burocrática que impera en la mayoría de las escuelas". (p. 188)

Esta tendencia implica una visión de calidad para la educación definida desde marcos comunes de productividad, en exigencias dirigidas a la escuela por la ideología del mercado, enfocada en la entrega de un producto final representado en los excelentes resultados del estudiante frente a las pruebas censales nacionales e internacionales, al menor costo posible. Esta forma de comprender la calidad condiciona al docente a regirse por la uniformidad, el cumplimiento de objetivos globales, el desconocimiento de su contexto inmediato, a la vez que, promulga la continua exclusión entre colegas y colegiales según los lugares ocupados en los resultados de estas pruebas.

Hasta ahora, los estándares marcan una tendencia a homogenizar los contenidos de la educación, y al profundizar en la evaluación, se puede deducir que en la política y acuerdos internacionales se habla desde la necesidad de responder a unos patrones de mercado, a un resultado que permita clasificar las instituciones educativas, no solo del país, sino de toda la región, y la instauración de una serie de valores cuantitativos que camuflados de la cualidad exigen la clasificación y etiquetación de los estudiantes y docentes. En otras palabras, y siguiendo los aportes de Díaz Borbón (2004) y Niño Zafra (2005) referirse a este tipo de evaluación significa hablar de una rendición de cuentas neoliberal que pretende medir, desde valores predeterminados, la eficiencia en el alcance de los logros regulados a través de las Leyes y Resoluciones, lo que se convierte en un elemento de selección tanto para profesores como para estudiantes, siendo así un mecanismo que justifica el *Darwinismo Social*², evidenciado en la política de apoyo a las

² El darwinismo social se basa en la interpretación de los escritos de Darwin, usadas para fines políticos, siendo de gran influencia en países imperialistas a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX. Los "darwinistas sociales" son actores que aplican las teorías darwinianas a la sociedad. Los estudios de Herbert Spencer acerca de la evolución y de Francis Galton orientan esta tendencia a través de la categoría *eugenesis*. La Vergata, Antonello (2005) *Guerra e darwinismo sociale*, Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=Y8ltXCMQRHQC&dq=%C3%89mile+Gautier++%2B+%22Le+darwinisme+soci al%22&source=gbs_navlinks_s&redir_esc=y

instituciones que obtienen altos resultados, lo que redundaría en el desconocimiento de las condiciones del contexto donde se encuentran las escuelas. Se habla entonces de un reconocimiento de las condiciones que favorecen los altos resultados y una segregación de aquellas, que por el orden establecido en esta política, cuentan con menos recursos económicos y sanitarios, condiciones de difícil acceso a la información, posible violencia por causa del conflicto armado o por los conflictos intrafamiliares, entre otros, que son característica común de las instituciones que tienen bajos resultados, por tanto, aquellas que obtienen menor apoyo del Estado.

Esta mirada político-administrativa y neoliberal de la evaluación y los estándares, se ocupa de dar a conocer los factores internos y externos que son necesarios para direccionar las normas que regulan a todos los sistemas educativos nacionales e internacionales. Esta perspectiva se evidencia por Niño Zafra (2005) al citar a Apple (2001) que al tratar el tema de la construcción de la normatividad para la educación, esta se hace desde la concepción de un Estado Evaluador, cuyo fin es controlar y vigilar el alcance de los objetivos planteados para la educación en todos sus niveles, buscando una correspondencia entre dicho cumplimiento con la formación de sujetos aptos para participar y ser productivos en la sociedad de mercado, estudiantes formados en la perspectiva de las competencias y en la competitividad. Control Estatal que da prioridad a la atención de un cliente que también debe asumir su responsabilidad económica en el proceso de formación, y que concibe la educación como un servicio con la ventaja de generar la visión necesaria para la formación de empresas e ideas de negocio constantemente.

En síntesis, la política internacional, no solo es regulada por los acuerdos descritos por organizaciones de amplio reconocimiento en temas de educación, ya que a su vez, estas organizaciones están reguladas por los organismos que permiten la financiación de los recursos necesarios para la inversión en educación reflejada en los Planes de Desarrollo, los Planes Sectoriales para la Educación, las Leyes, Decretos y Resoluciones, en todas las escalas y niveles sociales de los países que las adoptan, imponiendo así una concepción directa sobre la educación, los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y del contexto en que se encuentran, concepción que sitúa la escuela como empresa, regulada por unos estándares y una evaluación para la rendición de cuentas que aboga por la competitividad y la calidad. El Estado es un participante regulador de las instituciones y de la norma, que al tener la habilidad de

mimetizarse con las últimas tendencias del pensamiento, puede transformar sus propias normas en un aparente rol de facilitador de los procesos de participación y promotor de condiciones para la mejora de la educación.

Para el caso de Colombia, desde el año 1991 inicia la materialización de una normatividad que corresponde a esta concepción de la educación y de la sociedad, provocando en los años sucesivos un torrente de normas que ubican estratégicamente a la evaluación y a los estándares como los mínimos que deben estar presentes en toda Institución Educativa del país.

1.2 Marco normativo para la evaluación y la estandarización de la Educación Básica y Media en Colombia – Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional

Antes de entrar a las directrices del Ministerio de Educación Nacional, es necesario conocer el marco legal que rige la vida de los ciudadanos de este país. A partir de la Constitución Política de Colombia. Como se dijo en el apartado anterior, esta Constitución cuenta con las reformas iniciales al sistema de instrucción y formación de ciudadanos que no había tenido mayor reforma desde 1886, ya que denomina al Estado Colombiano como Social de Derecho, un rotulo que, según (Estrada, 2003) muestra la tendencia marcada del neoliberalismo económico en incursionar en las reformas políticas de los Estados. Esta Constitución cuenta en primer lugar con el Artículo 67, la cual describe que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (CPC, 1991), artículo que se concreta en las disposiciones legales que impone la Ley 30 de 1992, la cual regula y organiza el Servicio Público de la Educación Superior y la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, la cual regula el Preescolar, la Básica, la Media y la Secundaria, las modalidades de la educación, entre otros.

Siguiendo la Ley General de Educación de 1994, en el Artículo 80 se define y establece el “Sistema Nacional de la Evaluación de la Educación” en donde el Estado tiene la potestad de observar, controlar y comparar los resultados obtenidos en el proceso educativo a través de la generación de las normas necesarias para el diseño, aplicación y toma de decisiones de los

instrumentos que permiten evidenciar el nivel de calidad de la educación, así como para la instauración de los mínimos necesarios o indicadores a alcanzar por las instituciones educativas.

Estos ordenamientos normativos, a partir de la Ley 715 de 2001, configuran una contra reforma educativa, que según los análisis de Estrada (2002) y Ruíz (2005) ponen en funcionamiento el concepto de descentralización neoliberal limitando la autonomía económica de las Entidades Territoriales, motivando a su vez, la inversión privada dirigida a las instituciones educativas, provocando un movimiento interno en las escuelas de tal manera que puedan responder no solo a los resultados que le pide el Estado sino también la empresa privada, al mismo tiempo que le concede al Presidente de la República la potestad de organizar el sistema de control y vigilancia de las instituciones a fin de aumentar la calidad de la educación en términos de eficiencia, eficacia y cobertura, y la instauración de un nuevo régimen para la carrera docente.

Para los docentes del nivel de Básica y Media, a partir del Decreto 1278/02, y los sucesivos ordenamientos jurídicos, se instaura una la estructura de control de los resultados obtenidos por los profesionales de la educación y por los estudiantes, a la luz de los resultados en el desempeño y la evaluación por competencias a su vez que regula los efectos que tienen sobre la carrera docente, afectando desde el ingreso, concurso, pruebas de permanencia y de recategorización para la asignación salarial.

Visión que desconoce el desarrollo profesional del docente, reduciéndolo a la medición con instrumentos que son contruidos en marcos de objetividad y confiabilidad. Tanto las normas dictadas hacia los docentes como los instrumentos generados son constitutivos de la *evaluación de periodo de prueba*, la cual se realiza cumplido el año de ingreso a este nuevo régimen; la *evaluación de desempeño anual laboral y de competencias*, donde se mide el alcance a los logros planteados para el año escolar según los estándares definidos por el Ministerio de Educación, los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas³, sus habilidades

³ El ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana. El Instituto realiza la evaluación de la calidad de la educación básica (pruebas SABER, aplicadas periódicamente a estudiantes de tercero, quinto y noveno grados). Asimismo, tiene a su cargo los exámenes de Estado de la educación media (SABER 11o.) y de la educación superior (SABER PRO). También ofrece la oportunidad para que personas mayores de 18 años validen su bachillerato, y para que estudiantes de secundaria y otras personas interesadas se familiaricen con el examen de

pedagógicas y metodológicas, su nivel de conocimientos disciplinares y su capacidad didáctica, evaluación que es realizada por el Rector de la Institución, la cual puede causar el retiro del servicio docente si el resultado es inferior al 60%. Como afirma Díaz Borbón (2004) es una evaluación que coarta, limita y sesga la mirada sobre el ejercicio profesional del docente según los intereses de los legisladores y *gerentes* de las instituciones educativas.

En cuanto a la evaluación a estudiantes, la normatividad también tiene una transformación sistemática a partir de la Constitución Política de 1991 y de la Ley 115 de 1994, para lo cual Pedro Suarez (2007) comenta:

“En la Ley 115 se plantearon cambios en la legislación en campos como la promoción automática, la autonomía curricular, en el énfasis en el reconocimiento del contexto como elemento esencial para un aprendizaje significativo, en la comprensión de la persona integral, en la valoración más reciente de la persona como ciudadano gestor y parte del cambio social” (p. 4)

Elementos positivos que fueron variando a medida que se plantearon las sucesivas normas reguladoras, tal como fue el efecto que tuvo el Decreto 1860 de 1994. Decreto que en principio instaura y regula los Proyectos Educativos Institucionales – P.E.I., con el fin de procurar la adaptación de las instituciones educativas a las condiciones e intereses de su contexto, determinando a su vez contenidos, metodologías, proyectos y tiempos que respondían a los intereses comunes de los sujetos participantes de la escuela. Este Decreto plasma un gran avance en materia de participación, atención y atención a la diversidad, a la vez que cambia el centro de las clases en el contenido hacia la atención de la realidad de la Institución. Sin embargo, la dominancia de la tendencia a la cuantificación y control, tan apropiado por el sistema educativo, se vira la mirada hacia la calidad, la promoción y calificación de los estudiantes (Decreto 1860 del 1994). Para lo cual, el Decreto 230 de 2002 establece un sistema de evaluación y promoción de los estudiantes desde una concepción de evaluación integral y continua con tres objetivos precisos: el primero dirigido al alcance de las competencias, sus correspondientes logros (lo que corresponde a lo establecido en la Resolución 2343 de 1996) y sus contenidos adscritos; el segundo, determinar la promoción o no de los estudiantes; y el tercero, diseñar las estrategias que se enfoquen y

Estado, a través de la prueba PRE SABER 11o. El ICFES también coordina la participación de Colombia en evaluaciones internacionales. Fuente: <http://www.icfes.gov.co/examenes/>

contribuyan a la autoevaluación y ajuste permanente de la institución según los resultados obtenidos. Por tanto se puede argumentar, siguiendo a Cerdá y León (2005: 35) que “en el Decreto 1860 de 1994 se hace referencia a que la ‘*evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos*’. En el Decreto 230 de 2002 se entran a definir y a reglamentar estos informes de evaluación”. Vale resaltar que el mayor impacto que tuvo este último Decreto fue el descrito en su Artículo 9, el cual estipula la promoción de mínimo el 95% de los estudiantes de cada grado escolar, estableciendo a su vez la existencia de un comité de evaluación en cada institución, el cual estudiaría y determinaría la promoción o no del 5% restante. Reglamentación que provocó múltiples análisis que afirmaron que se trataba de una estrategia de retención de estudiantes para garantizar la eficiencia en el uso de los recursos económicos, así como otras posiciones que rescataban el sentido mismo de los procesos educativos y la capacidad que tiene el estudiante para aprender y así garantizar su formación según su propio ritmo o estilo cognitivo.

Es en este aspecto donde se entrelazan con mayor evidencia los estándares con la evaluación, puesto que este Decreto establece la obligatoriedad de apropiación, por parte de las instituciones educativas de los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación, los cuales, a su vez, contienen los primeros estándares definidos para la nación. Este Decreto, además condiciona los resultados a la aplicación de las Pruebas Nacionales Censales.

Para el año 2009, y en torno a las conclusiones del Foro Educativo Nacional⁴ realizado el año inmediatamente anterior, se deroga el Decreto 230/02, instaurando como nueva regulación el Decreto 1290, cuyo centro se dio frente a la instauración de los Sistemas Institucionales de Evaluación – S.I.E., los cuales deberían responder al contexto y las necesidades de los estudiantes, a la vez que deberían concordar con los P.E.I., y contar con todos los elementos que le permitan al estudiante movilizarse en las Instituciones de la Región sin inconveniente. Vale aclarar que, aun cuando se dio el cambio en la norma, la esencia del interés neoliberal y de control por los resultados se mantiene, específicamente al analizar el primer Artículo de dicho Decreto, el cual dice que “el Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales” (Decreto 1290/09; Art. 1), para lo cual

⁴Foro Educativo “Evaluar es Valorar” dirigido por el Ministerio de Educación Nacional, realizado del 21 al 23 de octubre del 2008. Foro centrado en la evaluación educativa para la educación preescolar, básica y media

numerosos estudiosos, así como el Grupo de Investigación Evaluando_nos (2010) dieron a conocer sus análisis al respecto, especialmente en los desarrollos del profesor José Emilio Díaz Ballén (2010) se comenta que:

“la nueva legislación sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el Decreto 1290 de 2009, cuyo objetivo principal está en dejar en manos de las instituciones educativas, y en aras de una pretendida autonomía, la construcción de un sistema institucional de evaluación de los estudiantes que responsabiliza a los centros escolares en cabeza de sus docentes en lo que tiene que ver con la calidad educativa y los reta a mantener las políticas de competitividad interinstitucional y las enfrenta a la cascada de evaluaciones externas, olvidando *per se* los contextos y bienes intangibles que subyacen a la tarea de educar y formar niños y jóvenes”. (p. 171)

Así mismo la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), se pronunció al respecto con un comunicado, del cual su análisis comenta que:

“El Decreto en mención amarra los contenidos educativos, planes de estudio, Proyectos Institucionales “PEI”, fines y propósitos de la educación a los estándares internacionales diseñados e impuestos por el Banco Mundial convirtiendo en obligatoria la participación de los estudiantes en las pruebas internacionales y del ICFES (artículo 1º y 11 º), para comparar “Los Desempeños”, “el Saber Hacer” o “Las Competencias” de niños y jóvenes bajo unos parámetros de medición extraños a nuestra cultura, contruidos a favor de poderosos intereses económicos e ideológicos que pretenden apoderarse de las economías y sistemas educativos del mundo, como sucede con los Tratados de Libre Comercio y las normas de la Organización Mundial de Comercio (OMC)” (Fecode, 2009:1).

En resumen, la regulación del desempeño de los estudiantes se conciben tres Decretos y una Resolución, tales como:

- Decreto 1860 de 1994 (Reglamenta parcialmente aspectos pedagógicos descritos en la Ley 115 de 1994),
- Resolución 2343 de 1996 (Establece los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y cada ciclo para la educación formal
- Decreto 230 de 2002 (Dicta normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional) y
- Decreto 1290 del 2009 (Derogatorio del Decreto 230 de 2002, y regulador de los Sistemas Institucionales de Evaluación para toda la Nación).

Y, en cuanto a cada uno de estos intereses dirigidos a la profesión docente son regulados por cuatro Decretos y una Resolución que son conocidos como:

- Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente),
- Decreto 1279 de 2002 (Régimen Salarial y Prestacional para Docentes de las Universidades Estatales),
- Decreto 2582 de 2003 (Establece reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes),
- Resolución 2707 de 2003 (Manual de instrumentos para la evaluación del desempeño docente),
- Decreto 2715 de 2009 (Reglamenta la evaluación por competencias de los docentes y directivos docentes)

Ahora bien, aunque esta tendencia se debe implementar en todo el territorio nacional, según las orientaciones del Ministerio de Educación, el Distrito Capital ha dado respuesta a esta tendencia neoliberal desde una perspectiva alternativa del conocimiento. Aunque son lineamientos generales, no son de obligatoriedad en su aplicación, ya que de un modo u otro están supeditados a la norma nacional.

1.2.1 La particularidad normativa del Distrito Capital

La Administración electa para el Distrito Capital del año 2004 delante de la resistencia académica del gremio de docentes de esta región del país, realiza el estudio de los efectos que tuvo la instauración de la política educativa desde el año 1994, para lo cual concluye que aún cuando aumentó la cobertura de las Instituciones Educativas, así como aumentó la permanencia, disminuyó la cantidad de estudiantes repitentes,

“y mejoró la eficiencia de las instituciones educativas del sector, la sobrevaloración de la evaluación como factor determinante de calidad, trajo como consecuencia el debilitamiento de los Proyectos Educativos Institucionales, los ambientes de trabajo en las instituciones y los gobiernos escolares. Esa mirada sobre la calidad de la educación recibió distintos

cuestionamientos ya que para evaluar el trabajo desarrollado por la escuela, solo se tenía en cuenta los resultados de los logros de los estudiantes”. (SED: 2005, 9)

A fin de responder a dichos cuestionamientos, y contribuir a la mejora del sistema educativo distrital se reconceptualiza el ejercicio de la evaluación como una actividad investigativa y de comprensión del contexto, lo que a su vez redundará en la instauración de unos lineamientos que serían orientadores de los contenidos adaptables a cada situación de las instituciones educativas. Esta política educativa se planteaba por pilares tres partes: la primera, retoma los orígenes de la evaluación para América Latina, sus consecuencias e intereses; la segunda, asume la validez y confiabilidad de las pruebas estandarizadas, su intencionalidad y las formas de uso que pueden tener para las instituciones educativas; y la tercera, presenta el marco de acción para la instauración de un modelo de evaluación entendida desde la integralidad y la comprensión, teniendo como fines los procesos pedagógicos, las prácticas profesionales del docentes y la gestión efectiva de las instituciones educativas (SED: 2005).

Esta propuesta que se dinamiza desde el año 2004 con la administración de Luis Eduardo Garzón⁵, cuenta con una serie de criterios que buscan promover, desde entonces, el ejercicio de estas orientaciones para la evaluación de tal modo que se potencien los ejercicios pedagógicos, los aprendizajes y las prácticas docentes, estos son:

- “Criterio 1: Percepción de la educación como hecho social, cultural y político amplio y complejo y, en consecuencia, no circunscrita exclusivamente en lo escolar.
- Criterio 2: Promover la cualificación de la educación, mediante la producción de conocimiento y la función de autorregulación de las comunidades académicas.
- Criterio 3: Promover la investigación, la innovación y la experimentación como estrategias para cualificar la educación.
- Criterio 4: Promover la evaluación comprensiva y crítica, soportada en el diálogo de dos miradas: la propia y la externa.
- Criterio 5: Producir información tal y confiable y divulgarla de forma responsable.
- Criterio 6: Cualificar la evaluación de los procesos pedagógicos, el desempeño escolar y el aprendizaje de los estudiantes.
- Criterio 7: Promover la evaluación de la práctica profesional docente como oportunidad para consolidar una comunidad educativa escolar.
- Criterio 8: Promover la evaluación de la gestión institucional como oportunidad para consolidar el PEI
- Criterio 9: El Sistema Integral de Evaluación de la Educación en el Distrito Capital es resultado del debate público y de la negociación con los educadores, con comunidades de investigadores e innovadores, con las ONGs y con empresarios” (SED: 2007)

⁵ Alcalde Mayor de Bogotá entre 2004 y 2007

Tal y como se presenta, esta propuesta se dinamiza al promover alternativas y diálogos para responder de manera integral y con calidad de formación humana y ciudadana, haciendo uso eficiente de los resultados de las pruebas censales para el crecimiento de las instituciones educativas, fortaleciendo el ejercicio profesional docente y directivo docente, así como la promoción de prácticas participativas y reflexivas para el desarrollo de todos los agentes educativos. Visión que ha sido cercana y fortalecida desde las posturas de las investigaciones y aportes al sistema educativo del Distrito que traen consigo los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de Evaluación y Gestión Escolar, así como por los aportes dados por el Grupo de Investigación Evaluando_nos desde el año 2002 y el Observatorio de Políticas en Evaluación creado en el año 2004 como producto del “*Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*”, realizado por la Universidad Pedagógica Nacional en mayo del 2004.

En síntesis, el Distrito Capital concibe todo el sistema educativo como un proceso que tiene por escenario predilecto la formación. Desde esta perspectiva netamente humanista considera las dimensiones que son desconocidas por las normas nacionales, dándole el lugar que corresponde a la formación en valores, el desarrollo del conocimiento, la preparación para la participación social, democrática y política, y la formación para el desempeño laboral. Toda la estructura que plantea la Secretaría de Educación desde inicios del siglo XXI tiene como pilares el desarrollo emocional, físico, práctico, social, simbólico, de la autonomía, de la lógica y de la creatividad, extendiendo las dimensiones de la escuela por fuera de sus paredes, al involucrar el contexto, las necesidades de la población y la visión misma del desarrollo de la ciudad (SED: 2006).

Lamentablemente la realidad de las Instituciones Educativas y de los docentes de todos los niveles educativos se encuentran con las políticas educativas nacionales que en contra vía limitan toda acción de transformación de las escuelas. Esto se hace evidente en los problemas que describen los docentes de los colegios participantes en las diferentes investigaciones objeto del presente estudio, las cuales son socializadas a profundidad en los próximos capítulos.

Aun cuando puede faltar voluntad de las organizaciones dirigentes para evidenciar el efecto de esta política educativa, es necesario continuar la construcción del camino que supere la visión normativa sobre los estándares y la evaluación permitiendo, no solo la obtención de resultados en un marco de calidad definido por parámetros externos, sino también relacionando y construyendo desde los aportes que tienen las comunidades educativas, en especial desde la experiencia profesional de los docentes y directivos docentes.

En los siguientes capítulos se profundizará sobre los aspectos políticos-administrativos y pedagógicos que hacen parte de la construcción conceptual de la evaluación y los estándares educativos, lo que permitirá relacionar los conceptos con las propuestas reflexivas de las pedagogías críticas y así llegar a la consolidación de unas orientaciones que permitan potenciar las alternativas a las problemáticas que han presentado los docentes del Distrito Capital a partir del ejercicio investigativo desarrollado por el Grupo de Investigación Evaluando_nos.

CAPÍTULO II

Evaluación y Estándares. Dimensiones político-administrativa y pedagógica.

La evaluación, como valoración y calificación de los procesos educativos es de creciente interés para el desarrollo de las instituciones educativas desde la década de 1980, así mismo, los estándares aparecen en el universo educativo de Estados Unidos alrededor de 1990 y en Colombia en el año 2002 con el objeto de definir los marcos comunes de contenidos curriculares apropiados para el mundo, el continente y la nación. En la puesta en práctica estos dos conceptos han demandado de sistemas educativos nacionales, por lo que conllevaron a la elaboración de políticas que regularan su práctica desde una concepción eminentemente técnica.

En primer lugar, la evaluación, se ha construido e interiorizado en las prácticas docentes desde la necesidad por alcanzar mayores y mejores niveles de calidad educativa en un marco de verificación, medición y objetivación desde unos intereses de rentabilidad, eficiencia y eficacia. Este marco es de relativa presencia en el proceso pedagógico y educativo, ya que la concepción de la evaluación como revisión reflexiva para el vital desarrollo de las instituciones educativas, aunque supeditado a la injerencia de requisitos formales, especialmente por su errónea connotación de calificación y clasificación. Prueba de este fenómeno clasificatorio es el creciente interés de las escuelas por preparar a los estudiantes para las pruebas censales, tanto como el ejercicio de evaluación hacia los docentes bajo criterios de cumplimiento del plan de estudios, presupuestos y eficacia en la prestación de un servicio, por lo general, calificado por los estudiantes y los directivos mediante unos formatos elaborados por agentes externos a la institución. Esta visión técnica e instrumental de la evaluación ha dado paso libre a los estándares, se ha requerido de un marco que defina qué evaluar en los estudiantes; igualmente, plantean un problema interesante de analizar, ya que por su misma naturaleza, buscan generar parámetros amplios que orienten el proceso de formación de los niños y jóvenes a partir de unos contenidos, considerarlos universales para cada nación e incluso para los continentes, según Ferrer, Valverde y Esquivel (2006) los estándares responden al nuevo contexto político y económico de crear consensos y referentes de educación validados y a un fundamento epistemológico común. El problema que se evidencia para

tomar este concepto como objeto de estudio radica en la pregunta ¿Hasta dónde los estándares pueden definir lo que se *debe* saber y lo que se *debe* evaluar en la educación de los niños, jóvenes y adultos cuando se parte para su evaluación de contextos tan diversos?

La evaluación como concepción adquiere múltiples significados, siendo amplia la variedad de sentidos que ha adquirido a lo largo de la historia de la educación. Aceptaciones que en su mayoría se perpetúan en el uso de términos como calificación, clasificación o valoración. Por su parte, el concepto de estándares, de más reciente incursión en la educación, tienen pocas variaciones en sus contextos y momentos de uso, pero aun así, es un término de difícil comprensión al confundirse con las competencias, los indicadores y los logros. A continuación se realiza una aproximación conceptual, política y pedagógica al término *evaluación*, para luego avanzar en el término *estándar*.

2.1. Acerca de las concepciones de evaluación: dos paradigmas.

Calificación y evaluación son dos conceptos diametralmente distintos y a su vez emparentados, a tal punto que suele ser común que estos sean confundidos. Su diferenciación fundamental se haya en que el proceso de calificación tiene que ver directamente con la cuantificación, mientras que la evaluación tiene mayor relación con la cualificación. Sin embargo, tradicionalmente la evaluación se acuña a la sistematicidad que permite evidenciar el alcance de objetivos determinados para un proceso mediante la emisión de un juicio de valor medible, de ahí que sea fácil relacionar el concepto con la comprobación o la diagnosis que, en el campo educativo, busca corroborar sintéticamente en letras o números el nivel alcanzado de los estudiantes frente a los contenidos programados. Esta evaluación como calificación tiene por interés el mantener el control sobre los procesos educativos, de allí que se relacione constantemente con la vigilancia de la formación bajo el argumento de la mejora de la educación (Nieto Gil, 1996), en el sentido de superar la *calidad* media de las instituciones educativas. Aquí valen las preguntas por *¿qué es calidad, desde dónde se define, cuál es su interés?* en cuanto esta delimita desde su concepción la comprensión de la evaluación, el currículo y los estándares.

Retomando el tema del control y a vigilancia como parte de una concepción de la evaluación, esta se inscribe en el paradigma cuantitativo o experimental. Tiene por énfasis la búsqueda de la objetividad mediante el uso de instrumentos que buscan la confiabilidad y validez de los datos obtenidos, de allí que se fundamente en la perspectiva de la psicología conductual o comportamental, que a su vez, hace especial énfasis en la memorización de los contenidos mediante la medición del sujeto en cuanto al alcance de estos.

En otro sentido, la evaluación comprendida desde la cualificación se inmersa en el carácter formativo de todo proceso educativo. Álvarez Méndez (2001) comenta que “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera corregir” (p. 11), siendo que para el paradigma cualitativo priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación. Por ende, esta evaluación busca enriquecer el valor de la educación mediante la comprensión de esta como un proceso que requiere retroalimentación constante al servicio del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo profesional de los maestros. En esta perspectiva la evaluación se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa.

Comprender estos dos paradigmas permite comprender, a su vez, los modelos que han permanecido durante los últimos años en la práctica evaluativa, para lo cual a continuación se describen de modo amplio dichos modelos.

2.2. La concepción de la evaluación desde los modelos tradicionales

Los modelos tradicionales, asociados al paradigma cuantitativo, responden a un momento histórico y epistemológico diferenciado por el método que utiliza para acercarse al conocimiento desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, es de tener en mente que desde el Paradigma Cuantitativo se da fundamento a los postulados epistemológicos y metodológicos positivistas para hacer de la evaluación un ejercicio de medición y cuantificación, lo que redundaría en la constante objetivación de la evaluación, mediante un ejercicio hipotético-deductivo que resuelve por hacer

evidentes los aprendizajes mediante productos o resultados. En perspectiva de Pérez Gómez (2004), se puede considerar que en esta tendencia la evaluación es una herramienta netamente técnica para la validación de los contenidos dados y aprendidos.

Siguiendo a Mora (2004), se puede hablar de tres periodos importantes que diferenciaron el ejercicio de la evaluación, donde el primero se centra en las pruebas o test. Esta “primera generación: de la medición”, se definió por J. M. Rice desde inicios del siglo XX, ya que produjo una serie de instrumentos que tenían por centro las pruebas psicológicas con énfasis en aritmética y ortografía.

Seguidamente, en esta clasificación se diferencia la propuesta de Ralph Tyler, quien hacia 1930 establece técnicas para clasificar escenarios de evaluación efectivos desde la cuantificación de las respuestas cognitivas y psicomotora dependiendo de la definición de unos objetivos previos que permitieran evidenciar fortalezas y debilidades de los sujetos observados. Esta visión de Tyler llevada a la educación, la evaluación pretende medir en qué medida, nivel o grado se cumplen los objetivos de la educación.

En la denominada “segunda generación”, o de “evaluación descriptiva” (Mora, 2004), instaura la vigilancia en un marco de control que requiere de las pruebas para ejercer eficientemente un marco de acción predefinido. En este periodo aparece la noción del maestro como ejecutor de los programas de educación previamente definidos, recurriendo, a su vez, a instrumentos definidos a la par con los objetivos. El maestro se concibe como ejecutor de formatos y pruebas que cuantifican el proceso de forma en que se ven inmersos en las practicas técnicas que desconocen su rol profesional y el valor intelectual de su ejercicio pedagógico, se delimitan sus funciones como operador, más no como investigador, del plan general de educación. Sobre este aspecto Niño Zafra (2005) esta generación instaura un modelo de evaluación que centra su interés en el resultado de la práctica pedagógica medible o cuantificable, lo que no da lugar al contexto o situación evaluada.

Para el tercer momento, la evaluación desde el pensamiento pedagógico, se dirigió de la preocupación por la disciplina hacia la inquietud por el aprendizaje de los estudiantes, lo que a su

vez amplia el marco de comprensión de la prescripción, cumplimiento de objetivos y seguimiento a través de formatos hacia los procesos para la recolección de información útil para la toma de decisiones desde un paradigma definido por la teoría de los sistemas. Según Rosales (2000) Daniel Stufflebeam es el principal representante de este modelo, donde se mantiene la relación con la mirada cuantitativa pero con diferencia entre las opciones que se pueden generar para la mejora de los proyectos educativos, es decir, se supera la mirada exclusiva por el cumplimiento de objetivos para plantear posibles salidas ante las dificultades que se presenten en el proceso de formación. Este modelo plantea cuatro pasos para la toma de decisiones adecuadas: planificación, estructuración, implementación y reciclaje, enmarcadas en las fases de delimitación, obtención y comunicación. Este autor planea la posibilidad de realizar evaluaciones, en primer lugar, de contexto referidas a la población de la institución educativa, en segundo, referido a las estrategias, planificación, procedimientos, presupuestos y desarrollo de programas, en tercero, en tercer, de información de dificultades durante el desarrollo del proceso, y en cuarto, de recopilación de información para la elaboración de informes de resultados, a fin de alimentar los procesos anteriores que en caso de encontrar dificultades permite la implementación de soluciones.

Stufflebeam define en este proceso la importancia que tienen el reconocer los recursos e insumos con que cuentan las instituciones educativas, así como la comprensión del contexto, pero que al momento de planearse o ejecutarse puede llevar a la descontextualización y desconocimiento de la realidad educativa, a fin de controlar los resultados, evitando así que emerjan dificultades que retrasen la aplicación de los proyectos.

A continuación se describen los elementos más representativos de cada uno de estas concepciones de evaluación que generaron modelos que, en perspectivas tradicionales, evidencian la vigencia del control político y económico de las instituciones educativas.

Tyler

Primera generación - 1950

- Medición de la calidad de la educación a través de pruebas y test
- Enfoque educativo y evaluativo basado en objetivos medibles y cuantificables

Scriven

Segunda generación - 1960

- Paso de los objetivos a los aprendizajes
- Aparecen conceptos como: bienes y servicios ofertados. Satisfacción del cliente

Stufflebeam

Tercera generación - 1967

- Basado en la teoría de los sistemas.
- Evaluación como parte del proceso de Gerencia para la Toma de Decisiones.

Gráfico No 1: generaciones de los modelos de evaluación tradicionales

Fuente: el autor

2.3 La concepción de la evaluación desde los modelos alternativos

El modelo tradicional de evaluación impuso la masificación de los procesos de evaluación desde test, como instrumento válido y determinante tanto del nivel de conocimientos del estudiante como de las actitudes y aptitudes, así como la instauración de modelos de gerencia que permitan la toma de decisiones acertada con el fin de optimizar los procesos educativos, siendo estos modelos insuficientes para la adecuada valoración cualitativa de las propuestas elaboradas por las instituciones educativas, ya que desconocen elementos como la interpretación del contexto, la comprensión del mundo interior y exterior del estudiante, de las escuelas, y la crítica como ejercicio de formación progresiva de los estudiantes.

Al asumir la evaluación como práctica fundamental que contribuye al mejoramiento de estudiantes, docentes e instituciones desde la comprensión del carácter formativo, procesual,

personal y social, así como político de la educación, se generan puntos de observación tan variados que la pedagogía enriquece su hacer en las escuelas.

Según Mateo (2000), Hamilton y Parlett en Inglaterra, postularon la necesidad de descubrir y documentar la participación de la comunidad educativa alrededor de la evaluación escolar. Modelo orientado a la interpretación socio-antropológica que en la mirada de Rosales (2000) el sujeto evaluado participa activamente su proceso de formación partiendo de su realidad lo que permite ahondar en la comprensión de su mundo exterior e interior. Unido a este, la evaluación iluminativa tiene en cuenta dos elementos principales, siendo el primero la descripción de la enseñanza en su conjunto de supuesto pedagógico, didáctico y administrativo; y el segundo la relación que establece el interés pedagógico por abordar ciertos contenidos hasta el potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El interés por documentar la participación de la comunidad radica en que este modelo describe e interpreta los las situaciones concretas de cada contexto, identificando aquellos factores que es necesario incluir en los ejercicios de medición y clasificación propios de la calificación a estudiantes.

Hacia la década de 1980, emergen iniciativas que parten de las reflexiones sobre el contexto para responder a las necesidades de los sistemas educativos, no solo desde su identificación, sino desde el interés primerio por la transformación de los mismos. Modelo denominado Evaluación Artística o de la Crítica Artística, del cual su principal representante es E. W. Eisner (1998b). Ya que considera el ejercicio evaluativo como un proceso que es cercano a la relación que establece el artista experto sobre una obra de arte. La introducción de esta noción para la evaluación permite ampliar la realidad misma de este concepto, superando la visión centrada en la recolección de datos y verificación de objetivos para contemplar la realidad desde las múltiples relaciones posibles que permiten describir, interpretar y valorar los procesos educativos e investigativos. Monedero Moya (1999) se acerca de esta manera a Eisner, al aclarar que esta evaluación desde la crítica del arte genera espacios de reconocimiento del proceso educativo, definiéndolo desde las relaciones con el contexto y con los sujetos, conociendo las variables que hacen parte del infinito proceso de la formación y que sin duda permiten emitir juicios de valor para la transformación de todo el proceso en favor de la realidad misma.

Finalmente, y con gran importancia para esta investigación, se tienen en cuenta los modelos presentados en las propuestas alternativas denominadas Críticas, que privilegian el papel activo del evaluado como creador de significado y del evaluador sobre lo que significa la evaluación en el marco educativo desde las preguntas *qué evaluar* y *para qué evaluar*. Esta mirada propone la descripción e interpretación de los puntos centrales de los procesos que suceden en la práctica educativa, valorando a los participantes en la investigación como sujetos de la evaluación, así como propende por trascender el uso de instrumentos y técnicas que consoliden una valoración de la situación, en donde es de vital importancia el contexto.

En esta perspectiva el comprender *qué se evalúa* requiere de acercarse al problema del *para qué se evalúa*; ya que se considera la práctica evaluativa como parte del ejercicio formativo de los estudiantes que sin duda contiene en sí misma una posición filosófica y política que afirma unos intereses específicos por aprobar cierto tipo de conocimientos, de formas de ver el mundo, de relacionarse con éste y de concebir la vida. La toma de estas dos preguntas como fundamento de la reflexión pedagógica es vital para la contribución a los procesos de formación y de construcción de saber que promueve la pedagogía desde la crítica.

Dado que para esta línea o perspectiva de la evaluación diversos expertos han contribuido con sus argumentos, es posible definir unos principios que permiten un acercamiento a esta dinámica alternativa, y por ende de lograr mejoras en la calidad de la educación desde unas condiciones que son necesarias para la comprensión y práctica de todo ejercicio evaluativo alternativo, ya que para las orientaciones del pensamiento y ejercicio alternativo de la pedagogía, se concibe la evaluación como un procedimiento que supera la mirada técnica hacia el estudiante y docente como objetos reproductores del conocimiento, proporcionando alternativas fundamentadas en una ética y política definida por el contexto, en las necesidades de los estudiantes y en las relaciones de poder entre los sujetos que hacen parte de la vida de las Instituciones Educativas. Al reconocer estos elementos se amplía la comprensión de la práctica alternativa de la evaluación desde las dimensiones políticas, éticas, los ámbitos complejos y lo relativo, que siguiendo a Sánchez (2007) se entienden como:

La dimensión política, definida por Santos Guerra (1998) desde la comprensión y el ejercicio de la acción social del ser, ya que la evaluación es un eje de la educación que carece de neutralidad⁶, al obedecer a relaciones de poder definidas desde supuestos económicos, sociales, morales, pedagógicos y de conocimiento que definen la acción de la educación, la didáctica, el currículo, la evaluación, los sujetos docentes y estudiantes, y el aprendizaje a desarrollar. Así mismo, este elemento político contribuye en la consolidación de un discurso hegemónico y excluyente que permea las normas y valida las prácticas evaluativas. Monedero Moya (1998) plantea la necesidad de “desenmascarar todos los intereses no declarados que decididamente influyen en la evaluación” (1998: 119), definiendo así un lugar en el cual debe situarse el docente para conocer el sentido de la práctica evaluativa y educativa, haciendo explícitas la intencionalidad de la política educativa.

La dimensión ética, entendida desde la generación de condiciones de participación e igualdad que involucra la diversidad personal, social y cultural, en un marco de comprensión de los valores que implica la reflexión sobre las prácticas que legitiman condiciones de diferenciación en estratos sociales. Así, la comprensión de la construcción de las relaciones sociales, permiten la indagación sobre las cosmovisiones, saberes y concepciones del mundo y del proceso de acercamiento y verificación del conocimiento adquirido. House (1994) citado por Monedero Moya plantea esta dimensión ética de la evaluación como la posibilidad de integrar el mundo de la escolarización al de la construcción de relaciones sociales que legitiman prácticas de saber, es decir, de formas de ver y relacionarse con el mundo, lo cual, incluye la construcción de visiones críticas que permiten la re-significación y avance de estas construcciones.

Los ámbitos complejos. Sánchez (2007) sintetiza en este elemento los procesos educativos que integran la multiplicidad de factores de diferentes órdenes de pensamiento. Siguiendo a Morin (2006) se trata de articular los factores personales y sociales-globales, económicos y políticos, cultural y ético-morales, contextuales y medioambientales, entre otros, que den cuenta de los múltiples sentidos y significados que los sujetos educadores y educandos le dan a todos estos. En este marco la evaluación desde la perspectiva alternativa se involucra en cada uno de los factores, incidiendo significativamente en las formas de comprensión, así como en sus formas de

⁶ Gimeno Sacristán, José. (1993) “*El profesorado*”. Cuadernos de Pedagogía. No. 219. Barcelona.

integración y separación lo que hacen imposible entender la evaluación como el mero cumplimiento de objetivos previamente planteados, así como la asignación de una calificación o rótulo en una escala de valor cuantificable. Una evaluación en la línea alternativa que no desconoce su relación con el todo del sistema educativo. La evaluación debe asumirse como parte del todo que compone a la pedagogía como formación integral de los estudiantes para lo cual se requiere de evitar las miradas reduccionistas, acabadas y segmentadas.

El lugar de lo relativo, referido por Sánchez (2007) como el elemento que acompaña a lo complejo, en la medida que exige tener en cuenta la particularidad de cada contexto para concretar los espacios específicos en que la evaluación incide. Según Kemmis, (1997) se trata de incluir del contexto aquellos elementos que contribuyen a la formación y evaluación de los estudiantes elementos que no son generalizables, (Eisner, 1998) En palabras de Sánchez y Orozco (2005) “no privilegia ni generaliza métodos o instrumentos, y no asume posiciones de control externas o hegemónicas, no espera resultados generalizables ni utiliza criterios de evaluación homogéneos”, por lo que la definición de los sistemas educativos y evaluativos corresponden exclusivamente a sus contextos, a la vez que permite contemplar al sujeto con las diferencias que le corresponden en su misma definición. Estudiantes, docentes e instituciones, en esta perspectiva, no pueden ser susceptibles de estandarizaciones ni de homogenizaciones de sus formas de entender el mundo o de relacionarse con este por tal razón la misma evaluación debe evitar sujetarse de la mera aplicación de instrumentos predefinidos, muchas veces, fuera de las instituciones escolares, toda vez que se requiere del rescate y resolución de los conflictos internos de las mismas instituciones. En esta mirada, todas las acciones son válidas para el desarrollo de los ejercicios educativos, tanto como para la transformación de los sistemas sociales. Ahora bien, si este elemento relativo está circunscrito a los contextos, también requiere de involucrar las normas en su hacer, construyéndolas, redefiniéndolas y ajustándolas a sus necesidades de avance comunal.

El siguiente cuadro representa los elementos descritos en los anteriores enunciados desde los referentes e intereses conceptuales que les definen:

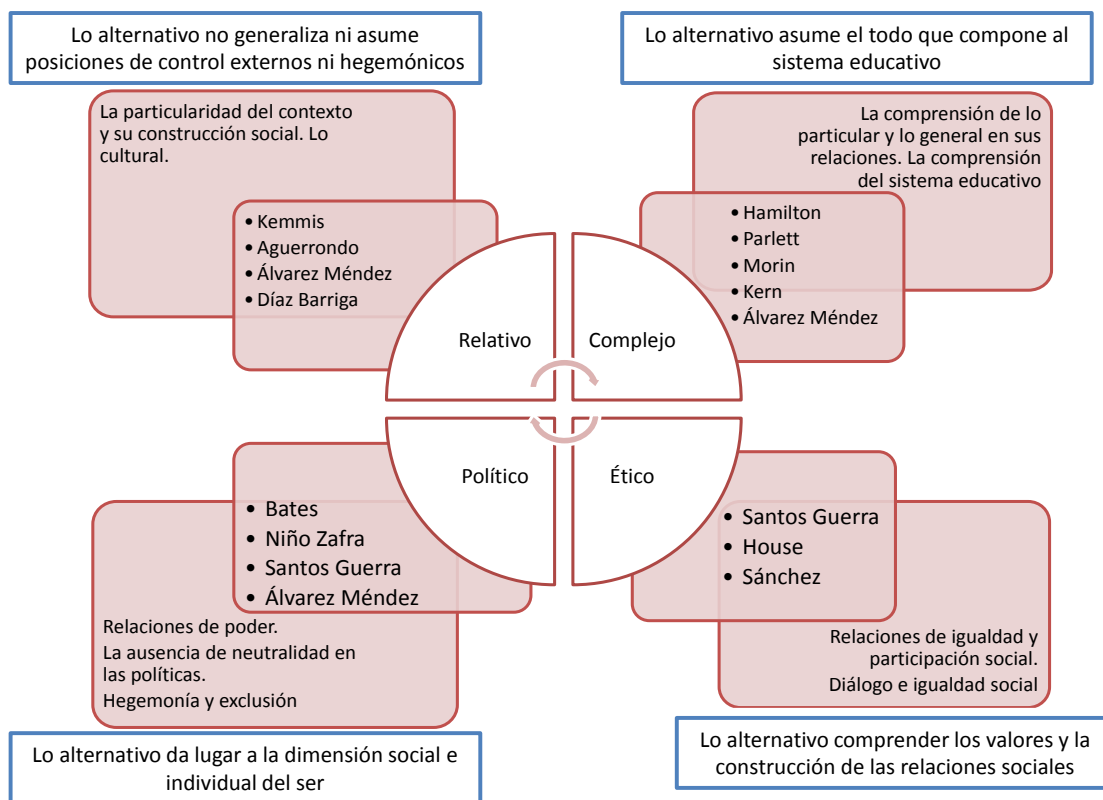


Gráfico No 2: principios para la comprensión de las perspectivas alternativas críticas

Fuente: el autor

Vale reconocer que el fundamento o centro de la perspectiva alternativa para la evaluación o evaluación crítica parte de autores como Freire (1993), para quien la Educación tiene como fin principal la formación de sujetos autónomos, capaces de analizar su realidad y transformarla en relaciones de diálogo constantes; como Apple (2001), para quien las instituciones escolares no pueden alejarse de sus fundamentos pedagógicos ni de los intereses por la formación de sujetos que superen la mirada de la necesidad del mercado, para así involucrar principalmente su contexto y su hacer cultural; para Giroux y McLaren (1994), asimismo, la observación constante de interés político en la escuela que constatar el tipo de diálogos que es posible construir para el desarrollo de profesionales docentes capaces de la reflexión crítica que permitan la constante construcción social de su realidad educativa interna y externa a las instituciones, y desde Bourdieu (2007), se reconocen los lugares que pueden ocupar los sujetos en la sociedad, en un marco de relaciones,

que de tomar conciencia de ellas, le permitirán movilizarse y generar cambios consecuentes con sus contextos e intereses político-económicos y sociales.

En este marco, la crítica en la evaluación permite abordar de modo constante las relaciones epistemológicas, pedagógicas y políticas que sustenta todo ejercicio de control dirigidas a las instituciones educativas y maestros, con un interés por la toma de conciencia de la realidad para la transformación de la misma, desde el sentido de desarrollo profesional hasta de los intereses emancipatorios, haciendo hincapié en la relación institución, política, economía y sociedad.

Tabla 1. Ejes centrales de la pedagogía y los enfoques educativos

Tabla No 1: ejes centrales de la pedagogía y los enfoques educativos

Fuente: Herrera y Téllez (2007: 70)

Enfoque educativo	TÉCNICO	PRÁCTICO	SOCIOCRÍTICO
Categorías			
EVALUACIÓN	Reducida a medir y cuantificar el conocimiento mediante pruebas objetivas basadas en el método científico, desconociendo los procesos implícitos necesarios en el aprendizaje y las diferencias de cada sujeto.	Otorga gran significado a la diferencia, a los procesos realizados y al desarrollo de cada quien, respondiendo a sus necesidades y a las de su contexto inmediato.	Basa su práctica en un lenguaje que propende emancipación, dialéctica y reconocimiento, fundamentada en principios de acción, reflexión, autonomía, participación, libertad y diálogo.
CURRÍCULO	Propuesto por el Estado para obtener mano de obra calificada, elaborado por expertos en cada campo disciplinar, definiendo a éste, dentro de una estructura vertical, unívoca y cerrada.	Definido de acuerdo con los intereses tanto del estudiante como de la misma institución. Es flexible, abierto y permeable por el contexto.	Posee una estructura concreta que responde a las necesidades de la comunidad mediante la integración de saberes esenciales para la transformación de realidades determinadas.
ENSEÑANZA	Tradicional	Constructivista	Socio-crítica
DOCENTE	Transmisión de conocimientos acabados, desempeñando el papel principal del sistema educativo, traduciendo	Orienta la construcción del aprendizaje partiendo del preconceptos y de experiencias propias.	Se define como mediador en el proceso, quien a partir de su formación y experiencia, conduce al estudiante a comprenderse

	el poder de la propia institución.		en su ejercicio, a mejorar y fortalecer sus dinámicas en el aprendizaje
ESTUDIANTE	Sujeto pasivo, receptivo y réplica de todo modelo, sin detenerse en el desarrollo de su pensamiento y sin comprenderse como un ser distinto en un espacio y tiempo que lo homogeniza.	Sujeto que descubre un conocimiento sustentado en la experiencia, lo construye él mismo y aunque su fuente principal no es la teoría, logra significar sus saberes a través de procesos reflexivos e individuales.	Agente activo del conocimiento, al cual accede de acuerdo con sus intereses y con miras a la transformación de su comunidad.
CALIDAD	Eficiencia en la relación costo beneficio. Homogenización	Comprensión del entorno.	Desarrollo de la formación integral. Diversidad e integración.

En este escenario es posible comprender la realidad evaluativa y educativa desde las líneas de intereses definidas por Habermas como técnica, práctica y emancipatoria-crítica, nombradas en la tabla No 1, descrito por Herrera y Téllez (2007), que definen en su última columna la fundamentación formativa a la cual le apuesta el presente trabajo, ya que se pretende analizar el desarrollo de un campo investigativo desde las intersubjetividad, reflexiones y transformaciones generadas por los docentes de las instituciones de básica y media. Tomando como fundamento el ejercicio de la evaluación crítica se busca en esa red o tejido de relaciones los diálogos que se han dado entre docente y política, enseñanza – estándar, estudiante – evaluación, que en términos de la colectividad docente, permite trabajar desde escenarios de crecimiento profesional, normalmente segregados por el mismo sistema educativo.

2.4 Las tendencias para la evaluación de estudiantes y de docentes

Tanto la evaluación de profesores como la evaluación de estudiantes cuentan con una serie de mecanismos de acción para evidenciar las prácticas educativas y formativas con el objetivo de buscar fórmulas para la mejora continua. El análisis de estos mecanismos a la luz de los apartados antes mencionados permite develar unas tendencias que orientan dichas prácticas, al igual que sus herramientas y la clase de intereses que tienen en el universo evaluativo.

Para el caso de los docentes las tendencias predominantes son:

• **La evaluación como rendición de cuentas:** originalmente llamada *accountability*⁷ se trata de una calificación y clasificación externa que tiene por objetivo verificar la entrega de resultados según los intereses de productividad, por lo que hace uso de los procedimientos estadísticos desde lo formal de la norma centrados en instrumentos de medición y cuantificación dirigido con exclusividad a la verificación de la calidad de un producto. Tendencia que supera la visión de la efectividad del mercado al llegar a moldear los procesos y prácticas escolares a través del uso de las pruebas estandarizadas o censales. Es por ello que esta tendencia es entendida como “un mecanismo que determina las competencias de los profesores para asegurar una efectiva prestación del servicio” (Niño Zafra, 2001:47). Esta evaluación establece una serie de parámetros que ponen en evidencia la respuesta del docente a las demandas del mercado escolar, y con ello, determinar si continúa o no con su ejercicio profesional, en otras palabras, de los resultados en esta *rendición de cuentas* se define qué tan buen profesional es el profesor, y qué tanto hace para alcanzar los objetivos planteados para el aprendizaje de los estudiantes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su documento “*Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes*”⁸, promueve desde el año 2011 la rendición de cuentas como una herramienta que permite impulsar las políticas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, comentando que para el incremento de los resultados en las pruebas censales se requiere de los docentes un mayor compromiso y comprensión de la rendición de cuentas a través de tres aspectos:

“En primer lugar, la rendición de cuentas en un sistema educativo dado puede referirse a una definición compartida y a una responsabilidad colectiva por el aprendizaje y el avance de los alumnos. Este aspecto de la rendición de cuentas se relaciona con la importancia y el valor que se brindan de manera clara a la educación en un país, y con el grado de prioridad del que goce

⁷ Aun cuando varios diccionarios y traductores entienden el término como *responsabilidad*, este fue acuñado con la concepción de “dar cuenta de”, “responder por” o “dar cumplimiento de” en terminos de responder ante un cargo publico que tiene relación o ingerencia en la vida social. En Gran Bretaña, la rendición de cuentas desde 1995 es un principio de la vida pública: “Los titulares de cargos públicos son responsables de sus decisiones y acciones al público y deben someterse a cualquier control adecuado de su oficina”. Fuente: http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/rendicion-de-cuentas-accountability

⁸ OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>

en la sociedad y en la agenda pública (Baker, 2010). En segundo lugar, la rendición de cuentas también se refiere a los sistemas “con consecuencias”, en los que pueden haber consecuencias significativas para los individuos, las escuelas o jurisdicciones al formar parte del sistema de rendición de cuentas (OCDE, 2009a). Por ejemplo, las reformas en los Estados Unidos de América ya son sinónimo del debate entre jurisdicciones y actores sobre la rendición de cuentas (Ladd, 2007). Sin embargo, existe un tercer aspecto de la rendición de cuentas que se puede considerar “de consecuencias mínimas” o rendición de cuentas básica. Este tipo de rendición de cuentas se asocia con el grado de esfuerzo mostrado por los maestros y personal de la escuela para cumplir con los estándares mínimos de comportamiento profesional, tales como llegar a la escuela, llegar a tiempo y concentrarse en las actividades adecuadas. Dada la importancia de los maestros para el logro del alumno (OCDE, 2009a), es útil que los sistemas no sólo pongan atención en la rendición de cuentas basada en la escuela como unidad, sino también en la rendición de cuentas de docentes conforme a estándares profesionales” (OCDE, 2011: 42).

Así, esta forma de evaluación está sujeta a las condiciones y necesidades del mercado educativo, de tal modo que el docente es evaluado desde el cumplimiento de un marco de calidad para la educación y unos estándares profesionales, que en gran medida abogan por la definición de unos mínimos a alcanzar por los docentes para obtener unos incentivos salariales, así:

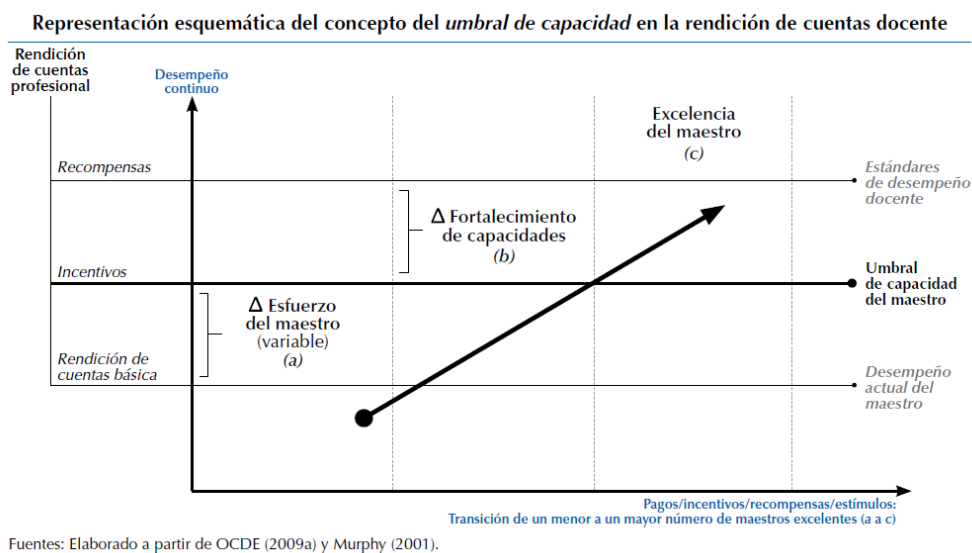


Gráfico No 3: representación esquemática del concepto de *umbral de capacidad* en la rendición de cuentas docente

Fuente: elaborado a partir de OCDE (2009)

En la gráfica la OCDE plantea que entre mayor sea el incentivo económico al docente mayor será su capacidad de alcanzar los estándares de desempeño establecidos por los sistemas de formación nacionales e internacionales.

Esta condición de comisión, aunque perteneciente a la tendencia de rendición de cuentas, permite la emergencia de una tendencia de notoria presencia en las instituciones escolares, la evaluación como pago por mérito.

• **La evaluación como pago por mérito:** directamente relacionada con los resultados de los estudiantes en las pruebas censales, el pago por mérito hace hincapié en aumentar la competitividad del docente desde el reconocimiento de comisiones o bonificaciones que trae como consecuencia la ruptura del colectivo de profesionales para la educación, así como el sometimiento individual y la generación de trabajos extra que inciden en el desempeño del docente. Ejemplo de esto lo trae a colación Niño Zafra (2001) al definir en su tesis doctoral que la obtención de buenos resultados, o el aumento de estos en las pruebas de Estado, genera que las instituciones ganen regalías y estas redunden en bonificaciones para los docentes.

El ICFES, en reconocimiento de esta tendencia describe en una de sus investigaciones⁹ que

“Un área prometedora es el pago por mérito, lo que constituye básicamente modificar el esquema de incentivos a los docentes de tal forma que su trayectoria de ingresos esté determinada por su desempeño en el salón de clases.” (Ome, 2011: documento on-line)

Aun hablando de medición, el ICFES y el Ministerio de Educación no reconocen cuáles son las consecuencias que atañen a esta tendencia promulgada por sus normas y documentos oficiales ya que, así como hay recompensas para la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes, también existe la exclusión y sanción laboral. Efectos que sin duda, también siente el estudiante, ya que se relega al docente que han obtenido bajos resultados, sin variar estrategias que le permitan superar sus dificultades, lo que redundará en mayores dificultades para la formación de los jóvenes.

⁹ OME, Alejandro (on-line) *Efectos de Pago por Mérito a Docentes: Evidencia para Colombia*.
http://www.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc_view/40-proyecto-alejandro-ome-efectos-de-pago-por-merito-a-docentes?Itemid=

Esta evaluación, tendiente a hacer evidente la productividad genera una constante preocupación por la obtención de incentivos económicos, y por ende un rechazo a preguntarse por el para qué y por qué de las pruebas de Estado.

• **La evaluación como mejora de la escuela:** según la autora Niño Zafra (2001), la unión de la comunidad de docentes genera esfuerzos y acciones continuas que hacen posible la construcción de objetivos, metas y acciones que propician un mejoramiento constante de las instituciones educativas, incidiendo en las directrices y normatividades que regulan los procesos pedagógicos de las escuelas. La evaluación para la mejora de la escuela se piensa desde el colectivo. Esta tendencia, da paso a la autoevaluación institucional desde el pensamiento crítico y analítico, profesional y administrativo en el marco de la identificación de los procesos de trabajo que trascienden a la misma escuela. Imbernón (1999) comenta que la necesidad de superar los efectos negativos de la política de mercado, entre los cuales se evidencian la falta de experiencia en los procesos formativos y el aprendizaje de los estudiantes llegando muchas veces a cometer muchos errores en el proceso mismo de la calificación. Ante este panorama se requiere de profundizar en los lazos sociales necesarios para la construcción de comunidad educativa en las escuelas, la discusión de la evaluación formativa, la cual se orienta de manera horizontal, superando la visión vertical de las dos tendencias anteriores, lo que implica promover la revisión constante y crítica entre todos los involucrados en las acciones educativas para la mejora de las escuelas. Esta evaluación se constituye como el acto de construcción principal del rol docente desde el dialogo y la comprensión para la mejora (Santos Guerra: 1993) de la praxis educativa. Ahora bien, para el desarrollo del mejoramiento de la escuela se requiere de una serie de elementos y que incentiven el cambio de las dos primeras tendencias a posiciones democráticas y participativas, condiciones que se traducen en la evaluación como desarrollo profesional.

• **La evaluación como desarrollo profesional:** precisar los elementos que permiten cualificar los entornos escolares hace que sea posible pensar en las posibilidades de desarrollo para los profesionales de la educación, es así como Niño Zafra (2001) resalta que la mejora continua de las instituciones educativas dependen en gran parte de la cualificación de las prácticas profesionales de los docentes, especialmente, en la generación de condiciones que permitan la

mejora académica de este profesional. La evaluación en esta perspectiva se entiende como la oportunidad de reconocer las diferentes funciones que tiene un docente en el proceso formativo de los estudiantes, trasladándose su reflexión más allá del aula de clase, en un planteamiento que busca profundizar los análisis del entorno educativo y de todos los factores posibles que pueden incidir en la escuela.

“Desde un punto de vista estrictamente educativo, la carrera debe servir para la mejora de las prácticas de enseñanza que incidan en la mejora de los aprendizajes. Esta pretensión nos exige explicitar los criterios para determinar lo que entendemos como buenas prácticas y precisar los criterios para su evaluación. La complejidad de la enseñanza requiere metodologías adecuadas para abordar procesos de índole cualitativa. La regulación de la carrera docente tiene que superar tanto el cuantitativismo fácil en los métodos y la regulación burocrática de niveles de calidad, así como contemplar un conjunto de incentivos no solamente salariales” (Gimeno Sacristán, 2010: 243)

Esta comprensión de la evaluación implica un cambio crítico y formativo en el pensamiento del docente sobre sí mismo y sobre la institución a la que hace parte. Se trata de un pensamiento que comprenda las ventajas que tiene pensarse desde la cotidianidad de sus prácticas, tanto como individuo, como sujeto que pertenece a una colectividad. Autores como Rudduck (1991) Popkewitz (1994) e Imbernón (1999) plantean el desarrollo profesional docente como la capacidad que tiene un profesor para conservar y potenciar su curiosidad acerca de la clase, en respuesta a las estructuras sociales y la modificación de estas, siguiendo como camino la identificación de los intereses más significativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando, haciendo seguimiento, y acompañando la formación de toda la comunidad educativa. Para estos autores valorar es más importante que calificar, y el diálogo entre colegas es primordial para la búsqueda de soluciones ante las dificultades que se presenten. En otro sentido, se trata de entablar un trabajo colegiado, cooperativo y comunal para afrontar los problemas y posibilitar cambios en la mirada y solución de los mismos. Así, la evaluación para el desarrollo profesional se caracteriza por brindarle al docente herramientas que le permitan tener un juicio claro sobre su desempeño y le plantea mejoras que partan de la ampliación de sus conocimientos, tanto como individuo como profesional perteneciente a una comunidad, todo esto en un ejercicio de indagación, problematización, toma de decisiones y búsqueda de soluciones de manera permanente.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación de los estudiantes, las tendencias se entienden desde las tendencias de formación a los que están sujetos. Gordon Stobart (2010) en su propuesta cuestiona el carácter neutral con que se revisten las pruebas censales o estandarizadas, cuestionando su función en la formación y desarrollo de aprendizajes, ya que considera que estas tienen un sentido de moldeamiento de un tipo de sujeto centrado en las competencias laborales, emocionales y científicas adaptadas a las condiciones del mercado, sujetas a su vez a la rendición de cuentas. Por tanto, para el autor la evaluación en sí misma marca tendencias y configura los que se aprende y cómo se aprender. Cada elemento que el autor resalta en su propuesta se encuentra cercano a las preguntas ¿Por qué, para qué y qué evaluar? Las que a su vez permiten definir las siguientes características:

• **La Evaluación desde la racionalidad instrumental:** dirigida a un estudiante del que se desconoce su contexto, cultura y experiencia vital, y a un docente situado en la aplicación exacta e imparcial del contenido a enseñar, esta evaluación no se pregunta por el por qué, para qué ni qué evaluar, ya que estos elementos están descritos previamente por agentes externos a la escuela, y los resultados son globales y clasificatorios, aunque más conocido como censales tal como son descritas en el ICFES como los *tipos de resultados generados a partir de las evaluaciones*, donde aclaran que:

“Los resultados de las evaluaciones externas a cargo del ICFES ofrecen información sobre los desempeños de los estudiantes de educación básica, media y superior en un conjunto de áreas. Estas áreas son consideradas esenciales para propiciar el desarrollo de competencias que todos los ciudadanos requieren para desempeñarse en entornos sociales y laborales que demandan capacidades crecientes de lectura, interpretación, análisis y manejo de información abundante y compleja, así como para solucionar problemas de distinta índole.” (ICFES: Portal Web)¹⁰

Junto a la evaluación en la perspectiva instrumental se encuentran la sumativa, bajo el modelo de Scriven, quien se interesó por superar el paradigma cuantitativo para aprovechar el naciente interés por el análisis de los fines de la educación con respecto a los resultados planteados previamente, lo que permite, no solo valorar la coherencia entre los resultados y las pruebas planteadas objetivamente, sino que permite vislumbrar elementos que, para la perspectiva tradicional, interfieren o alteran el proceso de aprendizaje.

¹⁰<http://www.icfes.gov.co/examenes/>

• **La Evaluación desde la racionalidad formativa:** Con el avance reflexivo se sobrepasa la mirada centrada en el cumplimiento de objetivos. Según Elizabeth Porras (2004) es posible afirmar que Scriven conceptualiza dos fases o momentos que son complementarios en los ejercicios evaluativos en entornos escolares. El primero de estos es la observación de los procesos educativos para identificar factores que puedan incidir negativamente en la formación de los estudiantes, a la vez que permite tomar decisiones acertadas para la mejora de los aprendizajes lo que permite trascender el interés sobre el alcance exclusivo de resultados cuantificables; y el segundo de los momentos relacionado con la eficacia, plantea que los resultados de todo programa de formación debe contener la posibilidad de modificarse para permitir la mejora de los procesos de formación y de evaluación, es decir, incentivar la constante transformación de los programas educativos de acuerdo a los resultados obtenidos.

Si bien Scriven avanza en la propuesta de comprensión sobre la evaluación formativa, es Álvarez Méndez (2001) quien impulsa una evaluación educativa desde la concepción del aprendizaje y sólo con ese aprendizaje es posible asegurar una evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001). Para el autor, las actividades, evaluación y aprendizaje, son dinámicas que pueden interactuar dialécticamente en el mismo proceso educativo siendo de recíproco aporte para encontrar el sentido mismo a cada intención formativa, más aún cuando las dos se dan en el mismo proceso. Tanto la enseñanza como el aprendizaje son actividades críticas, que le pueden apuntar a un estudiante con autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información o contenido que el contexto escolar se le transmite.

Para los estudiantes esta tendencia tiene en cuenta su proceso de aprendizaje desde los diferentes factores que pueden incidir durante sus jornadas de estudio, el docente se involucra con ellos y le permite comunicar tranquilamente sus inquietudes o contenidos que no han sido comprensibles. En este escenario, el estudiante tiene la posibilidad de involucrar sus intereses, habilidades y dificultades para potenciar su ejercicio de aprendizaje superando la visión sobre los contenidos, para trascender a la dimensión personal.

2.5 Acerca de las concepciones de Estándares

Los estándares en educación se inscriben en marcos internacionales de acción que buscan orientar los sistemas de las instituciones escolares de todos los órdenes, a fin de garantizar la calidad en sus procesos y la equidad en el contenido de formación que se imparte a los sujetos estudiantes. Las orientaciones para la construcción e implementación de los estándares está dado por el PREAL¹¹ en su Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares - GRADE¹², bajo seis líneas de trabajo u objetivos que buscan gestionar en América Latina una perspectiva epistemológica y política definida desde los siguientes objetivos descritos por Ferrer (2008):

1. “Resaltar la relevancia e implicancias del movimiento de estándares para el diseño de políticas educativas centradas en la calidad de los aprendizajes y en el mejoramiento de la gestión curricular nacional, local y escolar.
2. Contribuir a la comprensión de que los estándares constituyen un sistema de diferentes instrumentos y procesos alineados entre sí, y no solamente en una nueva denominación para el currículo, evitando así la vulgarización del término.
3. Despejar dudas sobre algunas connotaciones negativas del término ‘estándares’ y sus implicaciones políticas, casi siempre derivadas de posiciones ideológicas no del todo fundamentadas.
4. Explicitar la relación necesaria entre los estándares como instrumentos técnicos curriculares y los otros componentes principales de la política educativa: desarrollo curricular continuo, formación y capacitación de docentes, elaboración de textos escolares, medición y evaluación de aprendizajes, financiamiento y responsabilización política y profesional por los resultados.
5. Ejemplificar conceptos y relaciones mediante la descripción de casos internacionales.
6. Ofrecer orientaciones técnicas y de política para el desarrollo e implementación de estándares a nivel de sistema (nacional o subnacional)” (Ferrer, 2008: 8)

Ahora bien, en aras del análisis a cada uno de estos puntos se requiere comprender el concepto de estándar y su implicación para el sistema educativo colombiano, siendo necesario aplicar las preguntas del *qué es un estándar, para qué se requieren estándares y cuáles son los intereses descritos en su implementación*, entre otras.

2.6 El qué y para qué de un estándar

¹¹Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

¹²http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id_Grupo=3

Sin duda la acepción más conocida está relacionada con los procesos de producción de las industrias, necesario para el alcance de la calidad en la fabricación de productos de consumo, por lo general, masivo. Es precisamente este carácter conceptual el que lleva a considerar el estándar objeto de necesario estudio para los sistemas educativo, al plantear la discusión sobre el sentido mismo de la educación como herramienta para la producción de determinados tipos de sujetos.

En otro sentido, más cercano a la concepción que se ve reflejado en los documentos ministeriales, el término se refiere a los instrumentos que son necesarios para guiar los procesos básicos de formación para la nación, y que permiten verificar la calidad del servicio prestado, de tal forma que el concepto está ligado a unos contenidos que requieren de contextualización para relacionarlos con la vida cotidiana de los estudiantes.

Para el PREAL, el concepto *estándar* es entendido con amplitud, a tal punto que se le considera parte y fundamento necesario para la generación de políticas educativas que busquen el alcance de la calidad educativa definida desde el alcance de las metas u objetivos de aprendizaje, estableciendo una directa relación con el ejercicio de la evaluación de los contenidos aprendidos por los estudiantes, de tal forma que se sistematicen los procesos bajo criterios de confiabilidad y eficiencia, condensando su ejercicio en la toma de decisiones, la relación de los resultados con las decisiones de orden político y el alcance de la responsabilidad profesional docente para aumentar los niveles de aprendizaje.

Para Diana Ravitch (1995) ideóloga de los Estándares en Educación de Estados Unidos, promovió la aplicación de esta concepción de la enseñanza y del conocimiento a lo largo de Latino América. En su libro “Los Estándares en la Educación Norteamericana: guía del ciudadano”¹³ presenta la mayoría de presupuestos sobre este concepto y su práctica que fueron asumidos por la mayoría de los gobiernos sin una reflexión crítica y propositiva.

¹³ RAVITCH, Diane (1995) *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington: Brooklyn Institution.

La autora define que un “estándar” se refiere simultáneamente a dos cosas: ‘el modelo del ejemplo’ y el indicador que determina qué tan bien el hacer de una persona se ha acercado al modelo” (Ravitch, 1995: 11). Es decir, el estándar es una construcción que indica, como autoridad o como directiva externa a la escuela, el camino a seguir en el proceso educativo, con un criterio tal que puede permitirse promover unas reglas clasificatorias que permitan medir las cualidades que identifiquen la calidad alcanzada en los procesos educativos, lo que se traduce en la aplicación de pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional.

Suarez (2007) plantea la necesidad de acercarse a los estándares al asumirlos como “puntos de referencia que deben ser ‘legitimados públicamente’ (...) informando con precisión dos aspectos: primero, lo que el estudiante debe saber de diferentes áreas y además de diferente naturaleza: habilidades, nociones, conceptos, estrategias y métodos, comportamientos y actitudes, valores; y segundo, lo que debe saber hacer utilizando estos conocimientos y las estructuras que de su aprendizaje se derivan” (p. 49).

Según el documento de la Unesco “¿Por qué desarrollar estándares en educación?” se refiere a la importancia de asumir los estándares en educación bajo la importancia que tiene medir la calidad que tienen los sistemas educativos, haciendo hincapié en el impacto y las consecuencias que tiene tanto en la gestión como en el desarrollo mismo de los procesos de aprendizaje. Para la Organización se requiere de principios orientadores de los procesos educativos mediante la ejecución de un sistema global, en un marco de objetividad que redunde en la verificación y evidencia del proceso.

Este fenómeno que relaciona el estándar con la calidad, tipifica las prácticas educativas en la evidencia que generan las pruebas censales. Esta relación marca unas tendencias verificables y visibles en todo proceso educativo, a razón de que los evaluadores externos cuenten con criterios de *gestión administrativa, de formación y de evaluación* definidos para el desarrollo de su labor.

Ahora, en el año 2010, siguiendo a Niño y Gama (2013) las críticas a la proclamación de estándares curriculares en educación, 15 años después, son aceptadas por Diana Ravitch, en cuanto que el establecimiento de mínimos con los estándares nacionales ha llevado a que se enfatice en

las actividades de lectura y cálculo, como sucede en las escuelas privadas de Estados Unidos ‘Escuelas Charter’. La implantación de los estándares, según ésta precursora de la élite Norteamericana en Educación, requiere de revisiones y ajustes, pues hay demasiados factores que ella considera, sí influyen en la aplicación y en los resultados de los mismos.

Aun así sus pronunciamientos iniciales se trasladan a la norma colombiana, la cual pone un velo sutil sobre la anterior reglamentación valiéndose de la autonomía que reza en las nuevas directrices. Como consecuencia directa, las instituciones educativas asumen y afianzan la competencia que tienen entre sí para sobrevivir en el instaurado mercado neoliberal de la educación, lo que les lleva a someter sus currículos a los estándares y a las pruebas censales, condicionando a su vez la preparación de sus estudiantes a la demanda del estándar, de las competencias, a la inmediatez y entrenamiento frente al método adecuado para responder ante la prueba. Ello genera un descuido intencional al mismo contexto, a las problemáticas de vida del estudiante, a la realidad social del país y a la vida artística y democrática, puesto que estos temas no son relevantes en las Pruebas Saber para el nivel de Básica Primaria (3° y 5°), para Básica Secundaria (9°), para Media o para el Ingreso a la Educación Superior (11°), y en el internacional pruebas tales como el Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemáticas, también conocido como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), y la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que se realiza cada tres años bajo el liderazgo de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD).

Las orientaciones de estas organizaciones se trasladaron enfáticamente al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES, para determinar la estructura de las pruebas nacionales, y al Ministerio de Educación Nacional – MEN, a través del documento “*Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*” (MEN: 2006)

Aun antes de ser publicados los estándares, Bustamante (2003) reclama que la construcción que se ha llevado sobre los estándares es inconsulta, y bajo el argumento de la unidad nacional, en realidad impone la unidad del mercado educativo. Dicha unidad, según los autores, requiere de los

estándares para controlar mejor la elaboración de las pruebas homogéneas y masivas. Para Bustamante (2003):

“Con los estándares, el MEN ‘busca concretar los lineamientos expedidos, de manera que las instituciones escolares cuenten con una información común para formular sus planes de estudio de acuerdo con sus prioridades educativas establecidas en el PEI’ Pero si ya se sabe lo que los estudiantes deben saber, y si la comunidad educativa cree que algo debe ser enseñado por razones normativas y, en consecuencia, lo pide a las autoridades, ¿Cuáles pueden ser las prioridades establecidas en el PEI? ¿Si todos van a ser evaluados contra los mismos estándares? ¿Cuál es la autonomía invocada?” (p. 8).

De cualquier manera, aunque la tendencia imperante tienda a la homogenización y control, desde la reflexión autónoma del docente y el ejercicio cooperativo de discusión y construcción de alternativas es posible que el profesional de la educación se asuma como investigador crítico de la realidad asumiendo los aportes de los pares académicos nacionales e internacionales, así como de las experiencias investigativas en los colegios de la nación (Niño y Gama, 2013).

CAPÍTULO III

La Apuesta del Grupo Evaluáudo_nos: conociendo la Configuración del Campo de Investigación

El presente capítulo presenta la columna vertebral del Grupo Evaluáudo_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, por cuanto se referencian los elementos que le dan fundamento a su campo de investigación.

El Grupo de Investigación se constituyó en el año 2002, como respuesta a las crecientes reformas educativas dirigidas por el Ministerio de Educación Nacional en la coyuntura que genera el cambio del Estado Social de Derecho al Estado Neoliberal,

“respuesta formativa especializada en el campo de la evaluación, también surgida de la crisis o coyuntura surtida por los cambios en marcha y, por demás, de las propias experiencias vividas como docentes ante el modelo de evaluación-acreditación impuesto a la Universidad por las políticas educativas, en que la condición profesional, salarial y laboral de los profesores se encuentra en el centro de los fines buscados por el modelo evaluativo gubernamental” (Grupo Evaluáudo_nos: 2010, 90)

Con este centro de interés y asumiendo como categoría de análisis inicia la *evaluación de docentes*, el Grupo asume diferentes temas anuales que, desde el paradigma cualitativo de base hermenéutico y de teoría crítica, formula interrogantes, elabora otras formas de concebir y llevar a la práctica la evaluación teniendo como mira la mejora de las instituciones educativas, el desarrollo profesional docente y la transformación de los escenarios educativos.

3.1 Configuración del Campo de investigación

Partiendo del interés central del Grupo de Investigación por la evaluación de docentes, se desarrollan las categorías pedagógicas e investigativas que delimitarían y harían viable el ejercicio

académico de indagación, la cual tiene como base el paradigma cualitativo, donde esta categoría central se asume desde un sentido interpretativo, reflexivo y crítico, lo que a su vez plantea una serie de condiciones que finalmente se constituyen en método, que en el sentido de Morin (2006) se transforman en la relación surgida entre teoría, práctica y participantes.

Para el Grupo se define el campo desde la relación que plantean los problemas de investigación con los propósitos, los contextos, las teorías, los sujetos participantes y los métodos asumidos, por lo cual cada uno de estos elementos se asume como una dimensión necesaria de ser pensada y construida como colectivo.

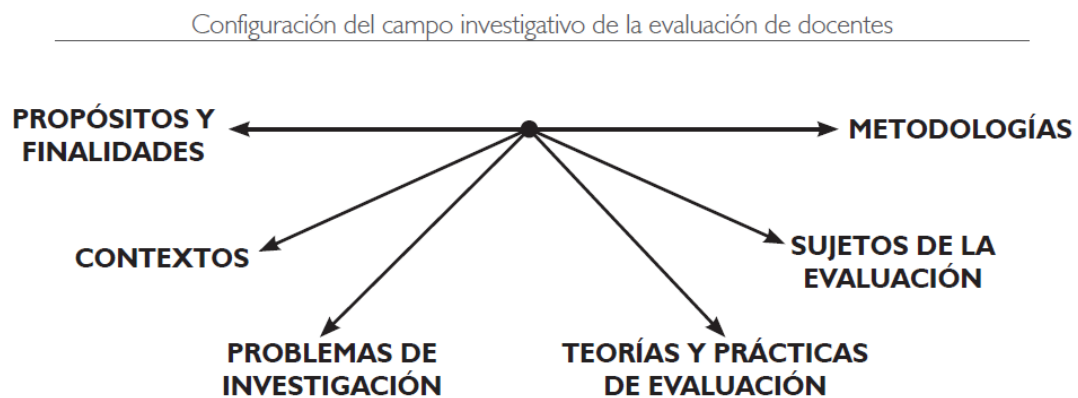


Gráfico No 4: configuración del campo investigativo de la evaluación de docentes.

Fuente: Grupo Evaluando_nos: 2010, 93

En este marco de configuración del campo de investigación el Grupo de Investigación ha dado producción a nueve proyectos, los cuales se pueden definir en tres periodos: El primero de estos definido desde el año 2002 hasta el 2006, donde el objetivo de estudio estuvo centrado en el desarrollo profesional docente, la rendición de cuentas, la evaluación formativa y los estándares, competencias y desempeños. El segundo periodo se definió en el año 2007 por el ejercicio metaevaluativo de las políticas educativas en evaluación. Y, el tercer periodo que incursiona en las relaciones que se establecen entre evaluación, currículo y estándares. A continuación se presentan los proyectos que sustentan a cada uno de estos periodos.

PERIODOS DE INVESTIGACIÓN DEL GRUPO EVALUÁNDO_NOS	
PRIMER PERIODO	2002: Evaluación de docentes como desarrollo profesional en la educación básica y media. El caso de tres colegios distritales.
	2003: Evaluación docente más allá de la rendición de cuentas
	2004: Evaluación docente de la eficiencia, la medición y el control técnico a la formación y evaluación pedagógica.
	2005: Evaluación docente y transformación cualitativa institucional.
	2006: Evaluación docente según competencias, estándares y desempeños.
SEGUNDO PERIODO	2007: Metaevaluación de las políticas de evaluación docente
TERCER PERIODO	2008-2009: Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica.
	2010: El currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa.
	2011: Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos.
	2012: Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

Tabla No 2: Periodos de investigación del Grupo Evaluando_nos

Fuente: El autor

3.2 Propósitos y finalidades

Siguiendo al Grupo de Investigación, los propósitos de los diez proyectos que se han desarrollado hasta el momento están sujetos a conocer y comprender el campo de la evaluación de docentes, estudiando las numerosas normas que atañen a las políticas educativas emanadas del Ministerio de Educación Nacional, lo que le ha conducido a contrastar el alcance de las normas con los efectos que han traído a los entornos escolares. Es por ello que el Grupo ha estudiado, problematizado y contribuido a la comprensión de las normas desde su sentido, concepción y tecnificación, así como a la construcción de espacios para la discusión y participación democrática individual y colectiva de los sujetos participantes en cada investigación.

Así, los propósitos del Grupo señalan el continuo proceso de formación y cualificación de los profesores en procesos evaluativos y reflexivos en torno al fortalecimiento del profesional docente. Tarea que no es posible sin una construcción teórica crítica que sustente la superación de prácticas unificadoras, estandarizadas e instrumentalizadas.

Es así como el Grupo uno dos propósitos, el primero de fortalecimiento del docente como profesional de la educación; y el segundo, de construcción de propuestas teórico-prácticas desde la perspectiva crítica del conocimiento.

3.3 Contextos, problemas y teorías en la investigación

Siguiendo el norte del Grupo y sus intereses, el contexto en que sitúa el campo investigativo apunta al *sistema escolar* entendido este como el territorio donde se relacionan las políticas educativas, los sistemas de evaluación, la administración educativa, la construcción curricular, el ejercicio del docente y la comunidad educativa. Escenario protagónico y principal donde se dan las relaciones entre el Grupo y los profesores y estudiantes participantes en cada uno de los proyectos. Para Evaluando_nos, pensar la evaluación de docentes desde este contexto permite comprender las acciones de las políticas educativas, sus procedimientos administrativos y el complejo entramado en donde inciden, ya que este contexto no se encuentra exento de los factores económicos, políticos y educativos.

Por tanto, para el Grupo investigador, el contexto hace hincapié en los elementos físicos que circunscriben a las Instituciones Educativas, así como a las normas que desde la década de los noventa del siglo XX inciden significativamente en el hacer de la educación pública y privada.

En este contexto de la evaluación de docentes se hace necesario situar los problemas a comprender, puesto que la magnitud de las relaciones y la comprensión de las categorías que se les circunscriben son de amplio espectro, por ello, para el estudio del problema de las investigaciones surgen, en la primera etapa, preguntas como:

“¿Qué concepciones de evaluación de docentes predominan hasta ahora en la educación colombiana? ¿Puede la tendencia de evaluación docente como desarrollo personal y profesional contribuir a la cualificación de la profesión docente? (...) ¿Puede una práctica externa a la tarea docente contribuir al desarrollo personal y profesional? ¿Hasta dónde la evaluación de los docentes como rendición de cuentas trasciende el sentido tecnocrático y estadístico de la evaluación? (...) ¿Cómo construir un proceso integrado de formación y evaluación que cambie las prácticas evaluativas eficientistas y excluyentes de las normas, los poderes y de las instituciones educativas? ¿Cómo modificar la evaluación instrumental, técnica y externa por un proceso de dinamización democrática y equitativa, colectiva que posibilite el desarrollo de conocimiento pedagógico y de la dignidad profesional?” (Grupo Evaluando_nos: 2010, 98)

Preguntas problema que se resumen en el análisis de las tendencias burocráticas, verticales y centralistas que desconocen los principios de las pedagogías dialogantes, participativas, formativas y críticas, al tiempo que impulsan el control y homogenización a través de la instauración de exámenes censales, la reducción del docente a la práctica operativa de cumplimiento de objetivos estandarizados, el desconocimiento de los contextos educativos y la proliferación de la rendición de cuentas como instrumento idóneo de inspección y vigilancia de las acciones educativas.

Estas preguntas y problemas requieren de un marco teórico que grosso modo se ha situado en el estudio de las políticas educativas en evaluación, cuya construcción se ha dirigido a la comprensión de las intencionalidades que les atañen se consideran como escenarios carentes de neutralidad y promotores de una perspectiva globalizadora y neoliberal. Así mismo lo teórico se asume como el avance en el estado del arte de conceptos como: evaluación educativa, evaluación de docentes, evaluación de estudiantes, currículo, currículo crítico, desarrollo profesional docente, rendición de cuentas, entre otras. Estudio y construcción que ha girado en torno a referentes como Stephen Kemmis, Lawrence Steenhouse, Peter McLaren, Michael Apple, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Juan Manuel Álvarez, Rafael Díaz Borbón, y las construcciones conceptuales de los integrantes del Grupo de Investigación.

Estudios y construcciones que metodológicamente se inscriben en la indagación cualitativa mediante el análisis de los múltiples sentidos que los profesores participantes de las Instituciones Educativas otorgan a las categorías de estudio. Descripción, interpretación y valoración que en convergencia entre la hermenéutica y la crítica del arte han permitido orientar las perspectivas

formativas y críticas de las comunidades educativas recogidas mediante talleres, característica presente en los diez años de estudio.

3.4 Formación, socialización y extensión

A lo largo de los años de estudio y de la trayectoria del Grupo Investigador se han realizado diferentes eventos que permiten evidenciar los avances sobre su objeto de estudio.

Durante la primera fase o etapa de investigación el Grupo se consolidó con la participación de diferentes profesionales de la educación, amplió sus relaciones al vincularse con investigadores y expertos extranjeros, así como potenciar en sus ejercicios a los estudiantes de Pregrado y Maestría que en calidad de monitores ingresaron al Grupo.

Así mismo, una amplia producción intelectual entre los que se cuentan artículos de revistas especializadas, libros, memorias y boletines hacen parte de la extensión que mantiene el Grupo con los interesados en el objeto de estudio, así como con las Instituciones Educativas de la Nación.

3.4.1 Participantes de las investigaciones.

Como una reseña especial, es conveniente nombrar a los participantes en las investigaciones durante el primer y segundo periodo de estudio, encontrando un apartado especial en el siguiente capítulo sobre el tercer periodo, centro de interés del presente documento. (Ver Tabla 3)

PERIODOS DE INVESTIGACIÓN DEL GRUPO EVALUÁNDO_NOS		
Periodo	Año del proyecto	Integrantes
Primero	2002	Libia Stella Niño Zafra, Nubia Constanza Arias, Wilma
	2003	Leonor Gaitán Correa, Juan De Jesús Niño Rodríguez, Luz Stella García Carrillo, Patricia Huertas Ruíz, Liliana Saavedra
	2004	Libia Stella Niño Zafra, Nubia Constanza Arias, Ginna Paola Herrera Carrero, Juan De Jesús Niño Rodríguez,

		Luz Stella García Carrillo, Patricia Huertas Ruíz, Liliana Saavedra
	2005	Libia Stella Niño Zafra, Nubia Constanza Arias, Ginna Paola Herrera Carrero, José Emilio Díaz Ballén, Luz Stella García Carrillo, Patricia Huertas Ruíz, Liliana Saavedra
	2006	Libia Stella Niño Zafra, Nubia Constanza Arias, José Emilio Díaz Ballén, Luz Stella García Carrillo, Patricia Huertas Ruíz, Liliana Saavedra
Segundo	2007	Libia Stella Niño Zafra, Nubia Constanza Arias, José Emilio Díaz Ballén, Luz Stella García Carrillo, Patricia Huertas Ruíz, Liliana Saavedra

Tabla No 3: Integrantes del Grupo Evaluando_nos por periodos

Fuente: El autor

CAPÍTULO IV

Diseño Metodológico de la Investigación desde la Perspectiva Crítica del Conocimiento

El presente apartado muestra la importancia que tiene para la investigación un método que consolide los intereses descritos en los objetivos y preguntas de investigación. Por un lado, el diseño metodológico requiere de herramientas teóricas y conceptuales que permitan el análisis de los documentos que registran la experiencia del Grupo en su tercer periodo de desarrollos, así como las constantes en los aportes que los profesores de las cinco instituciones de educación dan a los respectivos objetos de estudio.

4.1. Enfoque investigativo

Con el interés de comprender, interpretar, explicar y proponer sobre el escenario de la investigación realizada durante cinco años por el Grupo de Investigación, indagando, a su vez, sobre el marco investigativo y los aportes de los profesores y estudiantes de las cinco instituciones educativas vinculadas a los ejercicios, es necesario asumir el enfoque hermenéutico con un análisis documental que partiendo de la perspectiva **paradigmática cualitativa** desarrollada como un proceso de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social (Vasilachis, 1992) y que en concordancia con Martínez (2000) el plantearse investigaciones desde este paradigma permite dar sentido e interpretar los fenómenos en términos de los significados que les son dados a las relaciones y categorías que son parte del estudio, se pueden conocer los problemas, aportes y desafíos que deja la experiencia investigativa del Grupo y los partícipes de esta.

Con este enfoque se busca que los análisis y experiencias documentadas sobre el campo desarrollado por el Grupo superen indicadores de evidencia de los ejercicios desarrollados, para llegar a la observación de los procesos que atañen a la tarea de investigación, las interrelaciones entre los proyectos estudiados y los procesos de participación y formación de los docentes de las Instituciones Educativas.

Se reconoce que es un **enfoque hermenéutico** al tomar como núcleo de investigación documentos textuales producto de un ejercicio académico y participativo desarrollado con los docentes de las cinco Instituciones Educativas, que revelan una lógica de elaboración, una experiencia vital de los expertos y participantes y el contexto en que se fue desarrollando el mismo estudio, lo que permite captar las experiencias, los referentes teóricos, los intereses personales y contextuales, así como su incidencia o no en los escenarios teóricos, académico y sociopolíticos.

Como componente relevante y pilar para los análisis de las investigaciones se recurre al sentido que imprime la crítica del arte que Eisner (1998) aporta a los procesos investigativos, así como a la investigación evaluativa, escenario de posibilidad que brinda el ejercicio de la observación con bases sólidas de conocimiento, desarrolladas en las fases de descripción, interpretación y valoración, permitiendo comprender las particularidades del problema tratado. Para ello el autor propone seis rasgos para el ejercicio investigativo cualitativo, siendo estas asumidas por el presente estudio. El primero se ocupa de la definición del *enfoque* investigativo y la población donde se sitúa el ejercicio que para este caso se refiere al Grupo Evaluando_nos, a los proyectos desarrollados y a los profesores de las cinco Instituciones de Educación Básica y Media del Distrito Capital, el segundo, denominada por el autor como *el yo como instrumento*, se relaciona con la construcción de la mirada –intelectual e intuitiva- del investigador ya que es quien imprime el sentido a los elementos analizados resaltando el valor de la interpretación entre lo que considera significativo con la debida elaboración de evidencias y razones que para el caso es representada en el presente documento. El tercero referido al *carácter interpretativo* en donde se hace necesario pasar de un nivel de observación y descripción a una comprensión de los hechos que son indagados y de los emergentes, el cuarto rasgo expuesto como la *expresión* o comunicación de lo investigado requiere de hacer cercana y clara la observación para el lector del documento, de tal modo que pueda transmitir la emocionalidad y rigurosidad misma del ejercicio, el quinto

relacionada con atender a *elementos concretos* y delimitados de tal modo que permitan hacer verídico el ejercicio de análisis mediante la presentación de situaciones concretas que ejemplifiquen las descripciones, y finalmente el sexto rasgo se refiere a la *coherencia, intuición y utilidad instrumental*, que supera lo tangencial del análisis causa-efecto o las relaciones estadísticas, hacia la asociación de elementos para comprender los fenómenos analizados lo que hace de la investigación un ejercicio que supere la evidencia para llegar a la construcción de las experiencias y la transformación de las mismas.

4.2 La esencia metaevaluativa del ejercicio de investigación.

Dado que la presente investigación evalúa los procesos que involucran a las concepciones de evaluación y estándares utilizados en las investigaciones realizadas por el Grupo Evaluando_nos, es necesario asumir el carácter metaevaluativo de la misma. Santos Guerra y Moreno Olivos, (2004) plantean que el ejercicio metaevaluativo requiere de un análisis sobre el análisis ya realizado en las prácticas educativas, de tal modo que se indague sobre la coherencia, contradicciones y dificultades que se hayan presentado, de tal modo que posibiliten una toma de conciencia para la mejora de todo ejercicio analizado.

Este ejercicio metaevaluativo se hace evidente en el asumir la investigación cualitativa de Eisner desde la crítica, más aun cuando los cuatro informes de proyectos analizados también se circunscriben en una metodología cualitativa. Para Santos Guerra (1998), Cook y Reichard (1986), la metaevaluación, la evaluación de programas y la investigación evaluativa, son formas en que los análisis se relacionan con datos recogidos durante la construcción de procedimientos similares al analizado lo que permiten acercarse a la realidad y construir conocimiento con base en los datos propios de la exploración y análisis de los investigadores – evaluadores. Lo fundamental del ejercicio es la mejora de los procesos en que se circunscriben, ya que alimentan la reflexión y los planteamientos, negociaciones, exploraciones y uso de resultados, de tal modo que permite contrastar procesos y develar el escenario investigado de manera profunda y certera.

Esta metaevaluación indaga de manera amplia y profunda los problemas, avances, aportes y desafíos que suscitaron la evaluación y los estándares en el ejercicio de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los cinco Colegios Distritales, de tal manera que es posible tejer la discusión desde los diferentes agentes que fueron involucrados en los proyectos desarrollados por el Grupo Evaluándo_nos.

De este modo, desde el objetivo de la tesis, hasta la construcción metodológica busca superar la mirada centrada en la comprobación de hipótesis o de verificación de modelos, desde las reflexiones y los análisis de los hechos y aspectos que se relacionan con el problema de la Evaluación y los Estándares en Educación, reconociendo la implicaciones que tienen estas categorías que no son intocables, indescriptibles e inmutables, sino que responden a un tipo de conocimiento específico que las genera, a un contexto que las dinamiza y unas prácticas que las constituye, por los que de acuerdo con Eisner (1998) “En nuestro caso sería el propio profesor el experto que juzga los procesos educativos, sentido pedagógico que trasciende este componente para que se extienda a las actividades académicas y pedagógicas de las instituciones”. (p. 95)

Teniendo de precedente estos elementos para la presente metodología de investigación, es posible señalar las fases que dan lugar a los análisis presentados en el siguiente capítulo.

La primera fase consiste en *la descripción* que bajo las orientaciones de Eisner (1998) se visualizan y representan los aspectos centrales de los textos analizados lo que permite consolidar, organizar y construir una realidad específica del entorno investigado, que para el caso de la presente investigación se refiere a los aportes de los profesores del Grupo Evaluándo_nos y de los docentes participantes en los cuatro proyectos investigativos acerca de las categorías de análisis, involucrando a su vez los aportes del Grupo de Investigación y los expertos que acompañaron todo el proceso. La segunda fase o de *interpretación* parte de las categorías planteadas en el marco teórico, así como de emergentes para construir desde la descripción los elementos recurrentes o ausentes en estas. La tercera fase, de *valoración o evaluación*, se pregunta por la descripción e interpretación de tal modo que puede plantear, construir o definir significados que permitan llegar a la cuarta fase o *tematización* en donde se busca la generalidad, rasgos o cualidades que unifican a todas las categorías abordadas, y que para efectos de la presente investigación, permiten

identificar comprender y establecer la formulación de unos lineamientos educativos, sobre evaluación y estándares educativos para el Distrito Capital, definidos desde las Pedagogías Críticas.

4.3 Análisis de contenido como técnica y Atlas.ti como herramienta de procesamiento de la información

Ocampo (2008: 213) se refiere al análisis de contenido realizado a través de herramientas como el Atlas.ti como una de las estrategias de investigación donde el sujeto investigador debe estar situado en la identificación de los sentidos latentes de los documentos que analiza, de tal modo que pueda extraer los elementos comunicativos concretos y profundos que normalmente no se encuentran a la vista. Elementos que para efecto de la presente investigación se materializa en la interpretación y valoración crítica de los resultados de las actividades realizadas en los procesos investigativos del Grupo Evaluando_nos, a fin de consolidar unos lineamientos, desde las pedagogías críticas, para la puesta en marcha de unos estándares curriculares y sistemas de evaluación alternativos a los imperantes en las escuelas.

Con este norte preciso, los documentos primarios o proyectos realizados por el Grupo de Investigación que son analizados se titulan:

- **2008 – 2009:** Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica.
- **2010:** El currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa
- **2011:** Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos
- **2012:** Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

En cada uno de los proyectos investigativos participaron las siguientes Instituciones Educativas:

- **2008 - 2009:** Instituto Pedagógico Nacional y Colegio Nacional Antonia Santos IED
- **2010:** Instituto Pedagógico Nacional e IED Rafael Bernal Jiménez
- **2011:** Instituto Pedagógico Nacional e IED Rafael Bernal Jiménez
- **2012:** Colegio Heladia Mejía IED y el Colegio República de China IED

Para este análisis de los resultados de cada proyecto se asumió la técnica de Análisis de Contenido que, en palabras de Bardin (1996), se tiene la posibilidad de toda investigación cualitativa de involucrar al sujeto investigador en los análisis que realiza del objeto analizado, en un ejercicio tal que busca lo oculto, inédito, fundamental y propositivo que no se ve claramente en los ejercicios desarrollados.

Como todo análisis de contenido, se requirió de una preparación de los documentos sometidos al estudio, y que Bardin (1996) ilustra de la siguiente manera:

- **Lecturas preliminares y establecimiento de una lista de enunciados:** a partir del marco teórico se definieron las categorías a analizar en los documentos. Adicional a esto, los documentos son sometidos a un cambio de formato, de tal forma que corresponda a los requerimientos del Software.

- **Elección, definición de las unidades de clasificación y proceso de categorización:** Se trata de la organización de los elementos analizados de tal manera que permitió sustentar las categorías de Evaluación y Estándares Educativos teniendo en cuenta las siguientes características: 1) Problemas, 2) Aportes, y 3) Desafíos

Con estas categorías se define y sintetiza el trabajo del Grupo Evaluándo_nos con los participantes de los cinco Colegios Distritales de tal manera que es posible interactuar con los documentos en sus diferentes años, con diferentes poblaciones participantes, pero que de modo certero establece una relación directa con el eje de estudio: la generación de unos lineamientos para la Evaluación y los Estándares en Educación para la Educación Básica y Media, así como la retroalimentación al Grupo de Investigación sobre sus problemas, aportes y desafíos de orden teórico, metodológico y analítico.

4.3.1. Atlas.ti como recurso para la aplicación del enfoque: acerca del software y la técnica de análisis.

Con el **enfoque hermenéutico, la técnica de análisis de contenido, el ejercicio metaevaluativo de la mano de la crítica del arte** se requiere de herramientas que faciliten el ejercicio de organización, clasificación, categorización y presentación de la información. Para ello, la presente investigación recurre al programa de análisis cualitativo de datos textuales Atlas.ti, el cual no pretendió automatizar el análisis cualitativo, sino ayudar en el proceso de segmentación, elaboración de relaciones y definición de conceptos claves.

Juan Muñoz Justicia (2003) indica que “si nos centramos en el análisis inicial y principal, podemos ver que, en la práctica, el tipo de actividades a realizar no es demasiado diferente a las que podemos realizar cuando leemos cualquier texto, especialmente a las que podemos realizar cuando leemos un texto científico” (p. 2)

Atlas.ti, se constituyó en la herramienta primordial para el análisis de los datos, permitiendo agilidad y versatilidad en la descripción, interpretación y valoración, para finalmente hacer un efectivo ejercicio de tematización.

Esta herramienta informática permitió dos procesos de análisis a la vez: Análisis textual, el cual consiste en describir el texto en sus propiedades, frecuencia de aparición de términos, la sintaxis del texto, y un análisis conceptual, que permitió relacionar los diferentes elementos descritos desde la textualidad; entendido como los niveles de significación del mismo. Un ejercicio que se hace en un ir y venir continuo.

Sin perder de vista el análisis de contenido, estos dos momentos se constituyen en esenciales para un vínculo entre los tres niveles del lenguaje, para lo cual Ruiz (2004) citado por Ocampo (2008) presenta como

“un primer nivel o de superficie, de descripción de la información; un segundo nivel o analítico, de clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías; y un

tercer nivel o interpretativo, de comprensión y constitución de sentido. La aplicación del AC consiste en términos generales en la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos. Esto debe permitirles tanto a los investigadores como a la comunidad investigada tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación” (p. 207)

Citando el documento orientador del Atlas.ti (Muñoz, 2003) se pueden definir para la presente investigación sus recursos así:

- Unidad Hermenéutica: archivo de almacenamiento donde se alojaron los cuatro proyectos desarrollados por el Grupo de Investigación, así como documentos anexos esenciales para la construcción del marco teórico. Este archivo recibió por nombre

análisis-4-exper-investiga.hpr6

- Documentos primarios: son los archivos base para gestionar los análisis, siendo para la presente investigación los proyectos desarrollados por el Grupo de Investigación, nombrados así:

- ***P1: informe final-2008-2009***

- ***P2: informe final-2010***

- ***P3: informe final-2011***

- ***P4: informe final-2012***

- Citas: son apartados de los documentos primarios que tienen importancia para la construcción de las categorías de análisis y son coadyuvantes del ejercicio de *descripción*.

- Código: son considerados los elementos fundamentales de los análisis en el programa, ya que pueden ser identificados como conceptos, categorías de segundo nivel o emergentes, y a su vez, remiten a información citada en el documento analizado. Para el caso del presente estudio se agruparon 139 códigos. Ver anexo 2.

- Anotaciones: son el cuerpo que integra a dos documentos primarios, citas y códigos, de tal modo que permite escribir aclaraciones sobre cada uno de estos, referenciar autores y escribir hipótesis de relación.

- Familias: consideradas como el componente de análisis conceptual, cada familia está integrada por una serie de códigos de los diferentes documentos primarios con sus respectivas anotaciones. Estas permiten avanzar en el ejercicio de indagación y relación, lo que se puede considerar como el símbolo generado en el proceso de *interpretación*. En el estudio se construyeron 14 familias. Ver anexo 2.

- Networks: a partir de todos los elementos descritos se pueden establecer relaciones que permitan representar de manera compleja los diferentes componentes de los documentos primarios entre sí definiéndose como representaciones gráficas a modo de mapas conceptuales, diagramas de flujo, esquemas de relación. Estas gráficas se encuentran referenciadas en los respectivos análisis del siguiente apartado.

Ahora bien, aun cuando el análisis de contenido es viable para el estudio de los documentos que consignan las experiencias investigativas del Grupo Evaluando_nos, “nos quedamos en la superficie, con una información y una serie de elementos de comprensión que no son nada despreciables. Pero un análisis en profundidad exige tener en cuenta la contextualidad que es la que orienta a comprender también los contenidos ocultos o no manifiestos del mensaje” (Ocampo, 2008: 211). Dicha contextualidad nombrada por Ocampo se dirige en el presente estudio gracias a los aportes del análisis crítico del arte aplicado por Eisner a la investigación educativa, de allí su importancia. El siguiente esquema ejemplifica de manera sencilla este proceso investigativo.

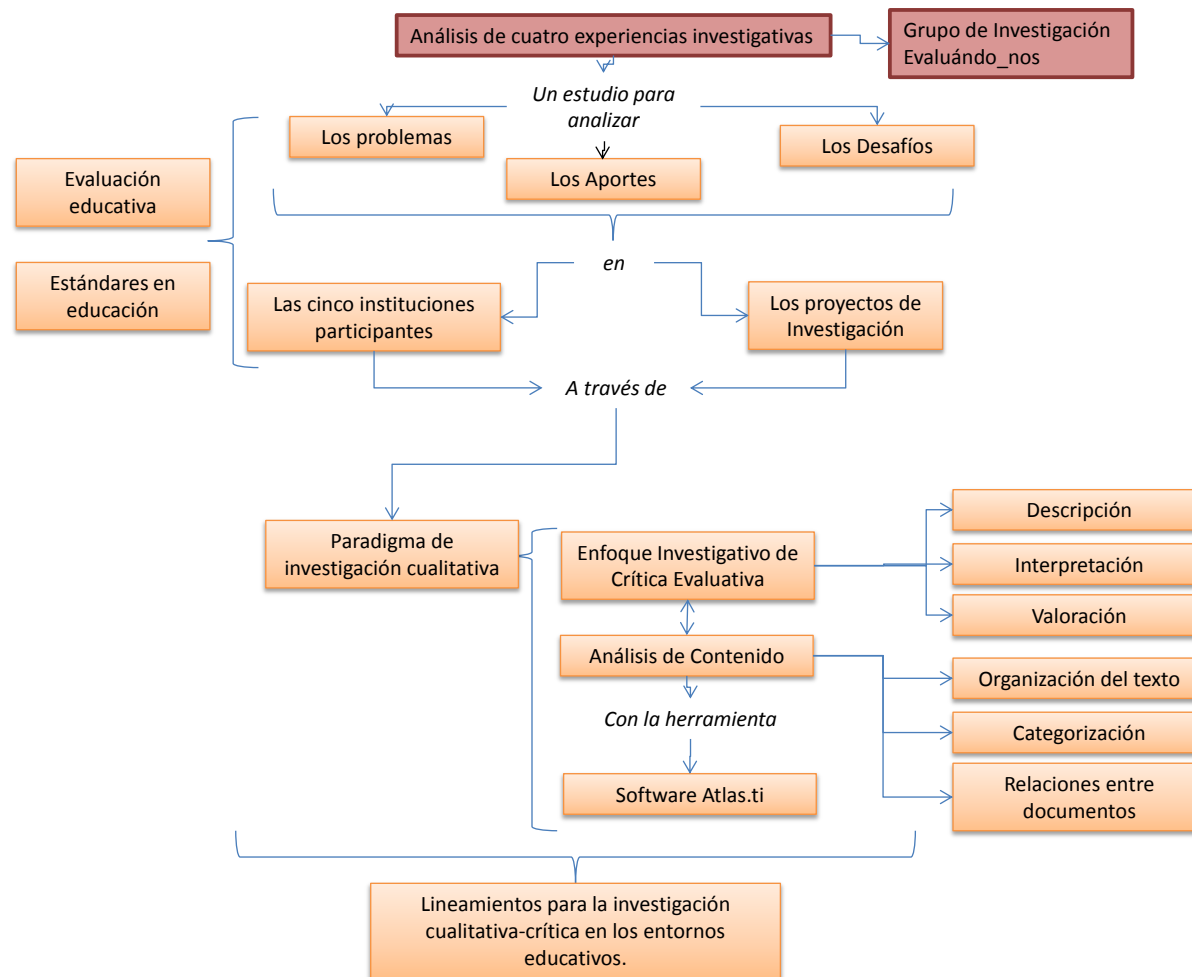


Gráfico No 5: metodología de la investigación.

Fuente: El autor

CAPÍTULO V

Problemas, Aportes y Desafíos que suscitan la Evaluación y los Estándares: síntesis sobre el trabajo del Grupo Evaluándo_nos con los participantes de los cinco Colegios Distritales

Partiendo de los elementos conceptuales descritos en la metodología, así como en el marco teórico y en los objetivos de la investigación, es posible la realización de la descripción, interpretación y valoración de las categorías de Evaluación y Estándares en Educación, teniendo en cuenta los problemas, avances, aportes y desafíos que suscitan en las prácticas de los docentes y de los estudiantes en los cinco colegios distritales que participaron en los diferentes procesos investigativos del Grupo Evaluándo_nos.

Es necesario iniciar con identificar quienes fueron los participantes en las diferentes investigaciones analizadas.

Tabla No 4: Participantes de las investigaciones

Proyecto	Institución	No. Profesores	Nivel Educativo
2008 - 2009	Universidad Pedagógica Nacional Universidad de la Amazonía	60	Educación Superior.
	Instituto Pedagógico Nacional Colegios Distritales de Bogotá y de Florencia, Caquetá	80	Educación Básica Primaria, Secundaria, Media
	Expertos Nacionales e Internacionales	14	Profesores universitarios
2010	Universidad Pedagógica Nacional	38	Educación Superior.
	Instituto Pedagógico Nacional	166 estudiantes	Educación Básica Primaria, Secundaria, Media
	Colegio Rafael Bernal Jiménez	32 profesores	Educación Básica Primaria, Secundaria, Media
	Expertos Nacionales e Internacionales	14	Profesores universitarios
2011	Universidad Pedagógica Nacional	38	Educación Superior.
	Instituto Pedagógico Nacional	80 profesores	Educación Básica Primaria, Secundaria, Media
	Colegio Rafael Bernal Jiménez	80 profesores	Educación Básica Primaria, Secundaria, Media

2012	Universidad Pedagógica Nacional	38	Educación Superior.
	Colegio Heladia Mejía	30 profesores	Educación Básica Primaria, Secundaria, Media
	Colegio República de China	80 profesores	
	Expertos Nacionales e Internacionales	14	Profesores universitarios
TOTAL DE PARTICIPANTES		764	

Tabla No 4: Participantes de las investigaciones

Fuente: El autor

Así mismo vale recordar que los proyectos de investigación indagados son:

- **2008 – 2009:** Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica.
- **2010:** El currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa
- **2011:** Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos
- **2012:** Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

Para la realización de los análisis los datos suministrados por el Atlas.ti se acogieron al proceso de descripción, interpretación y valoración, por lo cual se define la siguiente organización para delimitar el campo de estudio.

Por un lado se asume al Grupo de Investigación, indagando sobre los aportes, problemas y desafíos que atañen a subcategorías como lo teórico, lo metodológico, lo conceptual, lo analítico, los objetivos, la población, la definición de categorías, los análisis y la socialización.

Por otro se asumen el Grupo de docentes de las instituciones educativas participantes en las investigaciones, en tanto que se indaga sobre los aportes, problemas y desafíos definidos desde subcategorías como lo práctico, lo colectivo, lo pedagógico, lo administrativo y lo procedimental.

El siguiente esquema ilustra de mejor modo el escenario analizado, ya que ilustra las categorías de Evaluación y Estándares como transversales a los proyectos de investigación analizados, presentes tanto en el escenario de la construcción del campo de conocimiento por

parte del Grupo Investigador, como en las acciones que tienen lugar en las instituciones escolares gracias a las acciones de los docentes. Escenarios que tienen por punto de encuentro las dimensiones político-administrativa y pedagógica que de largo aliento se han explicado a lo largo del presente trabajo.

Es en este escenario que se asumen los problemas, aportes y desafíos que permiten visualizar los diferentes elementos a analizar descritos tanto en el campo definido por el Grupo Evaluando_nos y en el encontrado en el grupo de profesores de las Instituciones Educativas participantes. (Ver Gráfico No 6):



Gráfico No 6: Campo de Investigación
Fuente: El autor

5.1 La fase descriptiva: *Los Problemas*

Siguiendo la metodología planteada, la fase descriptiva corresponde a la identificación de los problemas descritos dentro de los proyectos analizados, siendo estos definidos como aquellas situaciones que son provistas de inquietud, incógnita o que requieren de la puesta de acciones estructuradas, reflexivas y favorables para la transformación de las situaciones que generan dificultad.

Así, se logran identificar los siguientes problemas recurrentes en los planteamientos de los profesores e investigadores participantes en cada uno de los proyectos.

En uso del Software Atlas.ti, los problemas que se encontraron en los cuatro documentos analizados se representan en la siguiente red conceptual

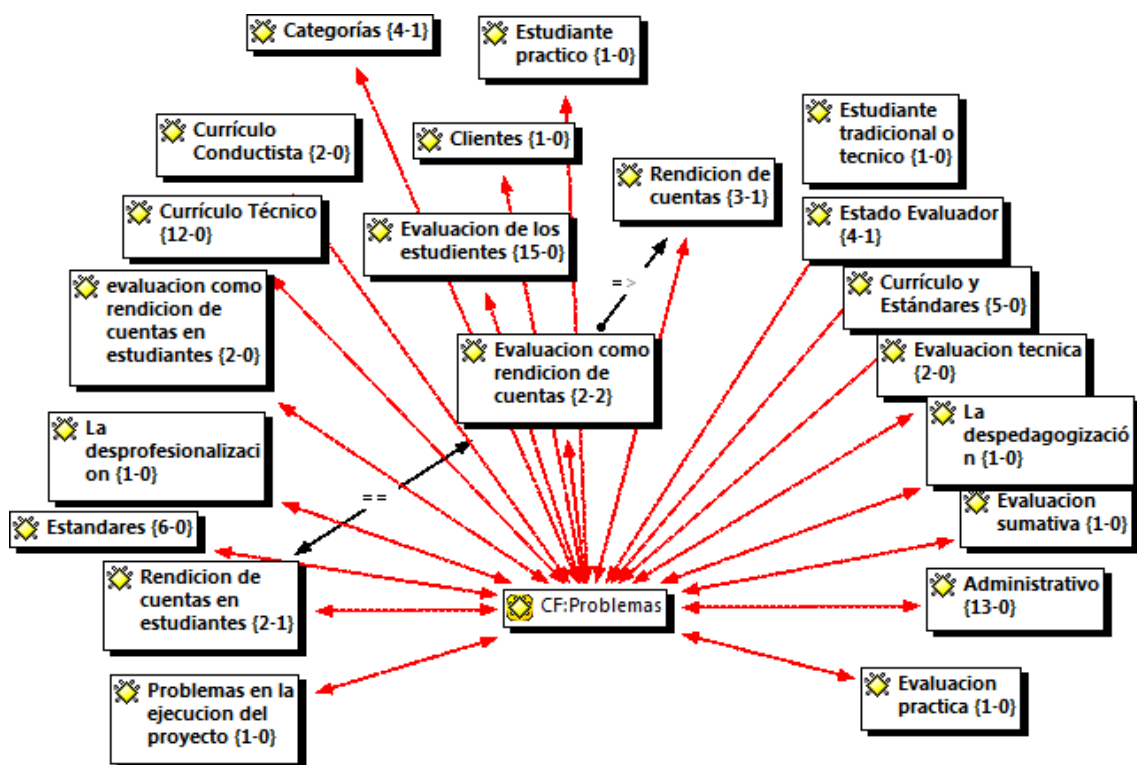


Gráfico No 7: Problemas

Fuente: El autor

Al describir estos problemas la mayoría de los aportes apuntan a la evaluación como control, rendición de cuentas de docentes y estudiantes, homogenización y control. Es posible decir que a lo largo del periodo de estudio los problemas giraron en torno al problema del rol

administrativo de la evaluación ya que es una de las citas que mayor frecuencia de aparición tiene.

Otra de las citas más representativas es la evaluación de los estudiantes y el currículo técnico, que relacionado con lo *administrativo* plantea que para “el caso colombiano, en los últimos años, el enfoque Técnico- instrumental ha centrado su interés por obtener mejores resultados en las pruebas nacionales: Pruebas Saber, comprender, Examen de Estado”¹⁴, elementos que van de la mano a la hora de tomar conciencia de la estructura de las políticas educativas, e incluso, de iniciar el proceso de reflexión en torno al currículo, el contexto o los estándares.

Si en este orden se analiza la importancia que resalta alrededor del tema *administrativo*, que como código describe “el resurgimiento de lo tecnocrático en las instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional”¹⁵, a la vez que “se evidencia a través de la medición de competencias, medición de logros, estándares curriculares, Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, Pruebas PISA, Exámenes de Calidad de la Educación, ECAES, evaluación de la calidad, sistemas de calidad ISO, Sistemas de aseguramiento de la calidad, Modelo Estándar de Control Interno (MECI)”¹⁶, aparece el *problema* que concierne a los temas centrales de las investigaciones ya que “al Equipo Investigador, el contar con investigaciones sobre currículo y evaluación, en estos y otros colegios del Distrito Capital, le ha permitido, constatar el predominio de un 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, demandando de la comunidad académica e investigativa la necesidad de estudiar desde otras perspectivas teóricas y prácticas, posibles alternativas en la manera de abordar el uso y significado de los mismos”¹⁷.

Ahora bien, lo ejemplificado demuestra que los problemas son de orden académico y de comprensión de los conceptos, pero al adentrarnos en los análisis también es posible encontrar problemas referidos a la ejecución de los proyectos, ya que “De parte de las Instituciones Educativas se presentaron dificultades en la organización y desarrollo de un cronograma

¹⁴ P 1: informe final 2009.rtf - 1:76 [En el caso colombiano, en los ..](315:315) Codes:[Administrativo] [Currículo Técnico] [Problemas]

¹⁵ P 1: informe final 2009.rtf - 1:73 (308:308)[Administrativo] [Político]

¹⁶ P 1: informe final 2009.rtf - 1:75 (315:315) [Administrativo] [Finalidad del currículo]

¹⁷ P 4: informe final 2012.rtf - 4:6 [Al Equipo Investigador , el co..](46:46) Codes: [Aportes] [Problemas]

específico, dado que los espacios académicos ya estaban definidos dentro del calendario escolar y se encontraban copados por completo”¹⁸.

Es así que los *problemas* encontrados pueden describirse de mayor a menor presencia como referentes a la evaluación de los estudiantes, a la perspectiva administrativa que impera en las escuelas, a la dominancia de los currículos técnicos y los estándares, de tal modo que el Estado evaluador es quién regula las prácticas docentes a través de la rendición de cuentas, ejercicio político hegemónico que redundando en la desprofesionalización docente.

La fase descriptiva: *Los Aportes*

Entendidos estos como los avances que hacen los profesores y el Grupo Investigador a partir de los problemas identificados en el desarrollo de las actividades. Se trata de aquellos elementos reflexivos que contribuyen en mayor medida al *movimiento* hacia adelante frente a la identificación o análisis de los problemas. Como parte de los análisis encontrados se puede definir que los avances permiten analizar el potencial de los docentes para construir aportes y disponer de construcciones individuales y colectivas para la solución de los problemas descritos.

Definidos desde las enunciaciones que realizan los docentes para suministrar los elementos necesarios para concretar los avances que plantearon ante los problemas, los aportes se constituyen como los elementos centrales de los proyectos de investigación, por cuanto evidencian las mejoras en el modo en que son comprendidos los problemas, a la vez que permite posicionar otros problemas que no eran visibles inicialmente para el grupo de docentes. En un símil con el ejercicio contributivo que tiene que ver con la colaboración o participación económica con el Estado, los aportes se imponen como mejoras a los sistemas educativos distritales y nacionales, en cuanto lo referido a la evaluación de docentes, estudiantes y estándares en educación.

¹⁸ P 3: informe final 2011.rtf - 3:91 [De parte de las Instituciones ..](840:841) Codes: [Problemas en la ejecución del proyecto]

Es en este apartado donde el sentido crítico de los docentes aflora con propuestas concretas (ya sea de orden discursivo o práctico) para la transformación de sus entornos escolares.

Por ello, el Atlas.ti nos permite ver la red de los aportes como

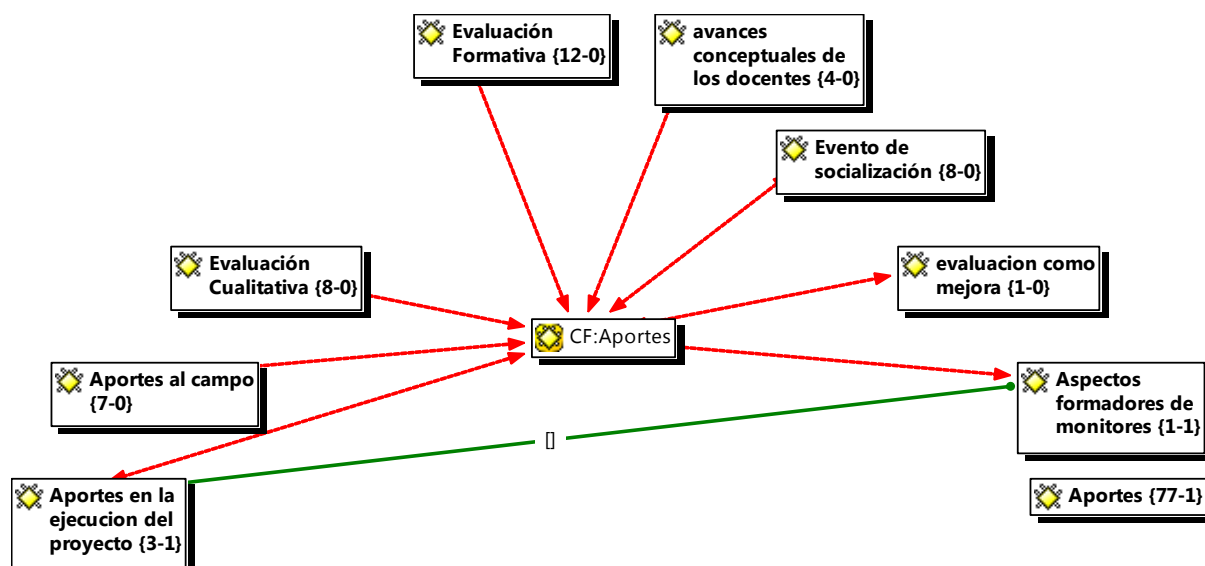


Gráfico No 8: Aportes

Fuente: El autor

Si bien los aportes parecieran de poca representatividad al compararlos con los problemas, estos no dejan de ser importantes, ya que esta categoría está compuesta por elementos conceptuales y procedimentales. Se puede reconocer como existen 77 vínculos no visibles a los aportes, esto se debe a que mucho de estos están relacionados con los *desafíos* (ver Anexo 2). Al tomar como centro lo emanado del análisis documental se puede evidenciar que el aporte más importante se encuentra en la comprensión de la evaluación como ejercicio formativo, “destacándose un profundo interés en asumir la evaluación como parte de la formación intelectual que rescata la integralidad y dimensiona todos los aspectos del ser humano. Consideran los docentes la evaluación como un proceso formativo, cualitativo que supera la medición y el control”¹⁹. Reflexión que también tienen los jóvenes ya que “un grupo minoritario de estudiantes (de los colegios participantes) quienes perciben en la evaluación

¹⁹ P 3: informe final 2011.rtf - 3:15 [destacándose un profundo inter..] (61:61) Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

finalidades más integrales como lo actitudinal y el desarrollo de habilidades apuntando a la formación de un ciudadano más consciente, creativo y propositivo”²⁰.

Pero una evaluación formativa o como mejora, en estos análisis, depende enormemente de los avances conceptuales que los docentes hayan realizado a lo largo del trabajo colegiado y la socialización de las preocupaciones, estudios y progresos que se hayan alcanzado en materia de prácticas educativas. Por ello, la conceptualización y la socialización de los saberes cobran gran importancia a lo largo del trabajo del Grupo Evaluando_nos en las cinco instituciones, cobrando tal relevancia que hacen gran presencia en los códigos que describen a los aportes.

En cuanto al Grupo de Investigación, estos aportes también aparecen en dirección al hacer mismo de la indagación cualitativa por cuanto “en el desarrollo del Proyecto de Investigación se dio continuidad al abordaje teórico acerca de las políticas educativas en currículo y evaluación escolar, haciendo énfasis en los conceptos y tipos de currículo y las relaciones que se generan en la prácticas pedagógicas en las escuelas, rescatando la importancia que tienen para el desarrollo de las mismas, la autonomía y la democracia”²¹, tanto como “la confrontación de lo hallado en los talleres con las declaraciones oficiales del Proyecto Educativo Institucional y con el currículo prescrito o declarado dotan de sentido la pregunta por la racionalidad de las prácticas de evaluación y orientan en una mejor dirección las estrategias de coherencia entre currículo y evaluación del docente”²².

La fase descriptiva: *Los Desafíos*

Como acto de provocación, los desafíos, son los escenarios donde se describe el cómo, por qué y para qué de los aportes descritos anteriormente con el valor agregado de superar el acto contestatario ante la comprensión de las implicaciones de la dirección e interés que se

²⁰ P 2: informe final 2010.rtf - 2:40 [un grupo minoritario de estudi..](903:903) Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluación Formativa]

²¹ P 3: informe final 2011.rtf - 3:87 [En el desarrollo del Proyecto ..] (832:832) Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto]

²² P 3: informe final 2011.rtf - 3:35 [La confrontación de lo hallado..](96:96) Codes: [El taller como estrategia de investigacion] [Metodología]

evidencia en las normas y principios reguladores de la educación, de tal modo que se convierten en objetivos que alimentan el debate y la discusión sobre las categorías de estudio.

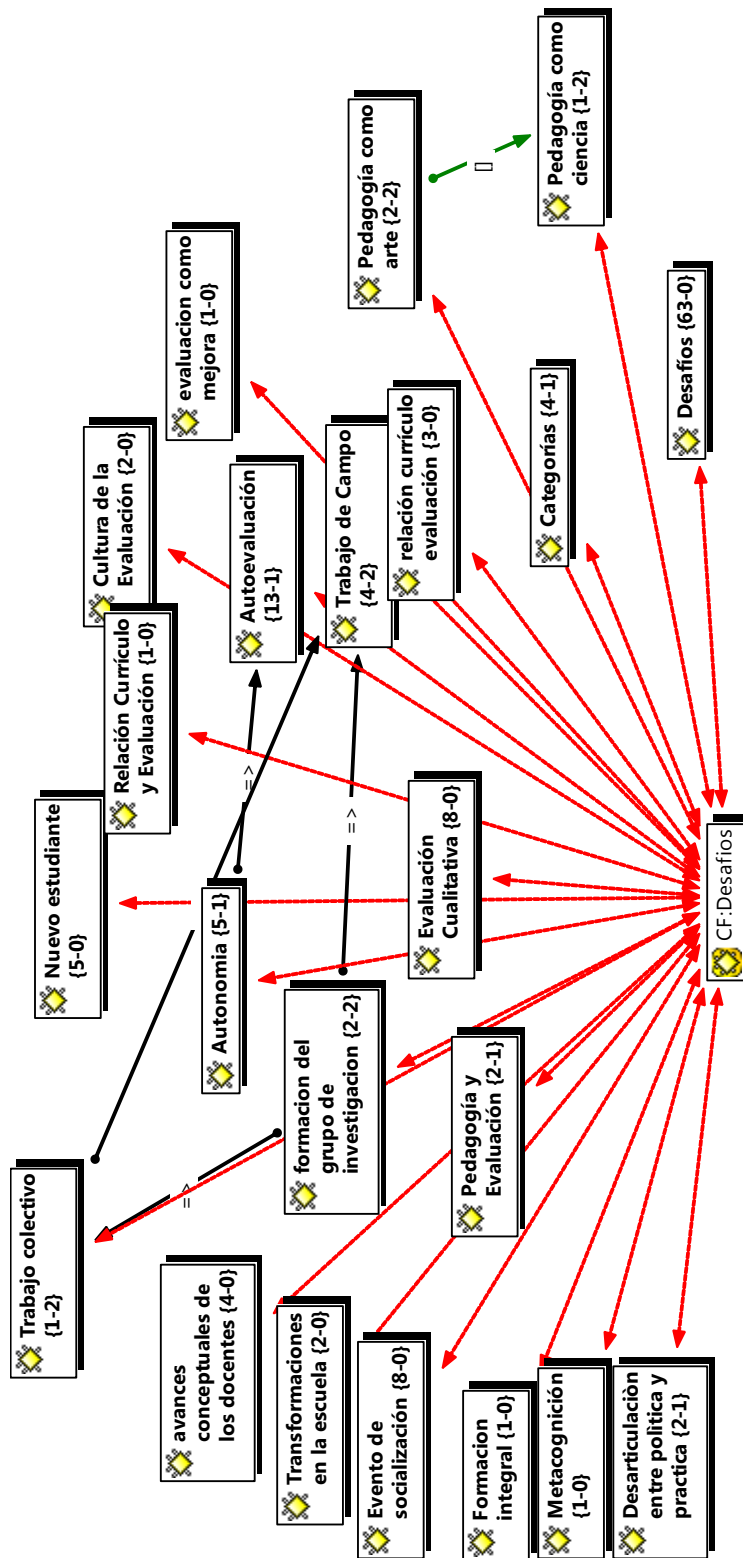


Gráfico No 9: Desafíos

Fuente: El autor

Los *desafíos* son comprendidos desde la posibilidad del hacer y del pensar. Situados en ese marco de comprensión es posible ver los códigos emergentes del análisis de los proyectos del Grupo Evaluando_nos desde una mejora continua de los procesos educativos, “como acción de continuidad se impulsará la cultura del trabajo colectivo, en el marco del fortalecimiento, desarrollo y perfeccionamiento de los docentes, tanto como investigador como en la generación de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica, ello con el interés definir criterios colectivos, en orden a formar una cultura institucional que propicie acciones políticas, éticas y pedagógicas que incluyan los contextos socio-educativos y económicos, en la construcción de sujetos y comunidades autónomas y responsables”²³, lo que en un sentido más concreto implica que “las transformaciones en la escuela y en el aula se realicen en ambientes de aprendizaje colaborativos, dialógicos, y por supuesto de participación y de toma de decisiones”²⁴. Para alcanzar este máximo desafío de transformación de la escuela, se requiere de la vinculación de estudio constante de los docentes para su *avance conceptual* así como del trabajo colectivo en el contexto mismo de las instituciones educativas. Ello implica pensar el currículo, la evaluación, los estándares, las políticas y lo administrativo desde el paradigma cualitativo, reflexivo, crítico y democrático, lo que permite que se dé lugar a conceptos como *autonomía*, *autoevaluación*, *evaluación como mejora*, *metacognición*, *pedagogía como arte*, entre otros de los elementos descritos por la gráfica anterior.

En cuanto al Grupo de investigación los desafíos se circunscriben al trabajo colectivo entre los investigadores y los participantes de las instituciones educativas, por cuanto “en la organización de las reflexiones de los maestros en los colegios se subraya la carencia de una cultura del trabajo colectivo, se muestra el énfasis en lo individual, obstáculo que, a la vez, que dispersa la consecución del Proyecto Educativo Institucional impide el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes”²⁵, siendo que de la superación de estas limitantes “sobre la práctica de la autonomía y la democracia en el currículo y la evaluación, los profesores pueden realizar un acercamiento inicial a la comprensión de estas dos categorías, lo que implica, para sí mismos, entender que las prácticas autoevaluativas requieren de la reflexión profunda y

²³ P 3: informe final 2011.rtf - 3:90 [Como acción de continuidad se ..] (835:835) Codes: [Trabajo colectivo] [Transformaciones en la escuela]

²⁴ P 3: informe final 2011.rtf - 3:49 [Las transformaciones en la esc..](573:573) Codes: [Transformaciones en la escuela]

²⁵ P 1: informe final 2009.rtf - 1:162 [En la organización de las refl..] (1564:1564) Codes: [Administrativo] [Desafíos]

permanente sobre su quehacer profesional, el cuestionamiento a sus postulados conceptuales y teóricos en un ejercicio común en el marco del trabajo colectivo y la mejora o transformación de los mismos²⁶.

Desafíos que se trasladan al trabajo de campo del Grupo de Investigación, dado su vínculo con la formación de los formadores de las instituciones educativas, al mismo tiempo que abogan por la consolidación de un discurso y prácticas que promuevan la transformación de las políticas estandarizadas para el currículo, la evaluación y el desempeño profesional docente.

5.2 La fase interpretativa

Siguiendo el marco metodológico la fase interpretativa asume para el análisis las categorías planteadas en el marco teórico, que para el caso son la evaluación educativa, los estándares en educación, todo ello desde las dimensiones pedagógica y político-administrativa. Esto con el interés de potenciar los análisis descritos en la fase anterior, de modo tal que se iluminen las descripciones realizadas y permita ver la relaciones entre las categorías en un nivel superior y a la vez de mayor profundidad. En este escenario se involucran todos los actores de los procesos descritos, encontrado en su confluencia las dinámicas que superan los análisis de texto superficiales, y con ello posibilitar la constitución de una base sólida que muestre las dinámicas que atañen tanto a los problemas como a los aportes, avances y desafíos que se supeditan en todas las investigaciones analizadas.

• La interpretación de los problemas

La fase descriptiva permite ver que en las Instituciones Educativas tanto la evaluación como los estándares son asumidos como elementos que enfocan las acciones educativas, los cuales se relacionan con la necesidad de verificación y cuantificación de los objetivos planteados. Al interpretar estas descripciones con los referentes teóricos y los avances del Grupo de Investigación, se evidencia que los docentes tienen conciencia del predominio de una

²⁶ P 3: informe final 2011.rtf - 3:84 [Sobre la práctica de la auto..] (826:826)
Codes: [Autonomia] [Democracia] [Evaluación] [Participacion]

tendencia a la homogenización y estandarización de los aprendizajes, que puede ser superado desde la intención formativa de contextualizar los conocimientos.

Es importante resaltar que la mayoría de los docentes enfocan sus prácticas evaluativas para comprobar, medir y clasificar a los estudiantes según los aprendizajes obtenidos en las áreas del conocimiento. Sentido en el cual el paradigma cuantitativo y el modelo tradicional de aprendizaje tiene una presencia significativa tanto para lo pedagógico como para lo político-administrativo. Según Díaz Ballén (2007), las evaluaciones escolares están sujetas a las definiciones hechas por el Ministerio de Educación a través de los estándares básicos de competencia, por lo que tiene por esencia la comprobación de los estándares alcanzados, teniendo a su vez como instrumentos predilectos las pruebas estandarizadas o censales.

En esta problemática los estudiantes constantemente están sometidos a las pruebas de preguntas de opción múltiple que únicamente se enfocan en áreas como lenguaje y matemáticas, descuidando otras áreas y campos del conocimiento que son esenciales para la comprensión de la sociedad, del medio ambiente, de su rol político y sus relaciones afectivas. En palabras de los docentes participantes en la investigación realizada por el Grupo Evaluando_nos (2010), los estudiantes están sometidos a medirse y clasificarse sobre su proceso de aprendizaje, pero en esta dinámica han desarrollado destrezas para la resolución de este tipo de pruebas, lo que conlleva a que este tipo de evaluaciones realmente se constituyan en ejercicios de manejo de un instrumento más que de su comprensión, resolución, apropiación e integración del conocimiento.

Al parecer, y siguiendo con los aportes del Grupo Evaluando_nos (2011), las escuelas actuales, sometidas a el problema del control del contenido, tienen escasas posibilidades de involucrar al ejercicio formativo la reflexión por el rumbo que está tomando la sociedad actual, a la vez que plantea como desafío la urgencia por la democratización del conocimiento y de las escuelas. En este orden el Grupo de Investigación comenta “No se espera que los docentes directivos programen; desde las bases se pueden llevar ideas que apoyen los cambios y las aperturas de dichos momentos sin lesionar los tiempos en el aula. Se debe contar con muchos docentes que apoyen para formar de manera integral, no solamente en conocimiento sino en formación artística y lúdica. La participación de los padres es fundamental, creando estructuras que motiven y promuevan el debate y el diálogo continuo y la estrecha relación con los docentes y los estudiantes” (Grupo Evaluando_nos: 2011, 76)

Siguiendo la metodología, es posible definir en una nueva red conceptual los principales problemas y desafíos los descritos en el siguiente cuadro:

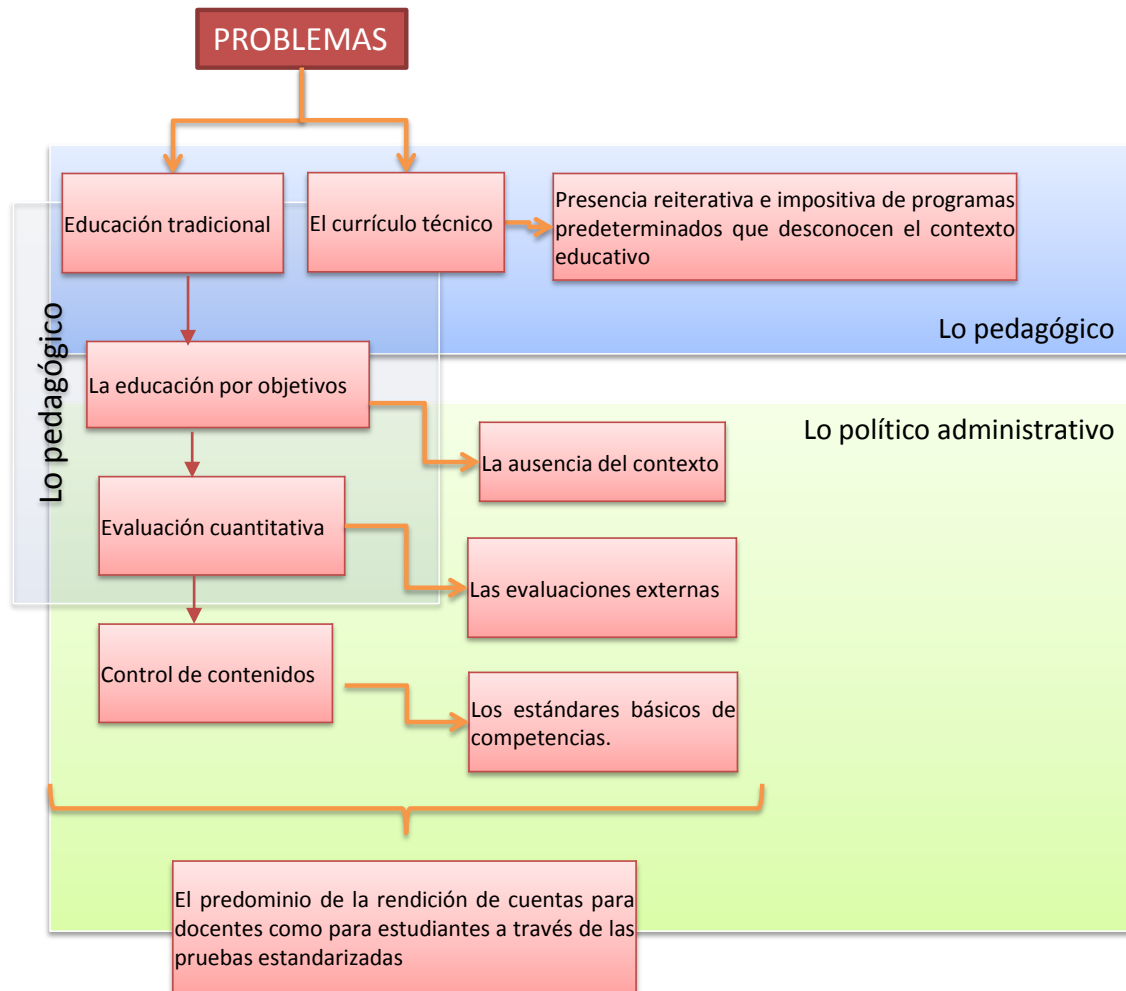


Gráfico No 10: Problemas en las dimensiones político-administrativa y pedagógica

Fuente: El autor

Con esta perspectiva, el principal problema que atañe a la evaluación en relación a los estándares en educación está en que lo pedagógico está inmerso en la evaluación cuantitativa, la educación por objetivos, la educación tradicional, y el currículo técnico. Esto se expresa en que los docentes miden en sus estudiantes los contenidos y habilidades definidos desde un margen político administrativo que se constituye desde el control de contenidos a través de los estándares básicos de competencias. Esta situación es planteada en los estudios de Pérez Gómez (1998) y Bustamante (2003) quienes consideran que los contenidos regulados son principalmente construcciones dadas desde el área del lenguaje y la matemáticas, centrandose

ello una limitación notable con respecto a la implementación de múltiples recursos para el fortalecimiento de todos los procesos de educación que involucran la complejidad del sistema educativo. Tal situación es advertida por autores como, Noguera (2003) y el mismo Grupo Evaluando_nos (2010-2011), quienes afirman que el no superar el problema de la evaluación estandarizada ni el centro de evaluación sobre matemáticas y/o lenguaje, hace que se desconozcan elementos importantes como la construcción de problemas, el manejo de herramientas conceptuales en relación a la vida cotidiana y la generación de más inquietudes frente al conocimiento. Asimismo, el problema para el docente está en que es considerado objeto de la evaluación de desempeño cuantificable desde los resultados obtenidos por los estudiantes, por lo que superar la visión centrada en la prueba es de gran importancia, puesto que ésta limita los ejercicios de formación a su cumplimiento. Este elemento final se asume en los proyectos analizados como punto de partida para la construcción de los talleres reflexivos que buscan la toma de conciencia, el estudio crítico y la generación de posibles alternativas para la tendencia técnica del conocimiento.

A partir de la descripción, la **interpretación** permite encontrar que la comprensión sobre los procesos de formación que superen la visión técnica del aprendizaje y de la construcción curricular se hace necesaria. Es importante rescatar que a partir de los talleres desarrollados por el Grupo de Investigación (2008-2009) se potencian los análisis críticos de los docentes, lo que a su vez afecta el modo en que estos se acercan a los problemas que atañen a su labor formativa y evaluativa.

Es con este norte que los docentes piensan y construyen sobre la necesidad de cambiar la importancia que tienen las dimensiones político-administrativas y pedagógica para las Instituciones Educativas, encontrando que lo político administrativo necesita dirigirse a la generación de espacios y condiciones temporales y económicas que permitan la construcción colectiva de los planes de estudio y currículos, así como del PEI y Sistemas Institucionales de Evaluación, mirada que es sustentada y compartida por los aportes de Santos Guerra (2010), quien evidencia el carácter ético de la evaluación escolar, no solo sus elementos técnicos que desconocen todos los factores que inciden en el alcance o no de buenos resultados. Aportes como el de esta autor se reflejan en el trabajo del Grupo Evaluando_nos al generar dinámicas de relación, espacios de formación para los profesores y la reflexión abierta sobre las reformas educativas.

• **La interpretación de los avances**

En este sentido, el avance se da por cuanto los docentes inician argumentos que tienen relación la participación, la apertura al diálogo para pensar y vivenciar los contextos inmediatos de los estudiantes, involucrándolos en el ejercicio de su propia formación, y potenciando principios como la autonomía para el desarrollo de los aprendizajes y el reconocimiento del otro como partícipe de una sociedad común de construcción de conocimientos.

El análisis de estas problemáticas con los docentes en los diferentes Centros Educativos durante los cinco años abordados, conlleva a diferenciar unos avances y posibles salidas que se sintetizan en el Gráfico No 11 donde los aportes en las dimensiones político-administrativa y pedagógica se enmarcan en sobrepasar las limitantes de las rendiciones de cuentas a un ejercicio colectivo de trabajo docente y de estudiantes.

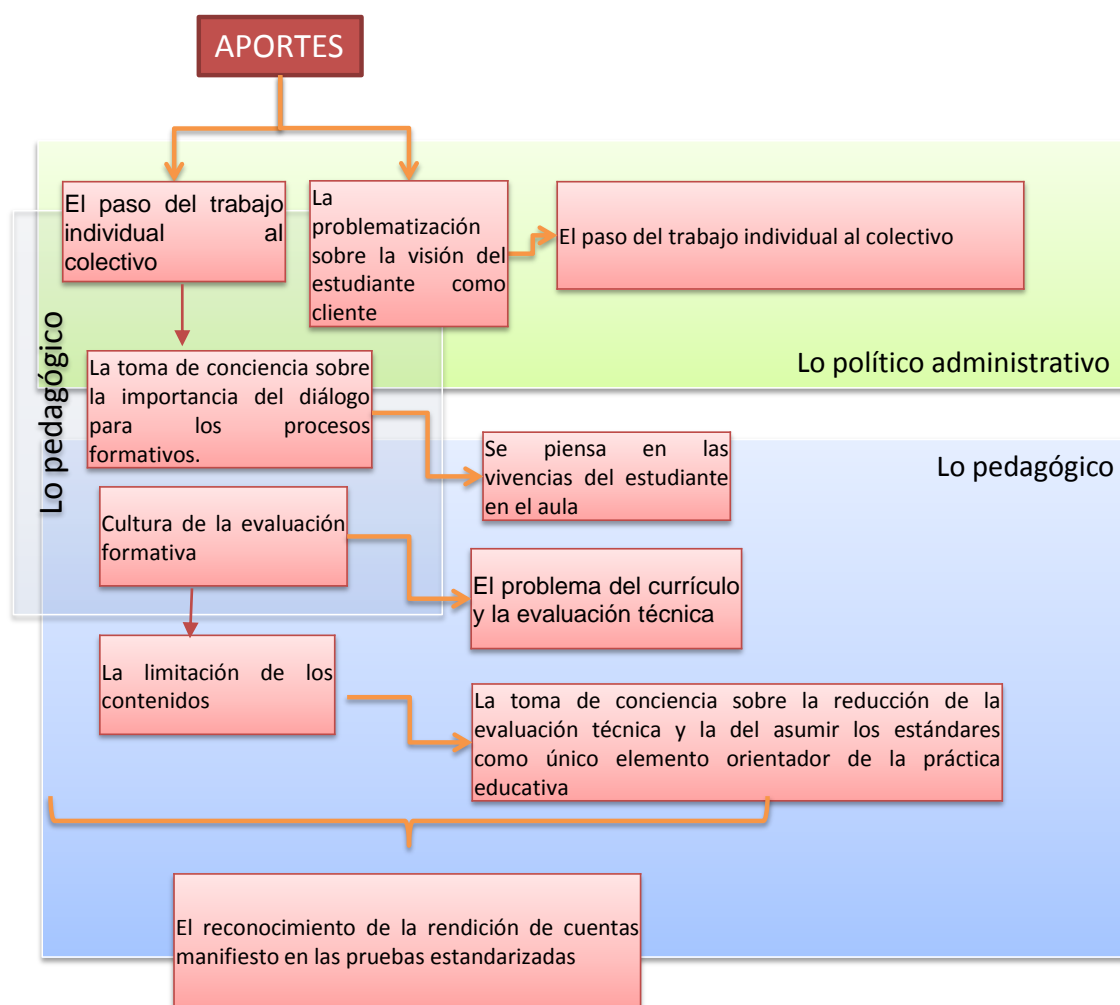


Gráfico No 11: Aportes en las dimensiones político-administrativa y pedagógica

Fuente: El autor

Un **avance** considerable se evidencia en la necesidad que ven los docentes de establecer relaciones entre la estructura curricular impuesta por los organismos externos y las evaluaciones de este mismo orden, encontrando en estas una intención de control, sanción y homogenización que puede ser superada en la medida en que estas herramientas de medición no se conviertan en metas de la educación, sino en las bases de las cuales partir para la acción formativa de los estudiantes, cambiando a su vez, la visión de conocimiento como memorístico y secuencial, para dar lugar a los procesos y experiencias de vida de los estudiantes.

Así al tomar conciencia de la limitación de los estándares y de las pruebas censales, es posible asumir acciones que permitan superar la visión técnica del conocimiento. Acciones iniciales observadas en los aportes de los docentes que participaron en los proyectos de investigación, tales como el paso del trabajo individual al colectivo, la toma de conciencia sobre el dialogo en los procesos formativos, así como la consolidación de una cultura de la evaluación formativa. En esta línea Schön (1998) contribuye a estos aportes desde la definición de los profesionales docentes al concebirlos como aquellos quienes con su sabiduría e inquietud por el conocimiento van más allá de lo que pueden expresar en acciones y palabras, es decir, son aquellos quienes afrontan los problemas y limitaciones como desafíos del conocimiento, del aprendizaje, de la renovación personal y social. Esta visión es asumida por los docentes, quienes al tomar conciencia de la necesidad de confrontar la realidad educativa con los criterios emanados de los organismos reguladores, buscan articular sus saberes, estudiar y provocar acciones sobre las reflexiones iniciadas. Si bien el sistema escolar no es coadyuvante en este ejercicio al limitar los incentivos para la continuidad de los estudios, los docentes toman conciencia, a lo largo de las investigaciones, del rol de transformación que tienen sus acciones. En otras palabras, el Grupo de Investigación contribuye a la formación de profesionales que asumen los problemas educativos hacia aportes reales para sus instituciones educativas.

• **Interpretación de los desafíos**

Para los **desafíos**, en el sentido de la interpretación que Eisner orienta para los procesos de investigación, es necesario que los integrantes del Grupo de Investigación así como los docentes participantes de las Instituciones Educativas amplíen sus miradas a tal punto que no solo se realicen análisis desde la jerarquización y homogenización de los procesos escolares sino que se dimensionen tanto en lo pedagógico como lo político-administrativo en acciones sobre la recuperación del contexto, la creación de espacios para la reflexión colectiva en torno

a los problemas de la educación y la necesidad de involucrar el componente humano para redimensionar los aspectos formativos y pedagógicos de la escuela.

Elementos de reiterativa presencia en la descripción, por lo que se constituyen en fuertes referentes para ser potenciados al momento de tomar decisiones para la transformación de las instituciones educativas. Es con este norte que los docentes piensan y construyen sobre la necesidad de cambiar la importancia que tienen las dimensiones político-administrativas y pedagógica para las escuelas de tal modo que se piense en la necesidad de construir el Proyecto Educativo Institucional y el Sistema Institucional de Evaluación en un trabajo colegiado, que contemple los aspectos normativos, gerenciales y pedagógicos necesarios para la ejecución y correcta marcha de los planes acordados. Esto implica abordar la pregunta por la intencionalidad de las políticas y asumir los estándares y las evaluaciones externas como insuficientes para el desarrollo de los estudiantes.

Elementos como la necesidad de toma de conciencia frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la necesidad de superar la visión cuantitativa frente a la evaluación, el involucrar los ejercicios de hetero, co y autoevaluación, y la necesidad de relacionar reflexiones para la toma de conciencia, la autonomía y el compromiso con los procesos de aprendizaje, son un aporte que tiene suma importancia para la superación de las limitaciones y problemas antes descritos.

Estos elementos son vistos por los profesores en un mar de relaciones, de tal modo que si trabajan uno de estos pueden establecer vínculos entre ellos y alimentar el entramado pedagógico que afiance los procesos de formación. Se trata de considerar las particularidades de los jóvenes, involucrar sus intereses y preocupaciones, así como las problemáticas que atañen su contexto.

El gráfico 12, interpretación de los desafíos, ilustra el cambio en la mirada de los investigadores del Grupo Evaluando_nos, de los profesores de los colegios participantes y de los estudiantes de la Maestría. En línea a lo propuesto por Rosales (2000) todo escenario educativo requiere de la toma de conciencia del mismo acto, en línea a una reflexión constante sobre los procesos de aprendizaje, lo que impactaría no solo el escenario pedagógico, sino que trascendería a lo político-administrativo. Popkewitz (1994) en la *sociología política de las reformas educativas* considera que preguntarse por ¿En qué consisten las reformas educativas?

¿Cuáles son los diversos significados que adoptan con el paso del tiempo?, y ¿De qué manera se elaboran esos significados como elementos de relaciones de poder? Interrogantes que dejan ver como las reflexiones e indagaciones sobre las políticas educativas en relación a sus acciones y la pedagogía son vitales al momento de comprender los fenómenos de imposición, estructuración, control y homogenización. Estas preguntas, también planteadas por Díaz Borbón (2004b) y Apple (2006), autores para quienes lo legítimo en términos de lo político es digno de someterse a cuestionamientos. Los desafíos en últimas parten del análisis de la dimensión político-administrativa y pedagógica de las políticas educativas, para que sean superadas en miras de la creación de espacios comunes para la mejora de las instituciones educativas, tal como se muestra en el gráfico No 12.

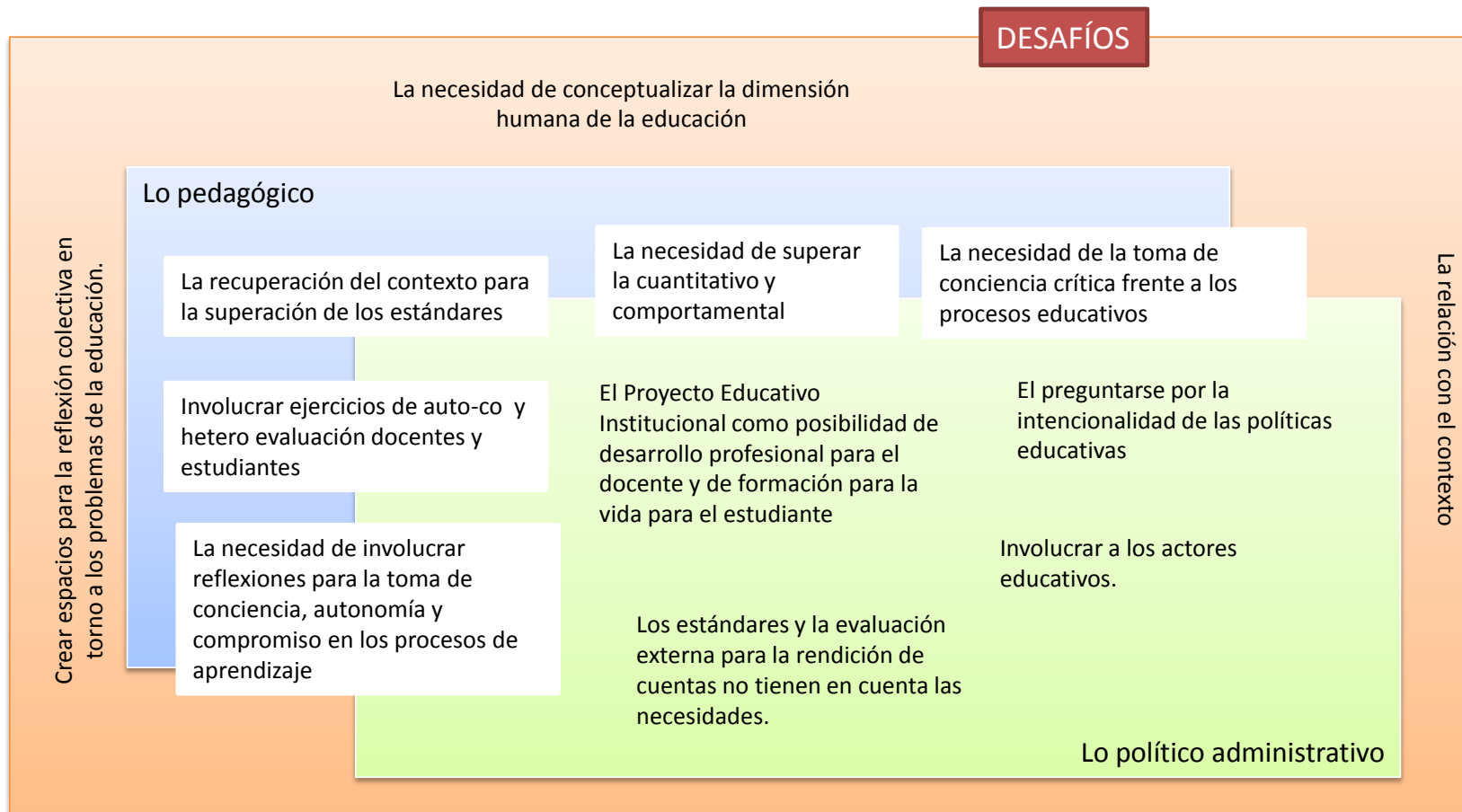


Gráfico No 12: Interpretación de los desafíos

Fuente: El autor

Ahora bien, el cambio de visión vertical y esquematizada de los problemas y aportes, a una horizontal e integrada de los desafíos implica que estos últimos requieren de un cambio en la mirada de los participantes en el ejercicio de investigación y problematización de la evaluación. Horizonte que se propone como desafío el consolidar espacios de construcción colectiva en torno a los problemas de la educación, la necesidad de conceptualizar la dimensión humana de la educación y el involucrar de manera directa el contexto en que se circunscriben las instituciones educativas. Estas variables son recordadas por Niño Zafra y Gama (2013) quienes plantean que para superar la mirada de la medición, el control y la homogenización, se requiere de escenarios de formación, diversidad y evaluación crítica, es decir, la toma de conciencia frente a los procesos educativos para transformarlos de acciones igualmente políticas.

5.3 La fase valorativa

Las políticas educativas se dinamizan en estrategias administrativas que tienen por objeto una evaluación orientada hacia la rendición de cuentas. Basta con observar cómo aparecen conceptos como objetividad, control, confiabilidad en el medio educativo, con un sentido que deja de lado las particularidades de los contextos y promueve la homogenización de los sujetos. En el estudio de los problemas, aportes y desafíos es posible analizar como los aportes de los profesores y de los estudiantes de las instituciones educativas se anudan para pensar en la posibilidad de generar transformaciones en las escuelas.

Es destacable, igualmente, que elementos como el control y la supervisión son susceptibles de revisiones, estudio y reflexión, al punto que se puede pensar en la posibilidad del cambio de la mirada pedagógica, cultural, social y económica del mundo.

Sobresale que cuando el docente participante de las investigaciones se permite la posibilidad de reflexionar sobre su hacer, es capaz de encontrar dentro de sí las potencialidades de desarrollo profesional que le han sido negadas por las políticas educativas, se cuestiona sobre su hacer, sobre el impacto real en sus estudiantes, sobre cómo involucra los saberes necesarios para re-significar los conocimientos, entre otros tantos elementos que se vuelven un

marco de posibilidad tan enorme que solo queda una bruma que colinda con los pocos tiempos y espacios dados a ejercicios de este tipo dentro de las escuelas.

Es por ello que, la convergencia entre problemas, aportes y desafíos en el escenario político-administrativo y pedagógico de la evaluación y los estándares educativos, permiten que tanto el Grupo Evaluádo_nos como los docentes participantes promuevan otras formas de hacerse profesionales. La imposición de los estándares sobre los sistemas educativos y de las pruebas censales en todos los niveles de formación son la muestra clara de las limitaciones que existen en cuanto a los procesos de formación humana, pero este mismo escenario se puede convertir en la posibilidad, en la coyuntura que remontar para incentivar procesos reflexivos, de comprensión, de crítica y de mejora social que reconozcan en la evaluación, la práctica docente y la construcción curricular, la oportunidad para la mejora constante y continua de todo proceso personal, social y comunitario.

En esta mirada los aportes y desafíos (ver anexo 1) se relacionan desde el pilar de la comprensión de la política que aparentemente es neutral y distante de las comunidades a las que llega, para así avanzar en la consolidación de estructuras conceptuales que le brinda a los docentes comprender el hacer mismo de su profesión por fuera de la imposición externa, lo que permite, a su vez, ejercicios de investigación escolar tendientes a la evaluación, meta-cognición y meta-evaluación de todo cuanto ocurre en las instalaciones educativas. Toda esta fuerte tendencia que se adentra desde la práctica misma de la indagación y del estudio de los entornos en donde se sitúa el docente, comprendiendo el mundo con miradas más amplias, críticas, certeras y transformadoras, a la vez que rigurosa, propositiva, estructurada y tangible. Se trata de aportar desde todos estos elementos a una transformación de la esencia cuantitativa del conocimiento a una democrática, autónoma y participativa.

Teniendo en cuenta estos principios reunidos en la descripción, interpretación y valoración de los problemas, aportes y desafíos de las investigaciones analizadas, y la información recogida de los autores que fueron consultados en la construcción teórica, conceptual y metodológica, es posible construir una tematización que aporte desde el ejercicio investigativo del Grupo Evaluádo_nos en sus diversos escenarios de investigación para llegar así a la constitución de unas conclusiones y recomendaciones.

5.4 La fase de tematización

Como contribución al estudio de los **problemas, aportes y desafíos** a continuación se presentan los elementos que se constituyen como la **tematización** siendo esta la fase que permite hallar la relación entre las categorías de estudio en un segundo análisis que permite identificar los elementos necesarios para consolidar las conclusiones. Así mismo, estos elementos contribuyen la definición de criterios que enmarquen el hacer de la investigación cualitativa, de tal modo que tienen la de plasmarse en la construcción de criterios que afianzan el campo de conocimiento elaborado por el Grupo de Investigación Evaluando_nos.

Estos criterios son definidos desde unos referentes teóricos y unos principios orientadores seguidos de la definición de unas condiciones necesarias para su desarrollo como estrategias de análisis y acción frente a los estándares y la evaluación educativa.

• El sustento epistemológico

Como toda mirada evaluativa crítica se parte de una **base epistemológica**, que para el presente estudio se constituye en la producción intelectual del Grupo de Investigación Evaluando_nos, quienes realizan aportes significativos a las categorías de evaluación educativa, evaluación de docentes, evaluación de estudiantes, currículo, estándares, desarrollo profesional docente, currículo y evaluación críticos, entre otros, y avanza en estudios exploratorios en contextos institucionales de educación básica, media y universitaria. Con este amplio espectro, y sobre un fuerte bagaje conceptual crítico, reflexivo y formativo, se nombran a continuación los elementos comunes a los proyectos que se pueden sustraer como aspectos conceptuales, principios orientadores, procesos, dinámicas de trabajo y condiciones contextuales o requerimientos necesarios para la aplicación de estos principios.

Para el Grupo Evaluando_nos, todo propósito de formación, indagación, conocimiento y acción pedagógica requiere de un marco referencial situado en la perspectiva cualitativa y crítica del conocimiento, por cuanto permite comprender de manera amplia y a la vez profunda las acciones de los sujetos que componen las instituciones educativas, a la vez que reconoce los procesos sociales, los usos de lenguajes específicos, la identificación de redes de significación y el sentido con que se construyen las comunidades.

Los cuatro documentos de investigación revisados, periodo 2008-2012, plantean una serie de problemáticas no solo desde la formulación teórica o el planteamiento de un texto que organice las ideas frente a las situaciones educativas de interés, sino como la necesidad de comprensión del sentido y significado que los sujetos le dan a las categorías de interés para el profesional docente. A su vez, es la problematización de todo cuanto se cree permanente, inmovible e inmutable.

• **El proceso metodológico**

En estos análisis aparece **el proceso investigativo o el método** seguido en las investigaciones, dado que en la definición del camino a seguir depende en gran medida el avance o falla de todo ejercicio de transformación de las instituciones educativas, así como la definición de las soluciones a los problemas que se presentan en todo proceso investigativo, puesto que fácilmente se puede caer en la red de los métodos tradicionales tendientes a la verificación y el control mediante el cumplimiento riguroso de los objetivos planteados para el alcance de las metas que generen mayor beneficio para el investigador, por lo general externo. En estos principios, el método o proceso requiere de un interés cualitativo, interpretativo y comprensivo del sentido y significado de las prácticas que se estén direccionando. Se trata, entonces de la contribución a los avances conceptuales y pedagógicos que se constituyen como escenario que superan la mirada tradicional de la investigación sin perder la rigurosidad necesaria para la construcción de campos de conocimiento.

Para el Grupo de Investigación es importante el trabajo colaborativo en todos sus documentos, puesto que siempre involucran a los actores de las comunidades educativas, ya sean docentes, estudiantes, expertos nacionales y/o internacionales, que llevado a la construcción permiten tejer colectividades de conocimientos con igual responsabilidad entre los participantes. Pensar los problemas de la educación de manera aislada y solitaria no es del todo efectivo, puesto que aun cuando se pueden tener considerables avances, es usual que en las escuelas se desconozca la voz del otro, la posibilidad de recreación de los postulados y se niegue la eventualidad de re-significar los propios planteamientos. Un docente que no comparte sus conocimientos y propuestas está sujeto a la permanente repetición de sus pensamientos.

A lo largo del estudio de los procesos investigativos del Grupo, es evidente la importancia que tiene Elliot Eisner para el desarrollo metodológico, por lo que se pueden definir como **principios orientadores** de estos análisis o criterios la propuesta tal como la asume el Grupo

de Investigación, en un avance considerable entre el año 2002 y el 2012, puesto que en la etapa inicial se sometía al análisis de contenido, mientras que en la final de los periodos se asume con el siguiente rigor los aportes del autor mencionado:

1. Enfocar el estudio desde lo cualitativo, es decir, observar, entrevistar, interactuar, contextualizar, vivenciar el medio del que se investiga.

2. El yo como instrumento, referido a la validez que tienen los pensamientos, emociones, sentimientos en el momento de investigar o proponer ejercicios de construcción e indagación académica. Se trata de potenciar la sensibilidad para captar aquellos elementos que, aunque no son de interés, tienen relevancia.

3. Lo interpretativo, que tiene relación con la explicación de las relaciones entre los hechos estudiados, recogiendo el sentido y significado que tienen los aportes de todos los sujetos involucrados. Esta interpretación también se puede referir al orden de conocer las fuentes y valores agregados del contexto analizado.

4. La voz del otro tiene valía, puesto que el lenguaje tanto académico como emocional tiene una significación que es importante de contextualizar para conocer las historias particulares de cada sujeto involucrado en el proceso de formación, evaluación o investigación.

5. Concretar, puesto que es muy fácil desligarse del centro de interés para magnificar las intenciones, las cuales corren el riesgo de perderse en la generalización de las prácticas.

6. Validez y coherencia, desde un interés por conocer aquello que tiene valor para el contexto analizado, que se convierte en recurso y estructura para el avance de los conocimientos, de las relaciones sociales o de las circunstancias que permiten la transformación cultural.

• **Construcción colectiva de saberes**

Finalmente y como valor agregado, es importante resaltar la importancia que tiene la **comunicación**, es decir, la capacidad de socialización de todo cuanto tiene relación con el hacer mismo de este tipo de reflexiones. Sin comunicación no hay difusión o socialización, y sin socialización no hay comunidad. Por supuesto que si estos escenarios se abren en las instituciones educativas de la nación con el apoyo de las directivas, es posible que se promuevan ejercicios efectivos, afectivos y propositivos que superen el carácter homogenizaste, punitivo y de control que caracteriza a las escuelas. Vale decir que los entornos

de formación requieren de amplias maneras de adentrarse al conocimiento y a las relaciones humanas, lo que se constituye en una paradoja cuando se tiende la mirada a las instituciones escolares o a las normas que rigen a las escuelas.

Se trata entonces de contemplar, de preguntar, reflexionar, compartir, vivenciar, proponer, transformar y participar en todo momento y tema que involucre el hacer mismo del docente, su desarrollo como profesional de la educación y de la comunidad mismas en que se encuentra.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Partiendo del marco de referencia, del hacer continuo de la metodología investigativa a través del análisis de datos, la codificación, la identificación de relaciones y la interpretación de los contenidos de los proyectos de investigación 2008-2012, es posible, siguiendo a Eisner (1998), presentar la síntesis entre los momentos de descripción, interpretación, valoración y tematización, con el interés de conocer los desarrollos conceptuales, los procesos de formación de docentes de colegios distritales y estudiantes de la Maestría, así como la creación de conocimiento sobre el campo evaluativo. Este ejercicio ha fortalecido el proceso de formación como investigador de tal modo que es posible visibilizar los aportes y análisis críticos del Grupo Evaluando_nos sobre la evaluación, a la vez que evidencia los desafíos que le corresponden asumir frente a su ejercicio investigativo. Elementos que se pueden reflejar en las siguientes conclusiones.

En el estudio de las **políticas educativas en evaluación** se resalta como **problema y desafío** el que todas ellas, sin excepción, son percibidas por los investigadores del Grupo y los profesores de los colegios participantes, como parte de una educación tradicional que se apoyan en la visión instrumental del conocimiento y la política educativa para la administración en procesos de fortalecimiento de la calidad, bajo criterios de eficiencia y eficacia para el alcance de óptimos resultados. Elementos que terminan por el condicionamiento de la labor de los docentes y la relación de estos con los estudiantes y con el conocimiento. El problema central radica en el control hegemónico, la medición, clasificación y el permanente impulso dado hacia la tecnología educativa desde el horizonte del conductismo y la educación tradicional. La tarea pedagógica se entrecruza con la dimensión político-administrativa, tejiendo en su centro la educación por objetivos el control de contenidos y un currículo técnico.

En este discurso político, soslayado de la crítica, tendiente al eficientísimo, da uso al control simbólico para desplegar su práctica administrativa, más sin reconocer el contexto, los sujetos o el valor de los elementos sociales que se contienen en las instituciones educativas.

Este sentido la política educativa permea a tal punto la evaluación que impone la tendencia a la rendición de cuentas, en un centro por la eficiencia, encontrando como

consecuencia directa las imperantes pruebas censales que miden el conocimiento preestablecido y regulado por los estándares en educación, convirtiendo estos últimos en los objetivos máximos a alcanzar en la educación básica y secundaria, más no como un horizonte de guía, orientación de la formación o de base para el avance en el conocimiento.

En la relación entre la evaluación y los estándares es imposible desconocer su relativa complejidad, puesto que esos estándares están formulados en un discurso, que aboga por la no discriminación de los sujetos, la integración de conocimientos y el avance de la sociedad, cuando realmente están inmersos en la práctica de la superficialidad y operatividad del aprender a hacer.

Es de este modo que el Estado Neoliberal minimiza todo avance pedagógico y las propuestas de corte innovador, reflexivo, crítico y de emancipación, ya que hace énfasis en la formulación de instrumentos de control, tal como lo evidencia el Grupo Evaluando_nos (2010) en el estudio realizado alrededor del Decreto 1290 del 2009, el cual propende por la autonomía institucional a la vez que le es negada al someter a las instituciones educativas de la básica y media a integrar sus sistemas de evaluación a las estructuras nacionales e internacionales. Problema permanente que también se hace presente en los desafíos propios de la relación entre política educativa y procesos de formación escolar.

En otra línea de reflexión, el desarrollo conceptual de la **evaluación y estándares educativos**, en palabras de Ferrer, Valverde y Esquivel (2006), se puede someter a unos acuerdos, trabajos en equipos de docentes y directivos docentes para la generación de las políticas pero que en sí mismas son insuficientes para el ejercicio que corresponde a las instituciones escolares frente a la formación. Si bien las descripciones que emergen del análisis, desde el aporte de las investigaciones del Grupo Evaluando_nos (2008-2012), evidencian los avances en la creación de colectivos de docentes en la necesidad de dar nuevos aires a los entornos escolares, sin perder la mirada sobre el desafío que implica la formación y desarrollo profesional docente.

Sin embargo, en Colombia, el trabajo colectivo de los profesores refleja la ausencia del diálogo, siendo un ejemplo concreto el proyecto de investigación titulado “Currículo y Evaluación Críticos como Dinamizadores de las Transformaciones Pedagógicas. Estudio Exploratorio en el Contexto de la Organización Escolar por Ciclos” realizado en el año 2011

en cuyas conclusiones se resalta la inquietud que tienen los docentes de los colegios participantes frente a la *desprofesionalización y despedagogización* de la educación, la primera entendida como el abandono de la cultura que le permite a los docentes hacer propio su saber y por tanto les permitiría participar en la construcción de la política educativa, así como de la sentida pérdida de su identidad como constructores activos de la sociedad, y la segunda como la pérdida de los referentes conceptuales, metodológicos y la imposición de una perspectiva técnica que modela unas prácticas y dinamiza unos saberes convenientemente elaborados desde la perspectiva imperante del neoliberalismo económico.

En cuanto este ejercicio de **evaluación docente** prevalece el **problema de** la concepción tradicional la cual se caracteriza por la imposición del control sobre el desempeño del docente, en uso de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Parte de los sistemas de control organizacionales para las empresas en proceso de certificación de calidad, se trasladan a las escuelas, y así mismo, se instauran como elementos de regulación, validación y regulación de la labor docente. Esto evidencia que la tendencia hacia la rendición de cuentas prevalece legitimada en las prácticas interesadas en medir la eficiencia y efectividad de la práctica docente, tanto como instauran la medición de la eficacia en el uso de los recursos públicos.

El docente es reducido a la labor operaria de la aplicación de unos formatos preestablecidos, por lo general, por organismos externos, que responden al cumplimiento de los lineamientos curriculares nacionales, leyes, decretos y estándares educativos indicadores de qué, cómo y cuándo enseñar. Elementos que tiene directa relación con las pruebas nacionales e internacionales.

En cuanto a los **estudiantes**, también se encuentran sometidos al **problema** de la rendición de cuentas por cuanto su deber es responder a las pruebas estandarizadas y censales que buscan verificar el contenido transmitido a través de las asignaturas, en un marco donde convergen las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas de orden académico, además de las competencias laborales. Lo que evidencian los **aportes** del Grupo Evaluando_nos es que realmente se mide el desempeño ante la prueba y la capacidad de relación literal entre los diferentes problemas que se presentan al estudiante con el deber ser impuesto y legitimado, más que sus capacidad de pensamiento, lo crítico de sus aportes o su capacidad de innovación.

El desempeño tanto del docente como del estudiante se califica desde la respuesta a las evaluaciones periódicas que generalmente están bajo la dirección de organismos externos. Situación que restringe toda posibilidad de reflexión, construcción crítica y transformación de cualquier escenario educativo, ya que todos estos elementos tienen repercusiones de orden contractual o de permanencia, según sea el caso.

El **desafío** se encuentra en superar las miradas unidireccionales, impuestas y verticales donde el poder es puesto en acción y coacción de las prácticas democráticas y académicas, lo que implica involucrar el contexto de las escuelas, la creación de mayores espacios para la reflexión y discusión colectiva de los problemas de la educación y recatar la dimensión humana de la educación. Desafíos que también requieren de tejer relaciones entre los procesos pedagógicos, como escenario de recuperación de lo humano frente al mercado global, y de participación política, como construcción de posibilidades para la transformación social hacia la democracia frente a la hegemonía del control y la sanción.

Este escenario es posible al revisar el estudio de los procesos investigativos del Grupo Evaluando_nos, dado que se encuentran propuestas que buscan, en un interés reflexivo, vincular los resultados de los estudiantes en las pruebas censales, a modo de elementos orientadores de un porcentaje de los procesos que se desarrollan en las escuelas, dando mayor lugar a la evaluación formativa y procesual, de manera tal que se involucran todos los sujetos que tienen relación con el proceso, motivando la autoevaluación y la coevaluación.

Esto permite definir modelos que dirigen prácticas alternativas y críticas que da el lugar al evaluado y al evaluador como creadores de sentido y significado de formación a través de las mismas prácticas, de tal modo que se involucran las propuestas de la evaluación desde la perspectiva de Eisner de la crítica del arte en donde el profesor como artista, interpreta la realidad, la valora y propone alternativas en la acción pedagógica. En este sentido un proceso evaluativo de formación involucra una descripción, interpretación y valoración que trasciendan la instrumentalización y el desconocimiento del contexto.

En cuanto al Grupo Evaluando_nos, el desarrollo de las investigaciones permite evidenciar la construcción profunda y amplia del campo de conocimiento referente a la evaluación docente, la evaluación de los estudiantes, la estandarización y el desarrollo

curricular desde una perspectiva crítica y formativa. Esto implica que el campo se desarrolle continuamente, con la participación de los diferentes colectivos que se han involucrado en el perfeccionamiento de la profesión docente y de los sistemas educativos. Este Grupo aporta considerablemente a las propuestas de la Secretaría de Educación del Distrito, ya que converge con la perspectiva planteada por este para las instituciones formadoras de la región. De esta forma, el cuestionamiento de la política, la reflexión sobre el mejoramiento de la práctica del docente y la formación de los estudiantes son asociados en problemas, aportes y desafíos que es posible de mejora constante.

Pensar los **problemas** implica redimensionar el alcance de la práctica investigativa y sus efectos, situarlos en unos contextos particulares, que resalten el vínculo permanente entre los docentes participantes, los estudiantes y los investigadores, de tal modo que no se vean como agentes externos y segregados en el sistema escolar sino como sujetos de diferentes características con posibilidades de aporte desde la deliberación sobre la práctica, el cambio permanente y la valoración de las acciones personales y profesionales.

Este análisis permite resaltar que tanto la implementación de propuestas investigativas como la prácticas deliberativa en todo proceso de evaluación es vital para el avance, mejoramiento y crecimiento de las comunidades educativas, de los grupos de investigación, de las agremiaciones de docentes y de los grupos políticos, de tal modo que es necesario potenciarlas y propiciarlas en un escenario que impulse la formación, el estudio, el vínculo entre sujetos, la transformación educativa, la participación y la construcción de nuevos lugares para el desarrollo profesional docente y la formación de estudiantes reflexivos desde los aportes de la pedagogía crítica, así como en el estudio constante de los problemas, aportes y desafíos que atañen tanto a la evaluación y promoción de los estudiantes, como a la evaluación de desempeños de los docentes, y la construcción de currículos idóneos para restaurar lo esencial de las **comunidades educativas**.

Recomendaciones

En el desarrollo del presente estudio se dio continuidad al abordaje teórico propio del Grupo de Evaluando_nos, quienes se acercan a las políticas educativas en evaluación, la evaluación de docentes y la evaluación de los estudiantes, desde una perspectiva crítica del

conocimiento. Sin embargo, ante los hallazgos frente a los problemas, aportes y desafíos se recomienda:

- Problemas

Frente a los problemas es necesario abordar las conclusiones de cada una de las investigaciones de estudio, ya que contribuyen en amplio sentido a otras formas de acercarse a las preguntas de indagación, ya que una vez identificados y construidos los problemas, es posible establecer nuevos caminos o rutas que se consolidan como enunciados motivantes para la transformación social. Sin embargo, es importante incluir en los problemas la incidencia que tienen los directivos docentes y los agentes externos a las escuelas ya que son partícipes de toda construcción social.

- Aportes

En cuanto a esta categoría, el Grupo de Investigación aporta elementos metodológicos para la ejecución de proyectos educativos, a la vez que aprecia desde el norte de lo cualitativo cada uno de los elementos que pueden mejorar las acciones docentes, los procesos de formación y la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, es importante que estos aportes sean socializados, por cuanto la construcción de conocimientos a partir de los problemas de estudio es muy amplia. Se requiere, por tanto, de la toma de acciones tanto propias del Grupo, como de las directivas de la Universidad, para dar cabida a escenarios de divulgación de estas construcciones.

- Desafíos

El desafío principal se circunscribe a la transformación de las acciones evaluativas en las escuelas, así como al avance en la construcción de currículos definidos desde la participación y la democracia. Momento que se puede dar con la intervención en mayores espacios de socialización, estudio con los docentes de las instituciones educativas, así como la mayor difusión del conocimiento construido, el cual es un aporte, pero a su vez se plantea como desafío al estar limitado por los escasos recursos para su difusión, así como por el poco tiempo con que cuentan las escuelas para desarrollar una pedagogía democrática, participativa y de creación colectiva.

En cuanto a las categorías de políticas educativas en evaluación en la dimensión de lo político-administrativo y pedagógico es pertinente continuar con la promoción de perspectivas democráticas, formativas y participativas que involucren la ética y la reflexión sobre la acción pedagógica, de tal modo que sea posible la transformación de las normas imperantes hacia unas líneas que regulen en el sentido de la mejora de la sociedad desde un orden de equidad, inclusión y autonomía.

Es pertinente la continuidad de este tipo de ejercicios de investigación, que a modo de estado del arte, se constituyen en metainvestigaciones y metaevaluaciones del hacer de los grupos de la Universidad. Si bien el presente trabajo se centró en las categorías evaluación y estándares dado el estudio del Grupo, es recomendable el desarrollo de una investigación que centre la atención en el currículo y sus relaciones con la evaluación, dada su importancia como campo de conocimiento.

La continuidad de trabajos colectivos como los desarrollados por el Grupo de Investigación, así como los estudios sobre los avances en la construcción de campos de conocimiento propios de los proyectos de las Maestrías en Educación de las diferentes universidades, contribuye, sin duda, a dar nueva vida a los ejercicios realizados, evitando que se pierdan en la particularidad de los interesados y en los anaqueles de los centros bibliográficos.

REFERENCIAS

- ALVAREZ MENDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- _____ (2000). *Didáctica Currículo y Evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- APPLE, M. (2006) *Educación, política y transformación social* En la revista Opciones pedagógicas, Numero 32-33. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____ (2001) *¿Pueden las Pedagogías Críticas interrumpir las políticas neoliberales?* En la revista Opciones pedagógicas, Numero 24. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- APPLE, M & GANDIN, L. (2002 – 2003). *Desafiando al neoliberalismo, construyendo la democracia*. En: opciones pedagógicas Nª 26 y 27, Bogotá: universidad Distrital.
- BARDIN, L. (1996). *El análisis de contenido*. Francia: Akal.
- BOURDIEU, P (2007). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BUSTAMANTE, Guillermo (2003) *Estándares curriculares y autonomía*. En: Revista Colombiana de Educación. N° 44. pp. 65. Bogotá: Colombia.
- CASSASUS, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. 1991 (1994). *Compilada por Jorge Ortega Torres*. Bogotá: Temis, 1994.
- COOK, T.D y REICHARDT, CH. (1986) *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DÍAZ BALLÉN, J. (2010). Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del decreto 1290 del 2009. En L. S. Niño Zafra (Comp.) *De la perspectiva instrumenta a la*

perspectiva crítica, pedagogía currículo y evaluación. (pp. 155-184) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

DÍAZ BORBÓN, Rafael (2004) *Los maestros educadores ideológicos de la globalización neoliberal: los videojuegos.* En: Revista Opciones Pedagógicas No 29 y 30, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

_____ (2004). *Políticas Educativas y Evaluación en la Era Neoliberal.* En Revista Opciones Pedagógicas. Números 29 y 30. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

EISNER, Elliot W. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales.* Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1998) *Alfabetización: teoría y práctica.* México, Siglo XXI.

_____. (1998b) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona, Paidós.

_____ (1995) *Educación la visión artística.* Paidós

ESTRADA ÁLVAREZ, Jairo (2003). *La contra "revolución educativa".* Bogotá: Universidad Nacional.

_____ (2002). Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la ley. *Revista Educación y Cultura*, (61). Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes.

EVALUANDO_NOS (2012) *Proyecto de investigación los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia

_____ (2011) *Proyecto de investigación Currículo y evaluación críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización escolar por ciclos.* Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia

_____ (2010) *Proyecto de investigación El currículo crítico como orientador de la práctica evaluativa.* Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia

_____ (2008-2009) *Proyecto de investigación Evaluación docente y currículo: de la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica* Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia

_____ (2007) *Proyecto de investigación Metaevaluación de las políticas de evaluación docente* Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia

- _____ (2006) *Proyecto de investigación Evaluación docente según competencias, estándares y desempeños*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia
- _____ (2005) *Proyecto de investigación Evaluación docente y transformación cualitativa institucional*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia
- _____ (2004) *Proyecto de investigación Evaluación docente de la eficiencia, la medición y el control técnico a la formación y evaluación pedagógica*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia
- _____ (2003) *Proyecto de investigación Evaluación docente más allá de la rendición de cuentas*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia
- _____ (2002) *Proyecto de investigación Evaluación de docentes como desarrollo profesional en la educación básica y media. El caso de tres colegios distritales*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional: Colombia

FECODE (2009) *Ensayos sobre el Decreto 1290*. Recuperado de:
asinortchinacota.blogspot.com/2009_09_01_archive.html

FERRER, G. (2008) *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de curriculum en América Latina*. Documento publicado en:
<http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=1338&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/38|Evaluaci%F3n%20y%20Est%Elndares/225|Publicaciones>

FERRER, G; VALVERDE, G & ESQUIVEL, J (2006). *Aspectos del currículo prescrito en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en currículo, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. En: P. Arregui (Ed.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (pp. 124-179). Chile: PREAL

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI editores.

_____ (1999) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI

GAMA BERMÚDEZ, A (2010) *Currículo y evaluación: ¿Posibilidades para el desarrollo profesional docente?* En: L. S. Niño Zafra (Comp.) *De la perspectiva instrumenta a la perspectiva crítica, pedagogía currículo y evaluación*. (pp. 185-198) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010) *La carrera profesional del profesorado*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado No 68, pág 243-260. Universidad de Valencia. Fuente: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279268800.pdf
- GIROUX, H. & McLaren, P. (1994) *Between Borders: Pedagogy and Politics in Cultural Studies*. New York: Routledge.
- HERRERA, G & TELLEZ, S. (2007) *Evaluar la evaluación de los aprendizajes: una perspectiva crítica y formativa* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- IMBERNÓN, F. (1999). *Formación y actualización en la función pedagógica*. En: Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Editorial Síntesis Educativa, 13 – 24.
- _____ (1999b). *Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado*. En: Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Editorial Síntesis Educativa, 25 – 34.
- _____ (1999c). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S.. (1997) *Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular*. En revista Opciones Pedagógicas, No 18. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá
- LÓPEZ RUIZ, J. I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.
- MARTÍNEZ, M. (2000) *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico*. Bogotá: Circulo de Lectura LTDA
- MATEO, J. (2000). *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Ice – Horsori.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN.
- _____ (2004). *Men al tablero. Octubre-noviembre*. Bogotá: MEN.
- _____ (2003). *Implicaciones de la globalización en el ámbito social y educativo*. En: Revista Internacional de Educación y Pedagogía No.11, Magisterio, Bogotá.
- _____ (2002). *Decreto 230. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (2002) *Plan Sectorial. 2002 – 2006*. Bogotá: Magisterio.
- _____ (2002) *La Evaluación en el aula y más de ella*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- _____ (2001) *Sistema General de participaciones. Ley 715 de diciembre 21 de 2001*. Bogotá: Magisterio.
- _____ (1998). *Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: MEN y Magisterio.
- _____ (1996). *Plan decenal de Educación. 1996 – 2005*. Bogotá: Magisterio.
- _____ (1996). *Resolución 2343. Lineamientos Generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (1996). *Lineamientos Curriculares. Indicadores de Logros. Resolución 2343*. Bogotá: MEN.
- _____ (1995). *Indicadores de logro curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (1994). *Decreto 1860. Decreto Reglamentario de la Ley de Educación General de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (1994). *Ley General de Educación. Ley 115/94*. Bogotá: Diario Oficial.
- MONEDERO MOYA, J. (1999). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MORA, A. (2004) La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de:
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf
- MORIN, E (2006) *Educación en la era planetaria*. Gedisa: España
- MUÑOZ JUSTICIA, Juan (2003) *Manual para el análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti*. Universitat Autònoma de Barcelona. Versión 2.4
- NIETO GIL, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor: Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.
- NIÑO ZAFRA, L. S. (2005). *La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional*. En: *Revista Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital, N° 31*, Bogotá.
- _____. (2001) *Las Tendencias Predominantes en la Evaluación de Docentes* En: *Revista Opciones Pedagógicas, Universidad Distrital, N° 31*, Bogotá.

- NIÑO ZAFRA, L. S. y GAMA BERMÚDEZ, A. (2013) *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Artículo del Informe de la Investigación desarrollada por el Grupo Evaluando_nos durante el año 2012. Documento en proceso de edición.
- OCAMPO, R. (2008). *Análisis de contenido: un ejercicio explicativo*. En: P. Páramo. (2008) *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OECD: Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OCDE (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OCDE: París
- OME, A. (on-line) *Efectos de Pago por Mérito a Docentes: Evidencia para Colombia*. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc_view/40-proyecto-alejandro-ome-efectos-de-pago-por-merito-a-docentes?Itemid=
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2004). *La construcción del sujeto en la era global*. En: Revista Opciones Pedagógicas No 29 y 30. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- _____. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata-Fundación Paidea.
- PORRAS, E.. (2004). *La evolución de los paradigmas y modelos evaluativos. Visión Histórica*. En: Revista Internacional Magisterio N° 10. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 44 – 47.
- PREAL (1998). *Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*. Chile: PREAL.
- RAVITCH, D. (1995) *National Standards in American education*. Washington: Brooking.
- ROSALES, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*” .Narcea Tercera Edición. Santiago de Compostela. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=4-4ZDg-63aQC&pg=PA20&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and change*. Philadelphia: Open University Press.

RUIZ, L. D. (2005). *La educación pública entre tendencias globales y nuevos escenarios del conflicto*. IV Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes que investigan desde la escuela. Brasil julio 24- 29 de 2005. Recuperado de:
<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho187.pdf>

SANCHEZ, C. (2007) *Variables académicas y extraacadémicas asociadas a la evaluación de los docentes*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, C. & Orozco, J: (2005) La evaluación, una mirada panorámica desde la flexibilidad. En: *Serie "Documentos para una evaluación crítica*. No. 1. Bogotá: Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Universidad Pedagógica Nacional.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2010) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Tercera edición, Málaga. Ediciones Aljibe.

_____ (2007) *Hablando de la Evaluación en la escuela*. Citado por Vargas Clara Ruth: Módulo sobre evaluación. Fundación Universitaria del Area Andina. Bogotá. 2008

_____ (2006). *Sentido y Finalidad de la Evaluación en la Universidad*. EN: <http://frigoa.usc.es/drupal/>

_____ (2003) *Una Flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid.

_____ (2003) *Mucha Evaluación y poco cambio*. En UN periódico Bogotá D.C. No 45 Abril 20 de 2003.

_____ (2003b) *Trampas en Educación*. Madrid: La Muralla, S.A.

_____ (2002) *La Escuela que Aprende*. Madrid: Morata.

_____ (2000) *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Segunda edición, Málaga. Ediciones Aljibe.

_____ (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En: *Revista Investigación en la Escuela* No 20. Recuperado en:
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf

SANTOS GUERRA, M. Á. (1999). *Organización para el desarrollo profesional*. En: *Revista de currículum y formación del profesorado*. ugr.es. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART2.pdf>>

- _____. (1999). *Las trampas de la calidad*. En: Revista Acción Pedagógica, Vol. 8, No. 02. España: Universidad de Málaga.
- _____. (1998) *Metaevaluación de la formación del profesorado EN: Formación y actualización para la formación Pedagógica*. Madrid: Síntesis
- _____. (1998) *Evaluar es comprender*. Colección respuestas educativas Argentina: Magisterio Río de la Plata.
- _____. (1997) *La Evaluación: Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe
- _____. (1996) *La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe
- _____. (1995). *Patología general de la Evaluación Educativa*. Madrid: Aljibe.
- _____. (1993) *Evaluación Educativa Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. Á. & MORENO OLIVOS, T. (2004) *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad*. En: Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 9 No. 23. Págs. 913-931.
- SCHÖN, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Madrid: Temas de Educación, Paidós
- _____. (1992). *La Formación de Profesionales Reflxivos* Madrid: Temas de Educación, Paidós.
- SCRIVEN, M. (1973). *Goal-free evaluation*. En E. R. HOUSE (Ed.), *School evaluation: The politics and process*, (pp. 319-328). Berkeley, CA.: McCutchan.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTA, (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación del aula*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- STOBART, G (2010) *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- STRONGE, J. (1997) *Evaluating teaching*. Corwin press, inc. California.
- SUÁREZ, P. (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en las instituciones de Educación Básica del país*. Bogotá: UPN.
- _____. (2004). Una didáctica pertinente a estándares y competencias

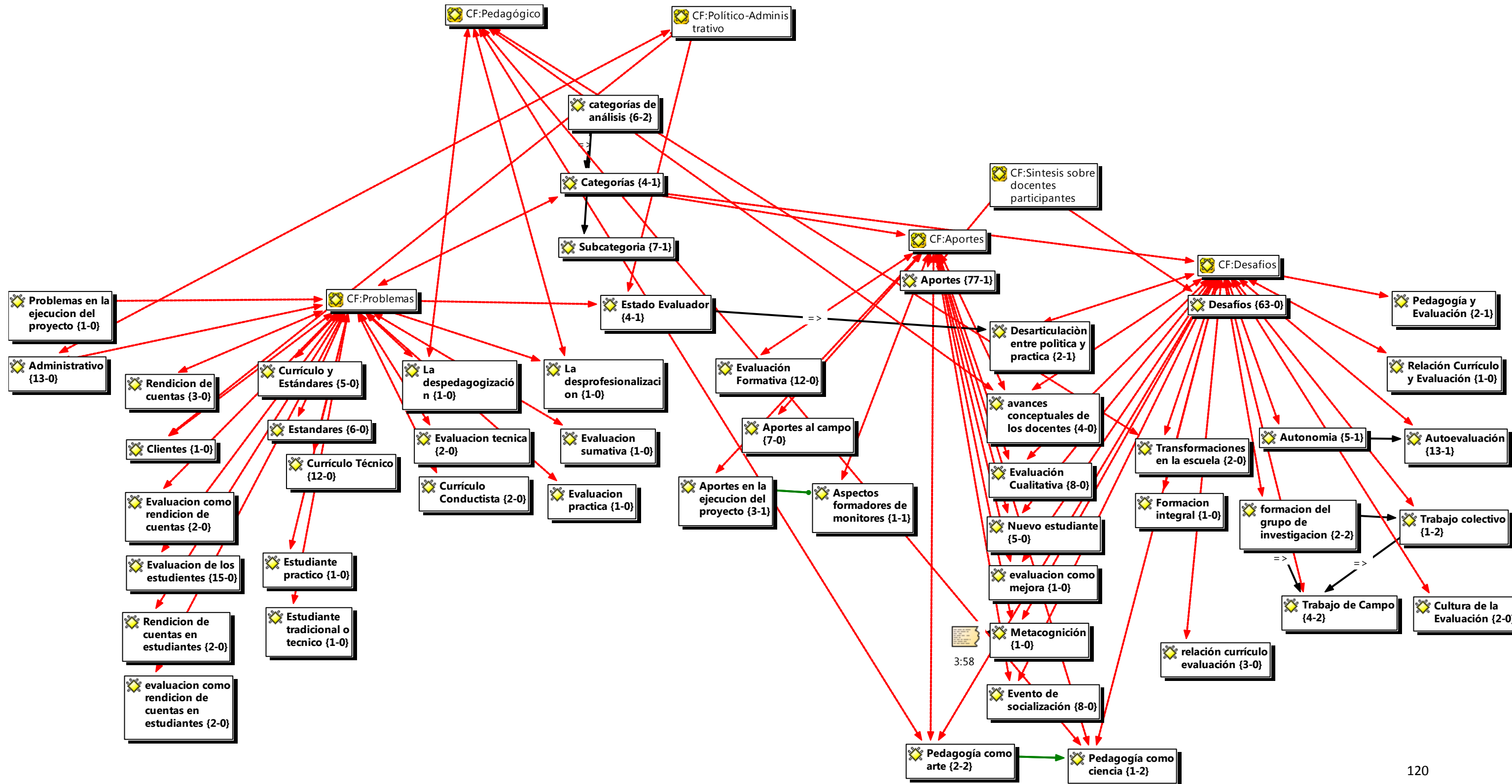
VASILACHIS, I (1992) *Métodos Cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.

VÉLEZ, A. & CALVO, G (1992) *Estado del Arte*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

ANEXOS

ANEXO 1

MAPA DE LA INVESTIGACIÓN. APORTES AL CAMPO DE ESTUDIO DEL GRUPO EVALUÁNDO_NOS



ANEXO 2

HU: analisis-4-exper-investiga

File: [C:\Users\SONY\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\analisis-4-exper-investiga.hpr6]

Edited by: Super = Antonio Gama

Date/Time: 11/06/13 05:20:02

Codes-quotations list

Code-Filter: All [138]

Code: Administrativo {13-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:65 [A la par, que en la gran mayor..] (299:299) (Super)

Codes: [Administrativo] [Político]

A la par, que en la gran mayoría de los países de América, se instaura el modelo neoliberal, para el campo educativo se dan reformas a través de las nuevas leyes de educación, a partir de la década de los 90. En Colombia, en 1994 con la Ley 115 se inicia el ciclo de reformas al Sistema Educativo, Esta Ley, incluye el Decreto 1860 y la Resolución 2343, respondiendo a Organismos Internacionales que utilizan la evaluación educativa, como dispositivo de medición de la calidad. En este sentido, se formula el Sistema de Evaluación con pocas posibilidades formadoras, exigiendo ante todo cifras de atención de estudiantes, llamados “clientes” en los nuevos paradigmas de la sociedad de mercado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:73 [El resurgimiento de lo tecnocr..] (308:308) (Super)

Codes: [Administrativo] [Político]

El resurgimiento de lo tecnocrático en las instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional, se evidencia a través de la medición de competencias, medición de logros, estándares curriculares, Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, Pruebas PISA, Exámenes de Calidad de la Educación, ECAES, evaluación de la calidad, sistemas de calidad ISO, Sistemas de aseguramiento de la calidad, Modelo Estándar de Control Interno (MECI).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:75 [el currículo selecciona los fi..] (315:315) (Super)

Codes: [Administrativo] [Finalidad del currículo]

el currículo selecciona los fines y contenidos ideológicos, que van a ser traducidos en la normatividad que rige el rol administrativo de docentes, estudiantes e instituciones.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:76 [En el caso colombiano, en los ..] (315:315) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Problemas]

En el caso colombiano, en los últimos años, el enfoque Técnico- instrumental ha centrado su interés por obtener mejores resultados en las pruebas nacionales: Pruebas Saber, comprender, Examen de Estado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:77 [Otra relación estrecha entre c..] (316:316) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Político] [Problemas]

Otra relación estrecha entre currículo y evaluación se manifiesta cuando el currículo da poder a quien lo administra y lo lleva a cabo y la evaluación se encarga de instrumentar esos poderes a través de la calificación, promoción, selección y exclusión. Este es un poder no solo del conocimiento, sino que también es un poder político para quien lo administra, dado su carácter meramente funcional y jerarquizado de la práctica pedagógica. Para este enfoque,

los sistemas educativos se constituyen en redes de entradas y salidas donde lo que cuenta son los resultados y la operacionalización y medición de sus resultados.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:81 [Dada la importancia ideológica..] (319:319) (Super)
Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Pedagógico] [Político]

Dada la importancia ideológica y de dirección del currículo sobre todos los contenidos de lo que se quiere enseñar, de las relaciones cultura -escuela, prácticas políticas -prácticas educativas, teoría -práctica pedagógica, en la dinámica de los proyectos educativos institucionales, se requiere de la adopción de un currículo que responda a los contextos sociales, a los procesos pedagógicos de formación de los sujetos educativos, a formas evaluativas formativas, lo que supone trabajar bajo los supuestos epistemológicos y pedagógicos del currículo crítico.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:86 [En consonancia con lo plantead..] (321:321) (Super)
Codes: [Administrativo] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

En consonancia con lo planteado por Peter McLaren y Natalia Jaramillo (2007) lo que los educadores de la pedagogía crítica han de cuestionar, más que el currículo autoritario, los test estandarizados, la discriminación racial, de género, sexo y clase, es la estructuración de las relaciones de los medios de producción.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:88 [En el trabajo de construcción ..] (322:322) (Super)
Codes: [Administrativo] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

En el trabajo de construcción del currículo se requiere de la toma de decisiones colectivas sobre los contenidos que han de ser seleccionados constituyentes de enfoques críticos que estudien y discutan sobre las estructuras socio-económicas y políticas que generan opresión y los planteamientos de posibilidad que brinda una visión futura, basada en la situación presente y los retos del futuro.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:157 [Por la exigencia en los result..] (1547:1547) (Super)
Codes: [Administrativo] [Políticas]

Por la exigencia en los resultados de los estudiantes, se encuentra que una minoría de los docentes, manifiestan que las políticas educativas ejercen una presión en la labor docente y se constituye en un elemento ajeno al acto educativo que distrae la atención del docente y lleva a dedicar parte de su esfuerzo y del tiempo, con el fin de dar cumplimiento a los lineamientos de esas políticas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:162 [En la organización de las refl..] (1564:1564) (Super)
Codes: [Administrativo] [Desafíos]

En la organización de las reflexiones de los maestros en los colegios se subraya la carencia de una cultura del trabajo colectivo, se muestra el énfasis en lo individual, obstáculo que, a la vez, que dispersa la consecución del Proyecto Educativo Institucional impide el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes

P 1: informe final 2009.rtf - 1:165 [Resaltan la idea de utilizar l..] (1573:1575) (Super)
Codes: [Administrativo] [Evaluación]

Resaltan la idea de utilizar la evaluación para detectar deficiencias en los estudiantes para asesorarlos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el gran

número de estudiantes en los cursos imposibilita la realización con suficiente rigor de estos procesos evaluativos, además de la cantidad de problemáticas familiares por resolver y los formatos por llenar entre otros.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:173 [Esta categoría emerge de la pr..] (1595:1597) (Super)
Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Políticas]

Esta categoría emerge de la pregunta sobre la aplicación de pruebas o exámenes nacionales e internacionales para medir desempeños de los estudiantes. El total de los docentes conocen del valor de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado. Una mayoría hace referencia a los Exámenes de Calidad de la Educación Superior E.C.A.E.S, las pruebas SABER y la Prueba Estandarizada Internacional de Evaluación de los Aprendizaje de los Estudiantes P.I.S.A. Igualmente, consideran que las políticas educativas permean y direccionan el quehacer educativo, en particular la exigencia de la aplicación de las pruebas antes mencionadas, porque tienen la función de rendición de cuentas de la inversión en educación midiendo la calidad educativa mediante el quehacer institucional y docente a través del desempeño de los estudiantes en éstas. Los docentes encuentran que las políticas educativas en evaluación están pensadas desde una racionalidad instrumental y eficientista, centrada en los resultados, dejando de lado los procesos personales e institucionales que se desarrollan al interior de las instituciones educativas (Díaz Barriga, 2003).

P 3: informe final 2011.rtf - 3:65 [La planificación de las accion..] (796:796) (Super)
Codes: [Administrativo] [Aportes]

La planificación de las acciones, de los programas debe tener unos tiempos, unos espacios de diálogo, de creación en colectivo y también para la evaluación de los mismos para que las dificultades, los errores sean motivo de crecimiento, de recuperación.

Code: Análisis de talleres {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:121 [Seleccione dos de los concepto..] (1135:1136) (Super)
Codes: [Análisis de talleres] [Trabajo de Campo]

Seleccione dos de los conceptos expresados por sus compañeros. A partir de éstos, ejemplifique y argumente los aspectos con que esté o no de acuerdo.

El análisis de las respuestas nos permitió agruparlas en torno a las categorías:1) Definición de Currículo, 2) Finalidad a la que responde. Alrededor de estas dos categorías se sistematizaron los acuerdos o desacuerdos expresados, con el fin de contrastar y construir una opinión. El ejercicio intenta dar cuenta, en forma inicial, más que a los datos estadísticos por sí solos, a las interpretaciones y valoraciones aproximadas, en el interés de que posibiliten la construcción de conocimiento de una categoría pedagógica desde múltiples perspectivas teóricas y prácticas.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:12 [Al identificar las implicacion..] (71:71) (Super)
Codes: [Análisis de talleres] [conclusiones 2012]

Al identificar las implicaciones que tienen las políticas de estandarización para el desarrollo curricular, se dio la posibilidad de caracterizar el sentido que sobre estas tienen los docentes de las instituciones participantes, enriqueciendo el sentido que ellos le brindan a la práctica pedagógica, generando propuestas dirigidas a la práctica alternativa de formación democrática a través de ejercicios como la autoevaluación y co-evaluación de estudiantes, la construcción participativa del currículo y la generación de estándares propios de la comunidad educativa,

Code: Aportes {77-1}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:36 [Carr y Kemmis (1988) que lo qu..] (249:249) (Super)
Codes: [Aportes]

Carr y Kemmis (1988) que lo que se está expresando en esta situación es una falta de profesionalidad entre los docentes y que "Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres

tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente otras partes interesadas de la comunidad en general.” (1988: 27)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:54 [Se coincide con los críticos d..] (282:282) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

Se coincide con los críticos del modelo de Tyler, que la educación ha de trascender más allá de la disposición de unos medios para alcanzar unos fines. El hacer, lo cuantitativo, requiere de razones que den cuenta de procesos de pensamiento y de conciencia sobre el sentido de tales propósitos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:83 [las pedagogías críticas apoyan..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

las pedagogías críticas apoyan y reafirman la importancia del análisis del contexto donde se desenvuelven las relaciones de los profesores, los estudiantes y los directivos, y el significado dado a los hechos del ambiente institucional construido, social e históricamente que se vive en la escuela y fuera de ella

P 1: informe final 2009.rtf - 1:84 [Esto significa, que la context..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

Esto significa, que la contextualización del conocimiento que se brinda en la escuela conlleva una intencionalidad política que promueve a preguntarnos por: ¿De quién es el conocimiento que se enseña? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las desigualdades educativas y sociales existentes y crear currículos y enseñanza que sean socialmente más justos?, (Apple, 2006:54).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:85 [Enfatiza en la transformación ..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico]

Enfatiza en la transformación de las relaciones de poder en las instituciones y principalmente, en el contexto en donde se ubican estas instituciones, lo que implicaría un cambio en las relaciones socio-económicas políticas y pedagógicas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:87 [Igualmente, Esto significa la ..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Currículo y Evaluación Críticos]

[Evaluación Cualitativa] [Pedagógico]

Igualmente, Esto significa la necesidad de entender la imposibilidad de la neutralidad en la educación. Freire (1994). Esto implica que la actividad humana libre auto-recreativa y auto-generadora, Resultante de la relación reflexión-diálogo y acción acompañada de conciencia crítica.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:89 [Para Apple y Beane (2000), est..] (322:322) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

Para Apple y Beane (2000), esto significa transformar el rol de los participantes de simples aplicadores del currículo a participantes en la creación de significados.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:92 [las tendencias de la evaluació..] (325:325) (Super)

Codes: [Aportes]

las tendencias de la evaluación docente van a estar caracterizadas por sus enfoques y fines perseguidos, con un enorme poder en la toma de decisiones sobre la vida profesional de los profesores. Conviene por tanto, analizar aquellas actividades y prácticas que las ubican dentro del enfoque técnico y las que, por sus planteamientos pedagógicos aportan al desarrollo del campo evaluativo y la tarea profesional de los educadores y se ubican en el enfoque crítico

P 1: informe final 2009.rtf - 1:123 [Al mismo tiempo algunos Profes..] (1143:1143) (Super)
Codes: [Aportes] [Concepto de Currículo Colegio Antonia Santos]
[Desafíos]

Al mismo tiempo algunos Profesores seleccionaron el concepto como aquello que se refiere a , “ las normas académicas y de carácter pedagógico creadas para despertar el conocimiento las habilidades y destrezas y disciplinas encaminadas al proceso social y cultural, teniendo en cuenta los fines y lineamientos definidos por MEN ley 115”. A pesar de estar de acuerdo con este concepto, varios de ellos, coinciden en expresar la necesidad de establecer un concepto de hombre, educación, pedagogía, didáctica. Igualmente, algunos expresan que el concepto “deja de lado lo humano.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:126 [Construcción Histórica, Social..] (1161:1161) (Super)
Codes: [Aportes] [Problemas]

Construcción Histórica, Social y Crítica. No se evidencia el currículo como una “construcción histórica propia”, “no se construye un currículo basado en nuestras necesidades”. Como propuesta se plantea la necesidad de adaptarse al tipo de población con la cual se trabaja, teniendo el perfil de cada institución.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:148 [Una vez obtenida la informació..] (1516:1516) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Problemas]

Una vez obtenida la información, los integrantes del Grupo procedieron a la realización del análisis cualitativo interpretativo, a la luz de las categorías; currículo y evaluación y su relación con el conocimiento, con la pedagogía y con el aprendizaje, dicho proceso parte de la sistematización y conceptualización de las categorías mencionadas, donde se evidencia un predominio en perspectiva del currículo técnico - instrumental, como también la presión de las Políticas Educativas sobre el quehacer pedagógico de los profesores, en la exigencia de la aplicación de pruebas estandarizadas internacionales de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como, P.I.S.A. (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), T.H.I.M.S. (Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias); y pruebas nacionales como el Examen de Estado, I.C.F.E.S., (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), y las pruebas SABER (Evaluación nacional para quinto y noveno grado), las cuales direccionan el currículo, determinan los fines de la escuela y la calidad de la educación con principios de eficacia y eficiencia; para verificar la inversión sostenible y sostenida, teniendo en cuenta la estrategia de liderazgo, gestión y transparencia en el sistema educativo (rendición de cuentas). En tanto, la Evaluación, a través de la “Rendición de Cuentas” da prioridad a los resultados cuantitativos como elementos significativos para evaluar la calidad. En este contexto, se podría pensar en la disminución de la autonomía escolar, la esquematización, la estandarización, y la homogenización del currículo, con el consiguiente debilitamiento del trabajo pedagógico y profesional.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:149 [Los docentes participantes con..] (1521:1521) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo en relación con el conocimiento]

Los docentes participantes consideran que las formas para comprender los procesos formativos de conocimiento - constructivismo, pensamiento crítico - se aplican actividades como: la integración de áreas artísticas, teatro, danza, música, expresión corporal, ajedrez y tecnología desde el preescolar. También se observa en los énfasis de la Institución: Matemáticas, sociales y ciencias naturales. En el PEI del IPN se alcanza a leer que se habla de múltiples desarrollos, y sobre todo en las adaptaciones curriculares en educación especial.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:150 [En la mayoría de las respuesta..] (1525:1525) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo en relación con el conocimiento]

En la mayoría de las respuestas de los docentes de las dos instituciones, muestra la tendencia en destacar el PEI como gestor de procesos formativos en la institución, pues éste contempla los múltiples desarrollos para comprender los procesos de cada estudiante. Además, los énfasis que se ofrecen proporcionan a los estudiantes herramientas para acceder a las ciencias naturales, las matemáticas y las sociales, integrando esto al desarrollo de las artes y la tecnología desde el preescolar proporcionando a todos según G. Sacristán (2005: 37) “herramientas de acceso a la información..., acceso a la cultura como forma de vida y expresión...”

P 1: informe final 2009.rtf - 1:155 [Es por lo anteriormente referi..] (1537:1537) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo en relación con la pedagogía]

Es por lo anteriormente referido que se hace un llamado a establecer una cultura institucional en donde se establezca y se conciba el pensamiento reflexivo como medio y como fin en las comunidades educativas. Pues se ha comprobado que en el proceso de reflexión crítica sobre el quehacer pedagógico, los maestros y maestras individualmente o en equipo, pueden tomar conciencia de sus acciones profesionales, de sus logros, de sus dificultades y lo más importante, pueden contrastarlos a la luz de teorías pedagógicas ya formalizadas; ello generará comunidad académica y facilitará procesos de transformación y mejoramiento en las instituciones educativas participantes y por ende en la calidad educativa.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:163 [manifiestan, los profesores, l..] (1564:1564) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

manifiestan, los profesores, la necesidad de generar espacios y tiempos para la reflexión colectiva pedagógica con el fin de definir criterios colegiados, en orden a formar una cultura institucional que propicie acciones políticas, éticas y pedagógicas que incluyan el estudio de los contextos socio-educativos y económicos, en la construcción de sujetos y comunidades autónomas y responsables.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:170 [Al reconocer en el estudiante ..] (1587:1587) (Super)

Codes: [Aportes]

Al reconocer en el estudiante la responsabilidad, la persistencia y el interés se manifiesta un claro desarrollo de todas sus dimensiones y en todos los niveles del conocimiento, pues el principal actor en el proceso de aprendizaje es el estudiante y de él parte el interés y la motivación por relacionarse con los otros, con el mundo y consigo mismo.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:171 [Esta reflexión sobre sí mismo ..] (1589:1589) (Super)

Codes: [Aportes]

Esta reflexión sobre sí mismo o autoevaluación docente puede promover procesos de evaluación formativa sobre la actividad profesional del docente, los estudiantes y las instituciones. La mayoría de los docentes cuando se les preguntó sobre la frecuencia de los procesos de autoevaluación sobre estudiantes y su rol como docente en el mejoramiento de la Institución, coinciden en afirmar que realizan procesos de autoevaluación con los estudiantes para mejorar constantemente, pues se tienen formatos en los que bimestralmente se autoevalúan y se realiza también con la heteroevaluación de las actividades.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:178 [Solo un grupo minoritario de d..] (1607:1607) (Super)

Codes: [Aportes]

Solo un grupo minoritario de docentes, está impulsando otro tipo de prácticas, en las que se logren un nivel de reflexión de los estudiantes, una conciencia y autonomía en su comportamiento y en su proceso de conocimiento y aprendizaje que nos lleve a relaciones diferentes en la escuela y de ésta con la sociedad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:12 [El objetivo de construcción te..] (78:78) (Super)

Codes: [Aportes]

El objetivo de construcción teórico-conceptual, de comparar la perspectiva curricular y evaluativa con las prácticas vigentes en las dos instituciones, permitió generar una conciencia crítica sobre el significado de la evaluación y dinamizar las propuestas para iniciar procesos de resignificación y direccionamiento a la luz de la pedagogía crítica.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:13 [. Así mismo, la construcción d..] (78:78) (Super)

Codes: [Aportes]

. Así mismo, la construcción de conocimiento social, a partir de la identificación en la nueva política educativa sobre evaluación, el Decreto 1290 del 2009, develando los sentidos, intencionalidades y consecuencias que esta conlleva en el quehacer diario de la escuela.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:15 [Se constata en la investigació..] (79:79) (Super)

Codes: [Aportes] [Problemas]

Se constata en la investigación la creatividad, el sentido de oportunidad y exploración de nuevas rutas didácticas en las áreas y en las asignaturas; sin embargo, no se sistematizan por la dispersión del profesorado y la insistencia en cumplimiento de prescripciones externas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:17 [El enfoque teórico-metodológic..] (82:82) (Super)

Codes: [Aportes] [Metodología]

El enfoque teórico-metodológico cualitativo posibilitó la construcción y resignificación de las concepciones de currículo y las prácticas evaluativas, a través de la planeación y desarrollo de talleres, conversatorios y paneles sobre la problemática de los Sistemas Institucionales de Evaluación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:18 [La interpretación de la inform..] (83:83) (Super)

Codes: [Aportes] [Metodología]

La interpretación de la información recogida, a partir de las categorías establecidas y las emergentes, permitió conceptualizar y complementar la construcción de conocimiento sobre la evaluación tradicional, la formativa y la planeación de actividades con visión alternativa desde la perspectiva del currículo crítico.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:45 [lo que se puede pensar desde u..] (910:910) (Super)

Codes: [Aportes] [Problemas]

lo que se puede pensar desde una perspectiva crítica, es si con esos propósitos que visualizan los estudiantes de la evaluación que realizan los profesores están realmente apuntando a la necesidad de la formación integral,

P 2: informe final 2010.rtf - 2:48 [La evaluación se puede conside..] (912:912) (Super)

Codes: [Aportes]

La evaluación se puede considerar como un proceso y no un producto, y como tal tiene implicaciones éticas, está basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honestidad de los resultados.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:49 [puede ser concebida de otra ma..] (913:913) (Super)

Codes: [Aportes]

puede ser concebida de otra manera, como un proceso de reflexión, análisis y valoración de hechos, establecimiento de acciones de mejora, posibilidad de cambio y participación directa del mismo, transformación de la realidad y el entorno, posibilidad de intersubjetividad en orden a acciones transformadoras de las realidades sociales; que

contribuya al fortalecimiento de la justicia social, cooperativismo y solidaridad, al aprendizaje autónomo y colaborativo en una búsqueda colectiva de metas personales e institucionales que contribuyan a la proyección social.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:51 [Llama la atención por una part..] (934:934) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes]

Llama la atención por una parte, que los estudiantes mencionan que el excelente desempeño en las áreas está sustentado en el gusto-satisfacción personal, las buenas relaciones interpersonales y el manejo de ambientes diferentes al aula cotidiana con los docentes y asignaturas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:52 [Desde la perspectiva crítica, ..] (941:941) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes]

Desde la perspectiva crítica, formativa y pedagógica de la Evaluación de los Estudiantes se necesita hacer una superación hacia nuevas Teorías de la Enseñanza que posibilite nuevas formas de evaluar acordes con el contexto, modelo pedagógico y caracterización de los alumnos.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:53 [En concordancia con Juan Manue..] (941:941) (Super)
Codes: [Aportes]

En concordancia con Juan Manuel Álvarez (2001), salta a la vista que los excelentes desempeños se generan por el gusto y satisfacción de los estudiantes respecto de lo programado, ello hace más significativo el aprendizaje y por ende el nivel de respuesta es igualmente satisfactorio.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:54 [Desde una perspectiva crítica ..] (942:942) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Problemas]

Desde una perspectiva crítica nos podemos preguntar, sí realmente desde este proceder técnico se puede formar integralmente al estudiante y llevarlos a reflexionar sobre sus acciones, sobre sus aprendizajes y sobre sus posibilidades y debilidades.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:55 [La idea es llenar de significa..] (942:942) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

La idea es llenar de significado las prácticas evaluativas para poder continuar con los cambios necesarios y poco a poco integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo personal, lo social, lo ético y la estético a los procesos evaluativos, pues el principal propósito de la evaluación es el aprendizaje en todos los sentidos: aprende la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:56 [Una opción interesante para lo..] (943:943) (Super)
Codes: [Aportes]

Una opción interesante para los docente es establecer en el aula de clases charlas sobre los aprendizajes que deben reforzar, los comportamientos que deben transformar utilizando la autoevaluación y la co-evaluación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:57 [Aprende el estudiante, el grup..] (943:943) (Super)
Codes: [Aportes]

Aprende el estudiante, el grupo y también el docente; formular propuestas, emitir juicios que permitan comprender lo que ocurre, por qué, cómo ocurre y desarrollar acciones para su mejoramiento.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:58 [Conveniente también iniciar la..] (944:944) (Super)
Codes: [Aportes]

Conveniente también iniciar las charlas en colectivo de docentes sobre las situaciones que acontecen con un grupo, para que conjugadas las experiencias puedan surgir nuevas formas, de ver, de sentir y de actuar en determinado momento.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:59 [Dar a conocer las propuestas d..] (944:944) (Super)

Codes: [Aportes]

Dar a conocer las propuestas de evaluación, los propósitos, las temáticas con anticipación y en diálogo poder rescatar las necesidades, los intereses, los saberes del grupo; esto dará señales que ayuden a determinarlo que anda bien o mal, lo que puede ser modificado y transformado.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:60 [Desde la perspectiva de Juan M..] (962:962) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación]

Desde la perspectiva de Juan Manuel Álvarez (2001), una de las características de la evaluación está en permitir que el evaluado se exprese libremente, siendo el lenguaje, la herramienta por excelencia en la dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la evaluación es un espacio de comunicación dialógica y en tal sentido se convierte en un espacio de escucha del evaluado, siendo esta una de las principales funciones de la evaluación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:62 [Esta idea aporta luces al ente..] (963:963) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación]

Esta idea aporta luces al entendimiento de la educación como un proceso de formación democrática y promoción tanto del conocimiento como de las personas, pues por medio de la evaluación se conoce la calidad de los procesos y de los resultados.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:63 [Una forma de comprender y sobr..] (966:966) (Super)

Codes: [Aportes]

Una forma de comprender y sobre todo transformar la enseñanza es acercarse cada vez más a la práctica de la autoevaluación -entendida como evaluación de sí mismo- como vía de responsabilizarse en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretende evaluar algún aspecto que sólo él puede conocer.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:64 [es prioritario, iniciar con lo..] (971:971) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación] [Desafíos] [Problemas]

es prioritario, iniciar con los docentes y estudiantes una reflexión crítica y formativa que forje nuevos sentidos y significados de los momentos de la autoevaluación y la coevaluación. Una resignificación de la autoevaluación se podría asumir desde las pedagogías críticas y pasar a una comprensión de la evaluación como una oportunidad de aprender, como un espacio de participación, de comunicación, privilegiando lo formativo antes que lo memorístico, que permita que el estudiante se evalúe y evalúe los otros actores que comparten los mismos espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:66 [Los estudiantes afirman que en..] (973:973) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluacion de los estudiantes]

Los estudiantes afirman que en su cotidianidad evaluativa se tienen en cuenta los procesos y resultados, y que ello es utilizado para dinamizar los procesos individuales. Al reflexionar sobre su propio aprendizaje, sobre su responsabilidad frente al conocimiento y a la educación, el estudiante también se hace consciente de sus procesos, esto va en doble dirección; a la vez que aporta, que muestra, que visibiliza avances o dificultades, también de manera dialógica se superan o avanzan en el conocimiento y en la formación del ser humano. Al reconocer su responsabilidad, la persistencia y el interés se manifiesta un claro desarrollo de todas las dimensiones del estudiante

en todos los niveles del conocimiento, pues el principal actor en el proceso de aprendizaje es el estudiante y de él parte el interés y motivación por relacionarse con los otros y con el mundo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:68 [La gran mayoría de los estudia..] (994:994) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluación Formativa]

La gran mayoría de los estudiantes proponen mejoras en las diferentes áreas del conocimiento que van desde lo metodológico hasta lo didáctico. Se podrían encontrar tendencias marcadas en los estudiantes. Por una parte, un grupo piensa que las clases necesitan ser más didácticas y tener temas actuales que permitan una participación interesada y crítica de los estudiantes. Otros estudiantes ante la dificultad y desmotivación que sienten en algunas áreas solicitan constantemente el cambio de profesor. Algunos estudiantes están de acuerdo en proponer más responsabilidad en las actividades escolares que se proponen en el aula por parte de los diferentes docentes, a sabiendas de que se observa estudiantes perezosos antes sus responsabilidades. De otra parte, algunos estudiantes están de acuerdo en fortalecer la aplicación de pruebas escritas, trabajos en grupo, actividades lúdicas, más pruebas de laboratorio y mayor tiempo en los computadores.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:69 [Lo que se puede observar de la..] (996:996) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes]

Lo que se puede observar de las respuestas de los estudiantes es que están clamando por ambientes de aprendizaje que tenga en cuenta el desarrollo de la persona y el verdadero desarrollo integral,

P 2: informe final 2010.rtf - 2:71 [Algunos profesores entienden l..] (1036:1036) (Super)
Codes: [Aportes]

Algunos profesores entienden la evaluación como un proceso formador de seres humanos desde los aspectos cognitivo, social, cultural, personal, social, político y como una posibilidad conocer los diversos ritmos de aprendizaje, es decir, asumen la evaluación con fines formativos, con miras a orientar y corregir aprendizajes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:79 [Desde la perspectiva de Niño (..) (1098:1098) (Super)
Codes: [Aportes]

Desde la perspectiva de Niño (2007), se necesita una Evaluación pedagógica como apoyo y mejora, centrada en la función formativa en la que no sólo se cuestione al estudiante y a su familia, sino al Sistema Educativo y a quienes elaboran las políticas educativas y a quienes las revisten y legitiman desde la normatividad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:80 [Tanto, en el Colegio Rafael Be..] (1100:1100) (Super)
Codes: [Aportes]

Tanto, en el Colegio Rafael Bernal Jiménez como en el Instituto Pedagógico Nacional, los profesores consideran apropiado el proponer actividades de asesoría y acompañamiento de los profesores con los estudiantes que presenten deficiencias o limitaciones en su desempeño.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:81 [La propuesta de fortalecer, la..] (1101:1101) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

La propuesta de fortalecer, la relación de estudiantes y profesores con los padres de familia, es positiva en dos sentidos, el primero, en cuanto avanzar en el conocimiento de los fortalezas y falencias en el desempeño de sus hijos. El segundo, al tiempo que se facilita la comprensión de las problemáticas más sentidas en la vida cotidiana y mediante la relación de los profesores con los padres dar una respuesta integrada familia- escuela.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:82 [Según, Santos Guerra (2000), e..] (1102:1102) (Super)
Codes: [Aportes]

Según, Santos Guerra (2000), esta práctica favorece: la toma de decisiones compartidas para la realización de las evaluaciones que se han de aplicar en el aula, conocimiento y reelaboración de criterios con el fin de una participación activa de los estudiantes en las actividades que se planean y desarrollan en el aula de clase.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:83 [En las respuestas se encuentra..] (1106:1106) (Super)
Codes: [Aportes]

En las respuestas se encuentran propuestas que apuntan a evaluar no sólo conocimientos, sino incluir valores, actitudes, habilidades, etc., evaluar procesos y no solamente resultados y conocimientos, es decir valorar los aciertos y los desaciertos utilizarlos como formación de docentes y de maestros para mejorar los ambientes de aprendizaje y las dinámicas de las áreas o de los proyectos.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:84 [La evaluación no pertenece ni ..] (1106:1106) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

La evaluación no pertenece ni es responsabilidad de un solo personaje, es de toda la comunidad académica institucional, por ello, tanto estudiantes, padres de familia, docentes y administrativos pueden estar aportando con regularidad a la mejora del proceso.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:92 [Esta metodología comparada rev..] (1129:1129) (Super)
Codes: [Aportes] [Conclusiones 2010] [Evaluacion de docentes]

Esta metodología comparada revela los porqués y para qué de la trascendencia estratégica prevista a la evaluación haciendo parte de una agenda internacional extensiva a todos los países, en particular, a los que competen con el presente trabajo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:98 [Estudio y análisis sobre la ev..] (1463:1463) (Super)
Codes: [Aportes] [Aportes al campo]

Estudio y análisis sobre la evaluación propuesta en los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) y la identificación y caracterización de las concepciones de evaluación, tendencias y su relación con el currículo y la formación de los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:9 [El presente proyecto, se inscr..] (53:53) (Super)
Codes: [Aportes] [Metodología]

El presente proyecto, se inscribe en un paradigma epistemológico naturalista, enfoque metodológico cualitativo, ya que tanto la búsqueda de información, como su interpretación enfatizan en la comprensión del sentido y significado que tienen las prácticas pedagógicas vigentes en las concepciones de democracia y autonomía del currículo y de la evaluación, así como, en la posibilidades de la pedagogía crítica para lograr transformaciones mediante la descripción, la interpretación, la valoración y la puesta en acción de la evaluación y el currículo crítico. Como estrategia metodológica, se construyeron talleres para la generación del estudio y reflexión desde el currículo crítico,

P 3: informe final 2011.rtf - 3:11 [El proyecto concibió los talle..] (54:54) (Super)
Codes: [Aportes] [Metodología]

El proyecto concibió los talleres como mecanismo para identificar el pensamiento de los profesores sobre las políticas educativas, el currículo y la evaluación de los docentes, analizando e interpretando las concepciones de autoevaluación, metacognición, democracia y autonomía en la escuela.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:13 [La comprensión del currículo y..] (60:60) (Super)

Codes: [Aportes]

La comprensión del currículo y de la evaluación críticos facilitó en las dos instituciones el inicio de la reflexión y resignificación del conocimiento académico en el contexto escolar y facilitó la puesta en acción de alternativas pedagógicas que promueven transformaciones para el desarrollo y cualificación de docentes y estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:14 [Al identificar el sentido del ..] (61:61) (Super)

Codes: [Aportes]

Al identificar el sentido del currículo y la evaluación en las instituciones con la posibilidad de transformación hacia lo crítico los docentes entendieron la evaluación como un proceso de aprendizaje y de formación tanto de los estudiantes como del maestro, democratizándola y transformando las prácticas pedagógicas;

P 3: informe final 2011.rtf - 3:15 [destacándose un profundo inter..] (61:61) (Super)

Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

destacándose un profundo interés en asumir la evaluación como parte de la formación intelectual que rescata la integralidad y dimensiona todos los aspectos del ser humano. Consideran los docentes la evaluación como un proceso formativo, cualitativo que supera la medición y el control.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:16 [Se enriquecen los sentidos en ..] (62:62) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación]

Se enriquecen los sentidos en la práctica pedagógica y se proponen prácticas autónomas y democráticas como la autoevaluación y co-evaluación de estudiantes, pues la autoevaluación posibilita la reflexión sobre el proceso que el sujeto ha seguido para reconocer cómo ha llegado a apropiarse de su aprendizaje” (meta-cognición)

P 3: informe final 2011.rtf - 3:17 [Encuentran los docentes que la..] (62:62) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Formacion integral]

Encuentran los docentes que la autonomía de los estudiantes sólo será posible a partir de la continua implementación de la co-evaluación y la autoevaluación. Se afirma entonces la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante donde se promuevan procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:18 [Desde una perspectiva crítica ..] (63:63) (Super)

Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

Desde una perspectiva crítica una opción planteada por los docente es establecer en el aula de clases charlas sobre los aprendizajes que deben reforzar, los comportamientos que deben transformar utilizando la autoevaluación y la co-evaluación, es decir, llenar de significado las prácticas evaluativas para poder continuar con los cambios necesarios y poco a poco integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo personal, lo social, lo ético y la estético a los procesos evaluativos.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:40 [se puede pensar para la Instit..] (522:522) (Super)

Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

se puede pensar para la Institución desde una perspectiva crítica es afirmar la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante en donde se promueven procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:48 [Desde una perspectiva crítica ..] (573:573) (Super)

Codes: [Aportes]

Desde una perspectiva crítica una opción interesante para los docente es establecer en el aula de clases charlas sobre los aprendizajes que deben reforzar, los comportamientos que deben transformar utilizando la autoevaluación y la co-evaluación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:51 [pues el principal propósito de..] (573:573) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Desafíos]

pues el principal propósito de la evaluación es el aprendizaje en todos los sentidos: aprende la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad. Este nuevo giro de la educación que va centrada en el aprendizaje conlleva también un cambio en la evaluación. Es pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, del diálogo, de la reflexión, de la construcción del aprendizaje.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:52 [De otra parte los docentes enf..] (660:660) (Super)

Codes: [Aportes] [Autonomía] [Desafíos]

De otra parte los docentes enfatizan que la autoevaluación podría ser potencializadora de la autonomía en la medida que se desarrollen las siguientes estrategias: a. "La autoevaluación debería no ser cuantitativa sino cualitativa". b. "La autonomía debe partir de la convicción que el maestro tenga de la misma, si no es dialógico, flexible, pertinente y no menos consistente queda en el discurso". c. "Manejo de diferentes estrategias y herramientas didácticas que lleven a los estudiantes a verdaderos procesos de aprendizaje que permiten al docente desde su práctica dar juicios de valor a los mismos identificando debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en el proceso". d. "Hay que generar socializaciones de actividades de aula, que les quede para su vida, como podría aplicar lo aprendido y resignificar la autonomía como un proceso en el que el sujeto en formación sea el fundamento del conocimiento y del proceso". e. "El proceso de autoevaluación de inicia con un proceso de autorreflexión teniendo en cuenta parámetros de responsabilidad, honestidad, compromiso y buena actitud todo orientado por el profesor". f. "Para trabajar desde la autoevaluación se debe reforzar y volver a trabajar desde los valores y ver la autoevaluación no como una crítica de los procesos". g. "Los procesos meta cognitivos permiten hacer una reflexión en el que se pueda evaluar el aprendizaje a través de la realización de evidencias que permitan también observar como docente si lo que enseño y evalúa esta bien". g. "La autoevaluación debe ser constante y se debe registrar permanentemente para que no se pasen por alto los aciertos y cosas por mejorar".

P 3: informe final 2011.rtf - 3:60 [De acuerdo con las respuestas ..] (732:732) (Super)

Codes: [Aportes]

De acuerdo con las respuestas entregadas por los docentes en el sentido de fortalecer el concepto de autoevaluación, el mejoramiento del aprendizaje a través de la evaluación, la construcción de herramientas para orientar el registro de procesos de evaluación y la metacognición como estrategia, se observa que están orientadas a entender la evaluación como un proceso formativo.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:61 [fortalecer las prácticas de ev..] (743:743) (Super)

Codes: [Aportes]

fortalecer las prácticas de evaluación de los estudiantes a partir de la puesta en marcha de estrategias que superen la perspectiva técnico-instrumental de las políticas educativas en evaluación; éstas políticas vienen impactando el qué, el cómo y el para qué de la evaluación en consecuencia se requiere fortalecer una perspectiva crítica y formativa de la evaluación que facilite la formación de individuos críticos, creativos, democráticos y comprometidos con su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social con los otros, en tanto en cuanto, el conocimiento sea comprendido como una construcción social y colectiva y, en este mismo sentido las prácticas de evaluación han de ser coherentes con estos postulados propios de los modelos pedagógicos que se proponen desde las diferentes tendencias constructivistas o desde otras miradas pedagógicas (Díaz Ballén, 2011).

P 3: informe final 2011.rtf - 3:62 [la metacognición como estrateg..] (744:744) (Super)

Codes: [Aportes] [Metodología]

la metacognición como estrategia pedagógica entendida ésta como el proceso resultado de la reflexión que hace mentalmente cada sujeto sobre su propia actividad de conocimiento.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:63 [Se advierte que la evaluación ..] (746:746) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

Se advierte que la evaluación debe partir de la construcción de problemas en los cuales, manejando las herramientas (conceptos, métodos de investigación) trabajadas en el aula, en la vida cotidiana, los/as estudiantes puedan generar posibilidades de solución, planteen hipótesis, traten de dar explicación rigurosa de los fenómenos, o generen más inquietudes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:65 [La planificación de las accion..] (796:796) (Super)

Codes: [Administrativo] [Aportes]

La planificación de las acciones, de los programas debe tener unos tiempos, unos espacios de diálogo, de creación en colectivo y también para la evaluación de los mismos para que las dificultades, los errores sean motivo de crecimiento, de recuperación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:66 [La participación de los padres..] (796:796) (Super)

Codes: [Aportes] [comunidad educativa] [Desafíos]

La participación de los padres es fundamental, creando estructuras que motiven y promuevan en debate y el diálogo continuo y la estrecha relación con los docentes y los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:67 [Todo ello unido a una reflexió..] (797:797) (Super)

Codes: [Aportes] [contexto] [Desafíos]

Todo ello unido a una reflexión constante sobre la sociedad y sus problemas que es el contexto de la escuela aportará elementos para tejer entre todos propuestas justas, solidarias que se presentarán en los diferentes escenarios donde sean escuchadas las voces de las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la educación y sobre todo en el mejoramiento de la calidad de vida.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:74 [el trabajo de los talleres per..] (815:815) (Super)

Codes: [Aportes] [Conclusiones 2011] [Produccion intelectual y publico]

el trabajo de los talleres permitió conceptualizar sobre, a) El Currículo y la evaluación; b) Avances conceptuales de los docentes; c) Concepción y prácticas evaluativas; d) Autonomía y Democracia en la evaluación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:81 [c) Concepción y prácticas eval..] (824:824) (Super)

Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

c) Concepción y prácticas evaluativas: En este ejercicio investigativo un grupo importante de maestros han mostrado interés en reflexionar, sobre la concepción de la evaluación y re-significar sus prácticas pedagógicas a través de la comprensión de la evaluación como proceso de aprendizaje y de formación tanto de maestros como de estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:83 [Sobres estas prácticas de eval..] (825:825) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Nuevo estudiante]

Sobres estas prácticas de evaluación surgen propuestas de los docentes, para mejorar el aprendizaje a través de la evaluación, la creación bitácoras donde cada alumno registre los avances, dificultades, sentires, expectativas y que el mismo estudiante tenga insumos para autoevaluarse al final de su proceso académico. Además hacen explícito la

necesidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de evaluación y autoevaluación reflexionando sobre la importancia que tiene la adquisición y apropiación de aprendizajes superando la obtención de una nota.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:6 [Al Equipo Investigador , el co..] (46:46) (Super)
Codes: [Aportes] [Problemas]

Al Equipo Investigador , el contar con investigaciones sobre currículo y evaluación, en estos y otros colegios del Distrito Capital, le ha permitido, constatar el predominio de un 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, demandando de la comunidad académica e investigativa la necesidad de estudiar desde otras perspectivas teóricas y prácticas, posibles alternativas en la manera de abordar el uso y significado de los mismos.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:11 [Al identificar el sentido dado..] (69:69) (Super)
Codes: [Aportes] [Aportes al campo]

Al identificar el sentido dado a los estándares curriculares en sus dimensiones política, administrativa y pedagógica, permitió que se ampliaran las posibilidades comprensión y de transformación hacia lo crítico en tanto que los docentes entendieron que la relación entre comprensión, reflexión y proposición de alternativas para la mejora, hace parte de la evaluación como un proceso general de aprendizaje, y específico de formación tanto de los estudiantes como del cuerpo de docentes, posibilitando la formación, la participación diversa y la transformación de las relaciones humanas en el contexto escolar; por ello se destaca el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano, considerándola como elemento fundamental del sistema educativa que permite superar la medición, el control y la homogenización.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:13 [haciendo a todos los miembros ..] (71:71) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

haciendo a todos los miembros de la institución co-responsables de su formación integral y co-partícipes de las transformaciones educativas. Este escenario permite a los docentes afirmarse en su propia autonomía como profesionales de la educación, a la vez que transfiere a los estudiantes la posible implementación de la co-evaluación y la autoevaluación

P 4: informe final 2012.rtf - 4:15 [Estas nociones se trasladan al..] (73:73) (Super)
Codes: [Aportes]

Estas nociones se trasladan al escenario educativo desde opciones prácticas que permiten a los docentes replantear sus prácticas y relaciones con los estudiantes, iniciando el proceso desde el diseños y proposición de alternativas curriculares que concreten nuevos estándares concebidos por la comunidad educativa, opciones que plantean acciones que se integran a la formación en el aula, desde unas prácticas que sitúan claramente las dimensiones cognitiva, afectiva, psicológica, social, ética, estética y política, en categorías propositivas del pensamiento, llevado todo ello a la continua construcción curricular y a los procesos evaluativos.

Code: Aportes al campo {7-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:97 [Desde los aportes de la pedago..] (1462:1462) (Super)
Codes: [Aportes al campo]

Desde los aportes de la pedagogía crítica, se realizó la construcción del análisis de las principales características del Currículo Técnico, Práctico y Crítico y su relación con las prácticas pedagógicas, con el propósito de profundizar en el estudio del marco de referencia del presente Proyecto.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:98 [Estudio y análisis sobre la ev..] (1463:1463) (Super)
Codes: [Aportes] [Aportes al campo]

Estudio y análisis sobre la evaluación propuesta en los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) y la identificación y caracterización de las concepciones de evaluación, tendencias y su relación con el currículo y la formación de los estudiantes.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:11 [Al identificar el sentido dado..] (69:69) (Super)
Codes: [Aportes] [Aportes al campo]

Al identificar el sentido dado a los estándares curriculares en sus dimensiones política, administrativa y pedagógica, permitió que se ampliaran las posibilidades comprensión y de transformación hacia lo crítico en tanto que los docentes entendieron que la relación entre comprensión, reflexión y proposición de alternativas para la mejora, hace parte de la evaluación como un proceso general de aprendizaje, y específico de formación tanto de los estudiantes como del cuerpo de docentes, posibilitando la formación, la participación diversa y la transformación de las relaciones humanas en el contexto escolar; por ello se destaca el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano, considerándola como elemento fundamental del sistema educativa que permite superar la medición, el control y la homogenización.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:43 [Visto desde otra perspectiva s..] (1198:1198) (Super)
Codes: [Aportes al campo] [conclusiones 2012] [Estándares]

Visto desde otra perspectiva se supera la estandarización cuando antepone el concepto de diversidad (los estudiantes proceden de contextos socioculturales diferentes) que comprende y acepta lo que el estudiante como sujeto activo es, sabe y puede hacer, de esa manera las aulas de clase se convertirán en comunidades de aprendizaje, donde maestro y estudiante aprenden. También se potencia la necesidad de favorecer los aprendizajes que posibiliten la toma de decisiones y la resolución de problemas, ello orienta los aprendizajes hacia la construcción de conocimientos significativos.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:45 [Así mismo cobra importancia ot..] (1317:1317) (Super)
Codes: [Aportes al campo]

Así mismo cobra importancia otras de las propuestas de los docentes en cuanto que unos estándares contextualizados y consensuados en el colegiado educativo requieren de otras estrategias didácticas, pedagógicas y políticas en orden a motivar y estimular el aprendizaje de los estudiantes, entre otras, diseño y construcción de proyectos de aula focalizados en fortalecer las dificultades en el desempeño escolar de los estudiantes

P 4: informe final 2012.rtf - 4:46 [actualización a los docentes e..] (1317:1317) (Super)
Codes: [Aportes al campo]

actualización a los docentes en áreas que atañen a la educación es el caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

P 4: informe final 2012.rtf - 4:47 [trabajar desde el colegiado do..] (1317:1319) (Super)
Codes: [Aportes al campo]

trabajar desde el colegiado docente en la responsabilidad social que tiene la escuela en relación con la educación y formación de personas autónomas, críticas y creativas para un mundo globalizado y con las competencias humanas

suficientes y en consecuencia implicaría para los docentes el mejoramiento de su enseñanza a partir de programas de estudio, proyectos y mejoramiento de los planes de aula, componentes esenciales del Currículo y manifestación del compromiso ético y político que tienen los profesores con sus educandos en aras de la justicia, la igualdad y la equidad para todos. (Freire, 1995).

C

Code: Aportes en la ejecucion del proyecto {3-1}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:75 [han sido apropiados cada uno p..] (817:819) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto] [Conclusiones 2011]
[Currículo] [Evaluación]

han sido apropiados cada uno por su lado sin establecer relaciones fuertes entre ellos. El currículo sigue siendo reducido en la práctica a la organización de las materias, su intensidad, sus contenidos, a pesar de los esfuerzos propuestos desde la política educativa distrital de ciclos para integrar, generar didácticas interdisciplinarias o planear la evaluación a más largo plazo sigue siendo esporádica y débil.

Son pocas las conceptualizaciones sobre modelos o enfoques curriculares y mucho menos la argumentación decidida y rigurosa sobre el tipo de currículo construido. La paradoja existente es la gran capacidad de discusión y dialogo sobre estos temas pero la poca aplicación en la practica cotidiana. Los maestros saben mucho en teoría pero no la colectivizan ni mucho menos construyen un proyecto hipotético para experimentarlo en sus prácticas.

Respecto de la evaluación se repite el dilema: todos son conscientes de la importancia de pensar la evaluación mas allá de las prescripciones de las Pruebas Saber y de los enfoques instrumentales, pero se quejan de que la imposición de la Secretaria y de los Decretos los obliga a obedecer, por ello, aun después de explicar y dialogar sobre alternativas de evaluación criticas y de la potencia de la pedagogía critica para transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas se evidencia en los instrumentos de recogida de información que continúan en este dilema y que posiblemente sus prácticas evaluativas continúan siendo instrumentales.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:87 [En el desarrollo del Proyecto ..] (832:832) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto]

En el desarrollo del Proyecto de Investigación se dio continuidad al abordaje teórico acerca de las políticas educativas en currículo y evaluación escolar, haciendo énfasis en los conceptos y tipos de currículo y las relaciones que se generan en la prácticas pedagógicas en las escuelas, rescatando la importancia que tienen para el desarrollo de las mismas, la autonomía y la democracia.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:16 [Se destaca que las institucion..] (75:75) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto] [avances conceptuales de los docentes] [Currículo en relación con la pedagogía] [Currículo y Evaluación Críticos]

Se destaca que las instituciones educativas participantes están fortaleciendo continuamente la comprensión que sobre el currículo se realiza, y la interiorización del mismo como dirección a seguir por el colectivo de docentes, articulando a su vez la evaluación y los diversos escenarios que se plantean en el campo de la pedagogía, ello sin desconocer la relación primaria que debe tener esta construcción con el contexto cambiante y los sujetos que en este se encuentran. Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

Code: Aspectos formadores de monitores {1-1}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:96 [El primero, hace referencia a ..] (1458:1458) (Super)

Codes: [Aspectos formadores de monitores]

El primero, hace referencia a la formación conceptual sobre el Currículo Crítico, Políticas Educativas en Evaluación, Evaluación de Docentes, Evaluación de estudiantes y las relaciones entre ellas con miras a la reflexión y transformación del ejercicio evaluativo y curricular, llevadas a cabo en las Instituciones Educativas, el Instituto Pedagógico Nacional y el Colegio Rafael Bernal Jiménez. El segundo, relacionado con el apoyo, diseño e implementación del Proyecto de Investigación, en las actividades de rutinas administrativas y acompañamiento en el trabajo de campo a partir de los talleres realizados en las dos instituciones.

Code: Autoevaluación {13-1}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:61 [llama la atención que se queda..] (962:962) (Super)

Codes: [Autoevaluación] [Problemas]

llama la atención que se queda este ejercicio en las áreas propias de las humanidades y las otras áreas al parecer no se incluye como momento de la evaluación de los estudiantes. La autoevaluación en este casos se percibe como resultado de un buen comportamiento, tener buenas notas, hacerlas tareas y trabajos y entregarlos a tiempo. Algunos estudiantes mencionan la coevaluación en dos o tres áreas del conocimiento pero no es claro la comprensión que tienen de la misma y podría confundirse con asignar notas, clasificar en orden a comportamientos y modos de estar en el aula ó como selección o categorización de los estudiantes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:62 [Esta idea aporta luces al ente..] (963:963) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación]

Esta idea aporta luces al entendimiento de la educación como un proceso de formación democrática y promoción tanto del conocimiento como de las personas, pues por medio de la evaluación se conoce la calidad de los procesos y de los resultados.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:64 [es prioritario, iniciar con lo..] (971:971) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación] [Desafíos] [Problemas]

es prioritario, iniciar con los docentes y estudiantes una reflexión crítica y formativa que forje nuevos sentidos y significados de los momentos de la autoevaluación y la coevaluación. Una resignificación de la autoevaluación se podría asumir desde las pedagogías críticas y pasar a una comprensión de la evaluación como una oportunidad de aprender, como un espacio de participación, de comunicación, privilegiando lo formativo antes que lo memorístico, que permita que el estudiante se evalúe y evalúe los otros actores que comparten los mismos espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:60 [Desde la perspectiva de Juan M..] (962:962) (Super)

Codes: [Aportes] [Autoevaluación]

Desde la perspectiva de Juan Manuel Álvarez (2001), una de las características de la evaluación está en permitir que el evaluado se exprese libremente, siendo el lenguaje, la herramienta por excelencia en la dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la evaluación es un espacio de comunicación dialógica y en tal sentido se convierte en un espacio de escucha del evaluado, siendo esta una de las principales funciones de la evaluación.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:172 [Algunas consideraciones contra..] (1589:1589) (Super)

Codes: [Autoevaluación]

Algunas consideraciones contrarias se evidencian cuando de forma contundente niegan “no”, tener una cultura sólida ni clara sobre la autoevaluación y que ésta sólo se da en casos coyunturales, que exigen analizar un evento específico. Siguiendo a Gimeno Sacristán, “por conveniencia pedagógica se recomienda en ciertos casos que el

alumno se evalúe a sí mismo - autoevaluación - como vía de responsabilizarse en su propio proceso de aprendizaje o porque se pretenda evaluar algún aspecto que sólo él puede conocer..." (Sacristán, 2002:360).

P 2: informe final 2010.rtf - 2:65 [En fin, posibilitar y acompaña..] (971:971) (Super)
Codes: [Autoevaluación]

En fin, posibilitar y acompañar procesos de comprensión, de interpretación, de aplicación de los conocimientos en los estudiantes, contribuye en el aprendizaje autónomo y en este sentido la autoevaluación cobra sentido, en cuanto que es una estrategia donde el estudiante compara información recibida que va obteniendo y valora la planificación realizada y de la actuación en curso,

P 1: informe final 2009.rtf - 1:159 [Un aspecto a destacar sobre la..] (1554:1554) (Super)
Codes: [Autoevaluación]

Un aspecto a destacar sobre la relación Currículo y Evaluación tiene que ver con el énfasis que hacen los maestros sobre la resignificación de la cultura de autoevaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Autoevaluación como estrategia que permite una metaevaluación entendida como una constante revisión de sus propios procesos evaluativos y metacognición como reflexión del conocimiento adquirido en dichos procesos, aunados a una heteroevaluación y coevaluación, para facilitar nuevos sentidos e intencionalidades del currículo y la evaluación, superando lo meramente instrumental y el dispositivo de control administrativo y político presente en las leyes y decretos en vigencia, y con el concurso para su aplicación de la administración de las instituciones educativas.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:16 [Se enriquecen los sentidos en ..] (62:62) (Super)
Codes: [Aportes] [Autoevaluación]

Se enriquecen los sentidos en la práctica pedagógica y se proponen prácticas autónomas y democráticas como la autoevaluación y co-evaluación de estudiantes, pues la autoevaluación posibilita la reflexión sobre el proceso que el sujeto ha seguido para reconocer cómo ha llegado a apropiarse de su aprendizaje" (meta-cognición)

P 3: informe final 2011.rtf - 3:39 [Los aportes que tienden a la c..] (510:510) (Super)
Codes: [Autoevaluación]

Los aportes que tienden a la creación de una cultura de la evaluación se hacen presentes cuando afirman que "...la autoevaluación se debe implementar en forma permanente y continua y "el estudiante con anterioridad debe conocer qué se le va a evaluar", además "la evaluación ayuda en la selección de criterios de los mismos estudiantes para reflexionar sobre sus procesos académicos y comportamentales".

P 3: informe final 2011.rtf - 3:45 [Una autoevaluación desde la pe..] (528:528) (Super)
Codes: [Autoevaluación]

Una autoevaluación desde la perspectiva de Airasian y Gullickson se puede comprender como una evaluación formativa, importante para el desarrollo personal e integral de los estudiantes

P 3: informe final 2011.rtf - 3:46 [un estudiante que genera un há..] (528:528) (Super)
Codes: [Autoevaluación]

un estudiante que genera un hábito de autoevaluarse podría mejorar su compromiso con el proceso de aprendizaje y en últimas es la mejor publicidad para quienes no encuentran sentido a este momento de la evaluación formativa (Díaz Alcázar, 2007).

P 3: informe final 2011.rtf - 3:53 [la autoevaluación podría ser p..] (660:660) (Super)
Codes: [Autoevaluación]

la autoevaluación podría ser potencializadora de la autonomía en la medida que se desarrollen las siguientes estrategias:

P 3: informe final 2011.rtf - 3:82 [Se asume una práctica habitual..] (824:824) (Super)

Codes: [Autoevaluación] [Desafíos]

Se asume una práctica habitual de asignación de notas para medir la adquisición o no de un contenido específico, lo que limita el ambiente escolar, poniendo al estudiante en un escenario de calificación y exclusión. El reto se encuentra en compartir con los estudiantes el papel formativo de la evaluación con carácter participativo, de autoevaluación y autonomía.

Code: Autonomia {5-1}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:91 [La autonomía sin equidad y sin..] (1126:1126) (Super)

Codes: [Autonomia] [Conclusiones 2010] [Políticas educativas] [Rendicion de cuentas]

La autonomía sin equidad y sin hacer nada para mejorar las condiciones materiales, presupuestales y de formación del profesorado, puede llevar a la competencia desleal entre las instituciones y a profundizar la desigualdad.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:41 [Una buena opción para las tran..] (522:522) (Super)

Codes: [Autonomia] [Evaluación Formativa]

Una buena opción para las transformaciones pedagógicas es entender que el papel que desempeñe la evaluación en los procesos académicos y de formación de la persona y de las instituciones; es el de ayudar realmente a desarrollar la autonomía y con ello sentar las bases de la responsabilidad, el respeto y la formación en libertad

P 3: informe final 2011.rtf - 3:52 [De otra parte los docentes enf..] (660:660) (Super)

Codes: [Aportes] [Autonomia] [Desafíos]

De otra parte los docentes enfatizan que la autoevaluación podría ser potencializadora de la autonomía en la medida que se desarrollen las siguientes estrategias: a. "La autoevaluación debería no ser cuantitativa sino cualitativa". b. "La autonomía debe partir de la convicción que el maestro tenga de la misma, si no es dialógico, flexible, pertinente y no menos consistente queda en el discurso". c. "Manejo de diferentes estrategias y herramientas didácticas que lleven a los estudiantes a verdaderos procesos de aprendizaje que permiten al docente desde su práctica dar juicios de valor a los mismos identificando debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en el proceso". d. "Hay que generar socializaciones de actividades de aula, que les quede para su vida, como podría aplicar lo aprendido y resignificar la autonomía como un proceso en el que el sujeto en formación sea el fundamento del conocimiento y del proceso". e. "El proceso de autoevaluación de inicia con un proceso de autorreflexión teniendo en cuenta parámetros de responsabilidad, honestidad, compromiso y buena actitud todo orientado por el profesor". f. "Para trabajar desde la autoevaluación se debe reforzar y volver a trabajar desde los valores y ver la autoevaluación no como una crítica de los procesos". g. "Los procesos meta cognitivos permiten hacer una reflexión en el que se pueda evaluar el aprendizaje a través de la realización de evidencias que permitan también observar como docente si lo que enseño y evalúa esta bien". g. "La autoevaluación debe ser constante y se debe registrar permanentemente para que no se pasen por alto los aciertos y cosas por mejorar".

P 3: informe final 2011.rtf - 3:84 [Sobre la práctica de la autonomo..] (826:826) (Super)

Codes: [Autonomia] [Democracia] [Evaluación] [Participacion]

Sobre la práctica de la autonomía y la democracia en el currículo y la evaluación, los profesores realizan un acercamiento inicial a la comprensión de estas dos categorías, lo que implica, para sí mismos, entender que las

prácticas auto evaluativas requieren de la reflexión profunda y permanente sobre su quehacer profesional, el cuestionamiento a sus postulados conceptuales y teóricos en un ejercicio común en el marco del trabajo colectivo y la mejora o transformación de los mismos.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:85 [Por esta razón, la autonomía n..] (826:826) (Super)
Codes: [Autonomía]

Por esta razón, la autonomía no se comprende como un elemento aislado, sino como un ejercicio colectivo necesario del cuerpo docente, a fin de superar las prácticas individuales en el marco de un trabajo de cualificación profesional interdisciplinar.

Code: Avance sobre lo metodológico {1-0}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:19 [Se reconoce la investigación c..] (95:102) (Super)
Codes: [Avance sobre lo metodológico] [Metodología] [Monitoras] [Nuevo estudiante] [Objetivo] [Paradigma cualitativo]

Se reconoce la investigación cualitativa como aquella que permite conocer las opiniones y percepciones que los integrantes del proyecto poseen, sobre los estándares, el currículo y la evaluación. En esta visión cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Desarrollo de talleres con el propósito de describir, interpretar y valorar situaciones reales y concretas, en las instituciones objeto de estudio, para derivar allí un conocimiento que contribuya a la mejora de su praxis educativa.
- 2.- Tener en cuenta las opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y los significados que estos dan a las categorías con el fin de reconstruir sus sentidos.
- 3.- El Equipo Investigador interpreta aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de darle sentido a las expresiones que van más allá de la conducta manifiesta.
- 4.- Dejar oír la voz de los profesores y del Equipo Investigador, de sus opiniones y conocimientos, con el fin de analizar las expresiones que hacen parte de su posición pedagógica en el trabajo cotidiano.
- 5.- Respuesta a las dinámicas particulares de los Colegios privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- 6.- Participar en la investigación desde diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Code: avances conceptuales de los docentes {4-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:78 [En el primer taller, los docen..] (820:820) (Super)
Codes: [avances conceptuales de los docentes]

En el primer taller, los docentes afirmaban que la evaluación la toman como una herramienta de mejoramiento, pedagógico, didáctico; en contraste, los estudiantes opinaban que la evaluación de sus profesores, sólo es para la medición de logros, constatación del logro de objetivos y se centran en lo cognitivo. En el segundo taller, buena parte de los docentes apuntan a resignificar la evaluación como un proceso de aprendizaje y de formación tanto de los estudiantes como del maestro, democratizándola y transformando las prácticas pedagógicas.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:79 [En el primer taller coinciden ..] (822:822) (Super)
Codes: [avances conceptuales de los docentes]

En el primer taller coinciden los docentes en afirmar, que la autoevaluación posibilita la reflexión sobre el proceso que el sujeto ha seguido para reconocer cómo ha llegado a apropiarse de su aprendizaje (meta-cognición).

P 3: informe final 2011.rtf - 3:80 [Así mismo, los docentes en el ..] (822:822) (Super)

Codes: [avances conceptuales de los docentes]

Así mismo, los docentes en el segundo taller, opinan que se hace necesario dar un nuevo sentido a la autoevaluación a partir del desarrollo del juicio moral de los estudiantes, de potenciar valores que identifiquen el proceso autoevaluativo como la honestidad, la responsabilidad;

P 4: informe final 2012.rtf - 4:16 [Se destaca que las institucion..] (75:75) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecución del proyecto] [avances conceptuales de los docentes] [Currículo en relación con la pedagogía] [Currículo y Evaluación Críticos]

Se destaca que las instituciones educativas participantes están fortaleciendo continuamente la comprensión que sobre el currículo se realiza, y la interiorización del mismo como dirección a seguir por el colectivo de docentes, articulando a su vez la evaluación y los diversos escenarios que se plantean en el campo de la pedagogía, ello sin desconocer la relación primaria que debe tener esta construcción con el contexto cambiante y los sujetos que en este se encuentran. Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

Code: Categoría del taller {4-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:55 [A. Categoría Fortalecimiento d..] (708:708) (Super)

Codes: [Categoría del taller]

A. Categoría Fortalecimiento de la Autoevaluación:

P 3: informe final 2011.rtf - 3:56 [B. Categoría mejoramiento del ..] (713:713) (Super)

Codes: [Categoría del taller]

B. Categoría mejoramiento del aprendizaje a través de la evaluación:

P 3: informe final 2011.rtf - 3:57 [C. Categoría construcción de h..] (718:718) (Super)

Codes: [Categoría del taller]

C. Categoría construcción de herramientas para orientar el registro de los procesos de evaluación:

P 3: informe final 2011.rtf - 3:59 [D. Categoría la metacognición ..] (725:725) (Super)

Codes: [Categoría del taller]

D. Categoría la metacognición como estrategia:

Code: Categorías {4-1}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:9 [Políticas Educativas Concepto ..] (117:120) (Super)

Codes: [Categorías]

Políticas Educativas
Concepto de currículo

Evaluación Docente
Relaciones Currículo y Evaluación Docente

P 1: informe final 2009.rtf - 1:105 [currículo y evaluación, hacien..] (712:712) (Super)
Codes: [Categorías]

currículo y evaluación, haciendo énfasis en la evaluación docente, sin desconocer la de estudiantes.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:139 [Currículo y Evaluación] (1478:1478) (Super)
Codes: [Categorías]

Currículo y Evaluación

P 1: informe final 2009.rtf - 1:144 [Evaluación] (1488:1488) (Super)
Codes: [Categorías]

Evaluación

Code: categorías de análisis {6-2}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:137 [Desde la lectura de los result..] (1448:1448) (Super)
Codes: [categorías de análisis]

Desde la lectura de los resultados arrojados en los talleres trabajados con los maestros y el análisis de cada temática por el Grupo de investigación, la información se agrupó bajo las siguientes categorías: 1) currículo como plan de estudios, con las subcategorías; contenidos, planes, programa, práctica pedagógica. 2) Concepto de currículo técnico. Ésta se subcategoriza en: lineamientos externos; interacción plan de estudios, metodología y evaluación; marco institucional. 3) Concepto de currículo práctico, con subcategorías; Contextualizado; Formación. 4) Currículo en el IPN, definiendo las subcategorías; Técnico: Control y regulación administrativo legal; Práctico: Proceso de cambio guión, 4) concepto de currículo y finalidad; con subcategorías como Definición de Currículo, Finalidad del Currículo, Construcción Histórica, Social y Crítica, El currículo oculto, lo Axiológico.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:10 [políticas educativas, currícul..] (67:67) (Super)
Codes: [categorías de análisis]

políticas educativas, currículo y currículo crítico, y evaluación de docentes y estudiantes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:23 [La investigación, en primera m..] (104:104) (Super)
Codes: [categorías de análisis]

La investigación, en primera medida, por parte del Equipo Investigador, estudió y analizó las concepciones de las categorías políticas educativas, currículo y evaluación de docentes y estudiantes, y sus implicaciones. Por otro lado, definió el sentido de las políticas educativas en relación a la construcción y puesta en marcha de los Sistemas Institucionales de Evaluación para la Educación Básica y Media. Así, finalmente, se encaminó hacia la generación de nuevos sentidos y prácticas en las instituciones, a partir de las conceptualizaciones sobre Currículo Crítico y Evaluación Formativa.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:87 [se destacan algunos desarrollo..] (1118:1118) (Super)
Codes: [categorías de análisis] [Conclusiones 2010]

se destacan algunos desarrollos tanto en lo teórico como en lo práctico con referencia a las políticas educativas sobre evaluación, aplicadas en las Instituciones de Educación Básica y Media, y las posibles orientaciones que un currículo crítico puede hacer a la práctica evaluativa.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:89 [las políticas de estado, neoli..] (1122:1122) (Super)

Codes: [categorías de análisis] [Conclusiones 2010] [Políticas educativas]

las políticas de estado, neoliberales para formar personas productivas para el desarrollo económico. Se desconocen los avances de la pedagogía y las propuestas de las corrientes constructivistas, críticas y emancipadoras porque el Decreto está inspirado en la tecnología educativa de corte conductista y neoliberal, lo cual es un retroceso.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:18 [En la perspectiva metodológica..] (90:90) (Super)

Codes: [categorías de análisis] [Metodología] [Paradigma cualitativo]

En la perspectiva metodológica, el presente trabajo optó por la visión hermenéutica (Martínez 2010) entendida como la comprensión e interpretación del significado dado a los estándares y sus relaciones con el currículo y la evaluación. Se focalizó en la investigación cualitativa, pues según este enfoque los hechos estudiados dependen de las concepciones que fundamentan su observación así como de las teorías y de las hipótesis que subyacen a la investigación. Este paradigma considera, a la vez, la importancia de la comprensión que tienen los participantes del proyecto sobre los procesos y la reconstrucción de su sentido.

Code: Clientes {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:66 [En este sentido, se formula el..] (299:299) (Super)

Codes: [Clientes] [Político] [Sistema de Evaluación] [Sociedad de Mercado]

En este sentido, se formula el Sistema de Evaluación con pocas posibilidades formadoras, exigiendo ante todo cifras de atención de estudiantes, llamados “clientes” en los nuevos paradigmas de la sociedad de mercado.

Code: Colegios Participantes {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:12 [Instituto Pedagógico Nacional ..] (141:141) (Super)

Codes: [Colegios Participantes]

Instituto Pedagógico Nacional -IPN- y del Institución Educativa Colegio Nacional Antonia Santos

Code: comunidad educativa {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:66 [La participación de los padres..] (796:796) (Super)

Codes: [Aportes] [comunidad educativa] [Desafíos]

La participación de los padres es fundamental, creando estructuras que motiven y promuevan en debate y el diálogo continuo y la estrecha relación con los docentes y los estudiantes.

Code: Concepto de Currículo Colegio Antonia Santos {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:122 [De acuerdo con lo expresado en..] (1141:1141) (Super)

Codes: [Concepto de Currículo Colegio Antonia Santos]

De acuerdo con lo expresado en el concepto de currículo es decir, el que se refiere a “Conjunto de actividades organizadas planes de estudio, programas, metodologías y procesos conducentes a una acción educativa”. Sin embargo, varios de estos Profesores no están de acuerdo en que se hable solo de conocimientos académicos y de formación y opinan que se han de incluir desempeños prácticos y sociales como “aspectos culturales, éticos y, políticos en el currículo.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:123 [Al mismo tiempo algunos Profes..] (1143:1143) (Super)

Codes: [Aportes] [Concepto de Currículo Colegio Antonia Santos]
[Desafíos]

Al mismo tiempo algunos Profesores seleccionaron el concepto como aquello que se refiere a , “ las normas académicas y de carácter pedagógico creadas para despertar el conocimiento las habilidades y destrezas y disciplinas encaminadas al proceso social y cultural, teniendo en cuenta los fines y lineamientos definidos por MEN ley 115”. A pesar de estar de acuerdo con este concepto, varios de ellos, coinciden en expresar la necesidad de establecer un concepto de hombre, educación, pedagogía, didáctica. Igualmente, algunos expresan que el concepto “deja de lado lo humano.

Code: Conclusiones 2010 {6-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:93 [la evaluación cumple su misión..] (1129:1129) (Super)

Codes: [Conclusiones 2010] [Estado Evaluador] [Problemas] [Tecnología
Educativa]

la evaluación cumple su misión específica de ayudar a operar el cambio en el paso del Sistema Escolar de raigambre social y democrático al Sistema Escolar Neoliberal donde el sentido pleno de los público desaparece en función del mercado y de la Educación Pública.”

P 2: informe final 2010.rtf - 2:91 [La autonomía sin equidad y sin..] (1126:1126) (Super)

Codes: [Autonomía] [Conclusiones 2010] [Políticas educativas] [Rendicion
de cuentas]

La autonomía sin equidad y sin hacer nada para mejorar las condiciones materiales, presupuestales y de formación del profesorado, puede llevar a la competencia desleal entre las instituciones y a profundizar la desigualdad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:92 [Esta metodología comparada rev..] (1129:1129) (Super)

Codes: [Aportes] [Conclusiones 2010] [Evaluacion de docentes]

Esta metodología comparada revela los porqués y para qué de la trascendencia estratégica prevista a la evaluación haciendo parte de una agenda internacional extensiva a todos los países, en particular, a los que competen con el presente trabajo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:87 [se destacan algunos desarrollo..] (1118:1118) (Super)

Codes: [categorías de análisis] [Conclusiones 2010]

se destacan algunos desarrollos tanto en lo teórico como en lo práctico con referencia a las políticas educativas sobre evaluación, aplicadas en las Instituciones de Educación Básica y Media, y las posibles orientaciones que un currículo crítico puede hacer a la práctica evaluativa.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:90 [El decreto se enmarca dentro d..] (1124:1125) (Super)
Codes: [Conclusiones 2010] [Evaluacion como control] [Políticas
educativas]

El decreto se enmarca dentro de los afanes globalizadores para la producción y el desarrollo de competencias laborales.

La evaluación es pensada desde fuera de la pedagogía, como un ejercicio de control dentro de una educación convertida en mercancía, dejada al libre juego de la oferta y la demanda.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:89 [las políticas de estado, neoli..] (1122:1122) (Super)
Codes: [categorías de análisis] [Conclusiones 2010] [Políticas
educativas]

las políticas de estado, neoliberales para formar personas productivas para el desarrollo económico. Se desconocen los avances de la pedagogía y las propuestas de las corrientes constructivistas, críticas y emancipadoras porque el Decreto está inspirado en la tecnología educativa de corte conductista y neoliberal, lo cual es un retroceso.

Code: Conclusiones 2011 {3-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:68 [la tematización, esto es, hall..] (803:803) (Super)
Codes: [Conclusiones 2011] [Tematizacion]

la tematización, esto es, hallar los ejes transversales que se encuentran en el conjunto del primer análisis y a continuación describirlos conceptualmente, con el fin de aportar a las conclusiones del proceso investigativo.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:74 [el trabajo de los talleres per..] (815:815) (Super)
Codes: [Aportes] [Conclusiones 2011] [Produccion intelectual y publico]

el trabajo de los talleres permitió conceptualizar sobre, a) El Currículo y la evaluación; b) Avances conceptuales de los docentes; c) Concepción y prácticas evaluativas; d) Autonomía y Democracia en la evaluación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:75 [han sido apropiados cada uno p..] (817:819) (Super)
Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto] [Conclusiones 2011]
[Currículo] [Evaluación]

han sido apropiados cada uno por su lado sin establecer relaciones fuertes entre ellos. El currículo sigue siendo reducido en la práctica a la organización de las materias, su intensidad, sus contenidos, a pesar de los esfuerzos propuestos desde la política educativa distrital de ciclos para integrar, generar didácticas interdisciplinarias o planear la evaluación a más largo plazo sigue siendo esporádica y débil.

Son pocas las conceptualizaciones sobre modelos o enfoques curriculares y mucho menos la argumentación decidida y rigurosa sobre el tipo de currículo construido. La paradoja existente es la gran capacidad de discusión y dialogo sobre estos temas pero la poca aplicación en la practica cotidiana. Los maestros saben mucho en teoría pero no la colectivizan ni mucho menos construyen un proyecto hipotético para experimentarlo en sus prácticas.

Respecto de la evaluación se repite el dilema: todos son conscientes de la importancia de pensar la evaluación mas allá de las prescripciones de las Pruebas Saber y de los enfoques instrumentales, pero se quejan de que la imposición de la Secretaria y de los Decretos los obliga a obedecer, por ello, aun después de explicar y dialogar sobre alternativas de evaluación críticas y de la potencia de la pedagogía critica para transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas se evidencia en los instrumentos de recogida de información que continúan en este dilema y que posiblemente sus prácticas evaluativas continúan siendo instrumentales.

Code: conclusiones 2012 {2-0}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:12 [Al identificar las implicacion..] (71:71) (Super)
Codes: [Análisis de talleres] [conclusiones 2012]

Al identificar las implicaciones que tienen las políticas de estandarización para el desarrollo curricular, se dio la posibilidad de caracterizar el sentido que sobre estas tienen los docentes de las instituciones participantes, enriqueciendo el sentido que ellos le brindan a la práctica pedagógica, generando propuestas dirigidas a la práctica alternativa de formación democrática a través de ejercicios como la autoevaluación y co-evaluación de estudiantes, la construcción participativa del currículo y la generación de estándares propios de la comunidad educativa,

P 4: informe final 2012.rtf - 4:43 [Visto desde otra perspectiva s..] (1198:1198) (Super)
Codes: [Aportes al campo] [conclusiones 2012] [Estándares]

Visto desde otra perspectiva se supera la estandarización cuando antepone el concepto de diversidad (los estudiantes proceden de contextos socioculturales diferentes) que comprende y acepta lo que el estudiante como sujeto activo es, sabe y puede hacer, de esa manera las aulas de clase se convertirán en comunidades de aprendizaje, donde maestro y estudiante aprenden. También se potencia la necesidad de favorecer los aprendizajes que posibiliten la toma de decisiones y la resolución de problemas, ello orienta los aprendizajes hacia la construcción de conocimientos significativos.

Code: contexto {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:67 [Todo ello unido a una reflexió..] (797:797) (Super)
Codes: [Aportes] [contexto] [Desafíos]

Todo ello unido a una reflexión constante sobre la sociedad y sus problemas que es el contexto de la escuela aportará elementos para tejer entre todas las propuestas justas, solidarias que se presentarán en los diferentes escenarios donde sean escuchadas las voces de las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la educación y sobre todo en el mejoramiento de la calidad de vida.

Code: Cultura de la Evaluación {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:166 [Consideran que faltan estrateg..] (1577:1577) (Super)
Codes: [Cultura de la Evaluación]

Consideran que faltan estrategias institucionales para apoyar las dificultades y en el desarrollo de los procesos evaluativos no se trabaja desde la perspectiva evaluativa formativa. Aunque se evidencian procesos de formación, hay profesores que solicitan el desarrollo institucional de procesos de autoevaluación y reflexión constantes de estudiantes, hasta lograr hacer de ella una cultura evaluativa.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:64 [Todas las personas que están i..] (795:795) (Super)
Codes: [Cultura de la Evaluación] [Currículo Crítico] [Desafíos]

Todas las personas que están involucradas en el proceso educativo deben estar comprometidas y apoyar las cuestiones que se acuerden. Las relaciones se pueden invertir ya no de arriba abajo unilaterales, jerárquicas, alienantes y hasta autoritarias, sino que debe predominar la voz del otro, la necesidad de los otros, el consenso y la participación activa.

Code: Currículo {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:28 [De manera general podemos deci..] (205:205) (Super)

Codes: [Currículo]

De manera general podemos decir que el currículo es una hipótesis que se construye colectivamente sobre la mejor manera de cumplir con los propósitos de formación de sujetos en una institución, cultural y socialmente situada.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:75 [han sido apropiados cada uno p..] (817:819) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto] [Conclusiones 2011]

[Currículo] [Evaluación]

han sido apropiados cada uno por su lado sin establecer relaciones fuertes entre ellos. El currículo sigue siendo reducido en la práctica a la organización de las materias, su intensidad, sus contenidos, a pesar de los esfuerzos propuestos desde la política educativa distrital de ciclos para integrar, generar didácticas interdisciplinarias o planear la evaluación a más largo plazo sigue siendo esporádica y débil.

Son pocas las conceptualizaciones sobre modelos o enfoques curriculares y mucho menos la argumentación decidida y rigurosa sobre el tipo de currículo construido. La paradoja existente es la gran capacidad de discusión y dialogo sobre estos temas pero la poca aplicación en la practica cotidiana. Los maestros saben mucho en teoría pero no la colectivizan ni mucho menos construyen un proyecto hipotético para experimentarlo en sus prácticas.

Respecto de la evaluación se repite el dilema: todos son conscientes de la importancia de pensar la evaluación mas allá de las prescripciones de las Pruebas Saber y de los enfoques instrumentales, pero se quejan de que la imposición de la Secretaria y de los Decretos los obliga a obedecer, por ello, aun después de explicar y dialogar sobre alternativas de evaluación críticas y de la potencia de la pedagogía critica para transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas se evidencia en los instrumentos de recogida de información que continúan en este dilema y que posiblemente sus prácticas evaluativas continúan siendo instrumentales.

Code: Currículo Conductista {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:38 [Bobbitt proporcionó la tecnolo..] (272:272) (Super)

Codes: [Currículo Conductista]

Bobbitt proporcionó la tecnología necesaria para un currículo conductista.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:39 [Ubica en el currículo el diseñ..] (272:272) (Super)

Codes: [Currículo Conductista]

Ubica en el currículo el diseño de los planes de estudio que den respuesta a las demandas de los procesos de racionalización del trabajo. El problema del currículo tiene que ver con el desarrollo de la pedagogía y de la psicología desde la visión empresarial, interesada en el control y dominio de cuanto sucede en las escuelas, mediante el desarrollo y el direccionamiento de lo que se propone para la formación en valores, el desarrollo de formas de pensamiento, de maneras de actuar en la sociedad y de cuanto se quiere alcanzar como propósitos de la educación en una comunidad educativa.

Code: Currículo Crítico {12-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:88 [En el trabajo de construcción ..] (322:322) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

En el trabajo de construcción del currículo se requiere de la toma de decisiones colectivas sobre los contenidos que han de ser seleccionados constituyentes de enfoques críticos que estudien y discutan sobre las estructuras socio-económicas y políticas que generan opresión y los planteamientos de posibilidad que brinda una visión futura, basada en la situación presente y los retos del futuro.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:83 [las pedagogías críticas apoyan..] (321:321) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

las pedagogías críticas apoyan y reafirman la importancia del análisis del contexto donde se desenvuelven las relaciones de los profesores, los estudiantes y los directivos, y el significado dado a los hechos del ambiente institucional construido, social e históricamente que se vive en la escuela y fuera de ella

P 1: informe final 2009.rtf - 1:59 [Para superar estas limitacione..] (288:288) (Super)
Codes: [Currículo Crítico]

Para superar estas limitaciones se planteó, entonces, el currículo crítico, fundamentado en la Teoría Crítica de la sociedad propuesta por Habermas. Este currículo atiende a las interrelaciones dinámicas e interactivas individuo-vida social, teoría-práctica y vida escolar. Para Kemmis (1993), se trata de “establecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones” (1993: 132).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:82 [El currículo crítico hace part..] (320:320) (Super)
Codes: [Currículo Crítico]

El currículo crítico hace parte de las pedagogías críticas, las que aportan a la generación de nuevos sentidos y prácticas curriculares y evaluativas encaminadas hacia una cultura de la calidad y la transformación de profesores, estudiantes y centros escolares. Sus fines entender las interrelaciones y dinámicas interactivas de los individuos con la vida social, “establecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones”. (Kemmis, 1993:132). Hay interés por la autonomía, la libertad, por la transformación de las relaciones sociales a través de la organización en luchas políticas y formas cooperativas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:87 [Igualmente, Esto significa la ..] (321:321) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Currículo y Evaluación Críticos]
[Evaluación Cualitativa] [Pedagógico]

Igualmente, Esto significa la necesidad de entender la imposibilidad de la neutralidad en la educación. Freire (1994). Esto implica que la actividad humana libre auto-recreativa y auto-generadora, Resultante de la relación reflexión-diálogo y acción acompañada de conciencia crítica.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:84 [Esto significa, que la context..] (321:321) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

Esto significa, que la contextualización del conocimiento que se brinda en la escuela conlleva una intencionalidad política que promueve a preguntarnos por: ¿De quién es el conocimiento que se enseña? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las desigualdades educativas y sociales existentes y crear currículos y enseñanza que sean socialmente más justos?, (Apple, 2006:54).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:60 [El razonamiento de este curríc..] (289:289) (Super)
Codes: [Currículo Crítico]

El razonamiento de este currículo se fundamenta en lo “dialéctico: se examina lo que puede decirse acerca del nivel de pensamiento que no puede decirse desde el” (Kemmis 1993: 81). Centralizando las contradicciones a través del estudio de los opuestos, hace de éste un principio central.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:85 [Enfatiza en la transformación ..] (321:321) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo Crítico]

Enfatiza en la transformación de las relaciones de poder en las instituciones y principalmente, en el contexto en donde se ubican estas instituciones, lo que implicaría un cambio en las relaciones socio-económicas políticas y pedagógicas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:86 [En consonancia con lo plantead..] (321:321) (Super)
Codes: [Administrativo] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

En consonancia con lo planteado por Peter McLaren y Natalia Jaramillo (2007) lo que los educadores de la pedagogía crítica han de cuestionar, más que el currículo autoritario, los test estandarizados, la discriminación racial, de género, sexo y clase, es la estructuración de las relaciones de los medios de producción.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:51 [pues el principal propósito de..] (573:573) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Desafíos]

pues el principal propósito de la evaluación es el aprendizaje en todos los sentidos: aprende la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad. Este nuevo giro de la educación que va centrada en el aprendizaje conlleva también un cambio en la evaluación. Es pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, del diálogo, de la reflexión, de la construcción del aprendizaje.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:64 [Todas las personas que están i..] (795:795) (Super)
Codes: [Cultura de la Evaluación] [Currículo Crítico] [Desafíos]

Todas las personas que están involucradas en el proceso educativo deben estar comprometidas y apoyar las cuestiones que se acuerden. Las relaciones se pueden invertir ya no de arriba abajo unilaterales, jerárquicas, alienantes y hasta autoritarias, sino que debe predominar la voz del otro, la necesidad de los otros, el consenso y la participación activa.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:44 [En este contexto se exige que ..] (1317:1317) (Super)
Codes: [Currículo Crítico] [Pedagogía como arte]

En este contexto se exige que desde las pedagogías críticas se lance un salvavidas en orden a posibilitar estas alternativas y otras que no se visibilizan en los centros educativos o no se dan a conocer por lo verticalista y hermético del Sistema Educativo Colombiano puedan ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar las políticas educativas y en particular al momento de implementarlas en los diferentes contextos de lo regional y nacional que tiene nuestro país.

Code: Currículo en relación con el aprendizaje {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:156 [El énfasis del desempeño curri..] (1542:1542) (Super)
Codes: [Currículo en relación con el aprendizaje] [Currículo Técnico]
[Desafíos] [Problemas]

El énfasis del desempeño curricular está contenido en el cumplimiento de objetivos predeterminados que se expresan en conductas observables. Al preguntar a los docentes intervinientes, si consideran que este diseño sigue vigente en la práctica pedagógica personal y/o institucional, se evidencia que aún no se ha roto por completo el paradigma conductista cuantitativo, pues en las instituciones se trabajan varios énfasis que tienen el mismo objetivo y las programaciones están predeterminadas. Se trabaja en función de obtención de logros. Se realizan plenarias institucionales en las que se exponen los contenidos y los logros que se esperan cumplir en cada área. Los logros son conductas observables muy definidas que no abarcan aspectos cooperativos y no evalúan la creatividad de los alumnos. Además, se evalúa el cumplimiento a satisfacción de los programas bimensuales y anuales.

Code: Currículo en relación con el conocimiento {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:149 [Los docentes participantes con..] (1521:1521) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo en relación con el conocimiento]

Los docentes participantes consideran que las formas para comprender los procesos formativos de conocimiento - constructivismo, pensamiento crítico - se aplican actividades como: la integración de áreas artísticas, teatro, danza, música, expresión corporal, ajedrez y tecnología desde el preescolar. También se observa en los énfasis de la Institución: Matemáticas, sociales y ciencias naturales. En el PEI del IPN se alcanza a leer que se habla de múltiples desarrollos, y sobre todo en las adaptaciones curriculares en educación especial.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:150 [En la mayoría de las respuesta..] (1525:1525) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo en relación con el conocimiento]

En la mayoría de las respuestas de los docentes de las dos instituciones, muestra la tendencia en destacar el PEI como gestor de procesos formativos en la institución, pues éste contempla los múltiples desarrollos para comprender los procesos de cada estudiante. Además, los énfasis que se ofrecen proporcionan a los estudiantes herramientas para acceder a las ciencias naturales, las matemáticas y las sociales, integrando esto al desarrollo de las artes y la tecnología desde el preescolar proporcionando a todos según G. Sacristán (2005: 37) "herramientas de acceso a la información., acceso a la cultura como forma de vida y expresión..."

Code: Currículo en relación con la pedagogía {4-3}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:152 [La mayoría de los docentes par..] (1531:1531) (Super)

Codes: [Currículo en relación con la pedagogía] [Problemas]

La mayoría de los docentes participantes afirman realizar reflexiones pedagógicas a nivel individual pues consideran son dadas a conocer en reuniones generales no son bien aceptadas, cabe destacar que en el nivel de preescolar y en el área de música son frecuentes y tiene en cuenta el colectivo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:155 [Es por lo anteriormente referi..] (1537:1537) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo en relación con la pedagogía]

Es por lo anteriormente referido que se hace un llamado a establecer una cultura institucional en donde se establezca y se conciba el pensamiento reflexivo como medio y como fin en las comunidades educativas. Pues se ha comprobado que en el proceso de reflexión crítica sobre el quehacer pedagógico, los maestros y maestras individualmente o en equipo, pueden tomar conciencia de sus acciones profesionales, de sus logros, de sus dificultades y lo más importante, pueden contrastarlos a la luz de teorías pedagógicas ya formalizadas; ello generará comunidad académica y facilitará procesos de transformación y mejoramiento en las instituciones educativas participantes y por ende en la calidad educativa.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:153 [la gran mayoría de los docente..] (1533:1533) (Super)

Codes: [Currículo en relación con la pedagogía] [Problemas]

la gran mayoría de los docentes de las instituciones participantes manifiestan preocupación por la inexistencia de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica en la institución y consideran de suma importancia la misma para cualificar sus procesos en quehacer tanto individual como colectivo.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:16 [Se destaca que las institucion..] (75:75) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecución del proyecto] [avances conceptuales de los docentes] [Currículo en relación con la pedagogía] [Currículo y Evaluación Críticos]

Se destaca que las instituciones educativas participantes están fortaleciendo continuamente la comprensión que sobre el currículo se realiza, y la interiorización del mismo como dirección a seguir por el colectivo de docentes, articulando a su vez la evaluación y los diversos escenarios que se plantean en el campo de la pedagogía, ello sin desconocer la relación primaria que debe tener esta construcción con el contexto cambiante y los sujetos que en este se encuentran. Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

Code: Currículo Práctico {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:56 [Este segundo tipo de currículo..] (285:285) (Super)

Codes: [Currículo Práctico]

Este segundo tipo de currículo se propone comprender actuar apropiadamente, obrar bien, teniendo en cuenta que los fines están permanentemente abiertos. Los razonamientos, han de estar guiados por juicios correctos se habla de phronesis, (actuar bien) refiriéndose a la aplicación prudente de reglas para obrar bien en la sociedad; deliberar para elegir y decidir el qué y el cómo de la actuación.

Code: Currículo Técnico {12-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:40 [Desde esa época, se cree que e..] (273:273) (Super)

Codes: [Currículo Técnico]

Desde esa época, se cree que el que elabora el currículo es un experto y lo hace desde fuera de la escuela, con una especialización técnica. Por tal razón, el currículo no toma de la pedagogía sus planteamientos teóricos, sino de las llamadas ciencias de la educación. Conceptos desarrollados en la psicología, la filosofía y otras disciplinas, han servido para construir el conocimiento de lo que significa lo curricular.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:156 [El énfasis del desempeño curri..] (1542:1542) (Super)

Codes: [Currículo en relación con el aprendizaje] [Currículo Técnico]

[Desafíos] [Problemas]

El énfasis del desempeño curricular está contenido en el cumplimiento de objetivos predeterminados que se expresan en conductas observables. Al preguntar a los docentes intervinientes, si consideran que este diseño sigue vigente en la práctica pedagógica personal y/o institucional, se evidencia que aún no se ha roto por completo el paradigma conductista cuantitativo, pues en las instituciones se trabajan varios énfasis que tienen el mismo objetivo y las programaciones están predeterminadas. Se trabaja en función de obtención de logros. Se realizan plenarios institucionales en las que se exponen los contenidos y los logros que se esperan cumplir en cada área. Los logros son conductas observables muy definidas que no abarcan aspectos cooperativos y no evalúan la creatividad de los alumnos. Además, se evalúa el cumplimiento a satisfacción de los programas bimensuales y anuales.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:64 [En Colombia, la influencia de ..] (296:296) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Político] [Tecnología Educativa]

En Colombia, la influencia de la tecnología, en la década del 70, aunque promueve reformas en la concepción de evaluación, el Decreto 080 del 74 refuerza la visión técnico instrumental de la evaluación y el currículo. En 1975, el Ministerio de Educación Nacional, M.E.N., plantea el Programa Nacional de Mejoramiento Evaluativo, propuesta que asume la reforma curricular sustentada en una visión de la tecnología de la educación. Así mismo, a través del Decreto-Ley 088 de 1976 y el 14-19 de 1978 se propone la reforma curricular que pretende uniformizar los contenidos desarrollados por grados escolares, los criterios de evaluación y los contenidos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:44 [En este mismo sentido para Mar..] (277:277) (Super)

Codes: [Currículo Técnico]

En este mismo sentido para Martínez Boom (2003), con la aparición de la tecnología educativa, hacia la primera mitad del siglo XX, se da preponderancia a la instrucción, integrando a la tarea pedagógica mecanismos de poder y saber.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:76 [En el caso colombiano, en los ..] (315:315) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Problemas]

En el caso colombiano, en los últimos años, el enfoque Técnico- instrumental ha centrado su interés por obtener mejores resultados en las pruebas nacionales: Pruebas Saber, comprender, Examen de Estado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:77 [Otra relación estrecha entre c..] (316:316) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Político] [Problemas]

Otra relación estrecha entre currículo y evaluación se manifiesta cuando el currículo da poder a quien lo administra y lo lleva a cabo y la evaluación se encarga de instrumentar esos poderes a través de la calificación, promoción, selección y exclusión. Este es un poder no solo del conocimiento, sino que también es un poder político para quien lo administra, dado su carácter meramente funcional y jerarquizado de la práctica pedagógica. Para este enfoque, los sistemas educativos se constituyen en redes de entradas y salidas donde lo que cuenta son los resultados y la operacionalización y medición de sus resultados.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:70 [Estas razones están apoyando e..] (306:306) (Super)

Codes: [Currículo Técnico]

Estas razones están apoyando el énfasis dado a la orientación que soporta los planteamientos del currículo técnico, relaciones medios-fines, objetivos-fines.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:68 [A pesar de estar hablando de u..] (303:303) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Perspectiva Técnica] [Político]

A pesar de estar hablando de un modelo generado en el año 70, en Estados Unidos, con la Tecnología Educativa, hoy casi al finalizar la primera década del siglo XXI parece estar predominando la visión curricular y evaluativa vigente desde la década del 40 propuesta por Tyler, con énfasis en el currículo y la evaluación técnico instrumental y como referente pedagógico la Tecnología Educativa.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:42 [Desde los años 40, se presenta..] (275:275) (Super)

Codes: [Currículo Técnico]

Desde los años 40, se presenta la propuesta evaluativa de Tyler como confrontación entre objetivos previamente propuestos y logros alcanzados. El proceso evaluativo, desde esta perspectiva está encaminado a medir los logros alcanzados en términos de conductas operacionales medibles y cuantificables.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:71 [Un buen número de respuestas c..] (306:306) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Problemas]

Un buen número de respuestas corresponde a una concepción de currículo como control y regulación administrativa y legal, se asume que el currículo señala las exigencias normativas que rigen estatutos en el Proyecto Educativo Institucional, es decir, desde instancias de poder por lo que los profesores se constituyen en ejecutores de mandatos elaborados externamente con directivas pre-establecidas

P 1: informe final 2009.rtf - 1:43 [El currículo, orientado por lo..] (276:276) (Super)

Codes: [Currículo Técnico]

El currículo, orientado por lo técnico, aplica teorías para alcanzar objetivos definidos. En consonancia con López Jiménez (2001), esta concepción técnica da mayor importancia al experto, al planificador de la enseñanza, de la organización de los contenidos y de la contrastación de objetos con la evaluación externa llevada a cabo.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:38 [No quedan ausentes las respues..] (508:508) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Currículo y Estándares] [Pruebas censales]

No quedan ausentes las respuestas que a manera de dificultades en el orden nacional e institucional se hacen presentes tales como “las pruebas Saber, las pruebas ICFES, el exceso de proyectos, genera que se limiten tiempos para dedicarle al desarrollo de los procesos de los estudiantes”. “La excesiva permisividad y falta de acompañamiento de los padres de familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de sus hijos y la desautorización del docente”; la “incoherencia entre las prácticas pedagógicas y la realidad sociopolítica”, “falta de claridades en la forma de evaluar de acuerdo a cada campo de conocimiento”, “un inconveniente son los cursos numerosos y la falta de tiempo para la profundización de la evaluación”.

Code: Currículo y Estándares {5-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:79 [Este autor considera que una a..] (318:318) (Super)

Codes: [Currículo y Estándares]

Este autor considera que una articulación entre estándares y el currículo puede favorecer el aprendizaje en los sistemas educativos.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:38 [No quedan ausentes las respues..] (508:508) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Currículo y Estándares] [Pruebas censales]

No quedan ausentes las respuestas que a manera de dificultades en el orden nacional e institucional se hacen presentes tales como “las pruebas Saber, las pruebas ICFES, el exceso de proyectos, genera que se limiten tiempos para dedicarle al desarrollo de los procesos de los estudiantes”. “La excesiva permisividad y falta de acompañamiento de los padres de familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de sus hijos y la desautorización del docente”; la “incoherencia entre las prácticas pedagógicas y la realidad sociopolítica”, “falta de claridades en la forma de evaluar de acuerdo a cada campo de conocimiento”, “un inconveniente son los cursos numerosos y la falta de tiempo para la profundización de la evaluación”.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:27 [Los docentes dicen no haber pa..] (1041:1041) (Super)

Codes: [Currículo y Estándares] [Políticas educativas]

Los docentes dicen no haber participado y no tener espacios ni tiempo para capacitarse en esas nuevas políticas así las cosas opta por obedecer los formalismos y prescripciones llenando formatos y respondiendo cuestionarios pero esta convencido de que seguirá haciendo lo mismo de siempre.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:30 [El bajo nivel de conceptualiza..] (1052:1052) (Super)

Codes: [Currículo y Estándares] [Estándares] [Políticas]

El bajo nivel de conceptualización acerca de la naturaleza y finalidad de los estándares cuando se dice que son “lo mínimo”, lo “básico”, que son muy “Teóricos” que no han sido apropiados en debates serios, puede interpretarse como un error en la gestión de los mismos por parte del Ministerio de Educación ya que si se trata de una política pública con los primeros que hay que contar es con los actores directos: maestros y estudiantes, padres de familia y comunidad, ausentes de estas practicas pedagógicas, pareciera primar mas los compromisos internacionales, los que no dan tiempo a los expertos planificadores para abrir un debate pedagógico sobre la oportunidad y viabilidad,

pertinencia y consecuencias de su implementación. Queda claro que los tiempos de la política no son los tiempos de la academia.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:31 [Una vez más, como en la pregun..] (1096:1097) (Super)

Codes: [Currículo y Estándares]

Una vez más, como en la pregunta uno, queda evidenciado el carácter prescriptivo, externo e impuesto que los docentes atribuyen a los estándares.

Plenamente justificadas estas respuestas por la manera como el MEN y las Secretarías de Educación, rectores y coordinadores pretenden implementarla, sin debate, apropiación socialización.

Code: Currículo y Evaluación Críticos {4-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:62 [currículo crítico, la evaluaci..] (290:290) (Super)

Codes: [Currículo y Evaluación Críticos]

currículo crítico, la evaluación establece formas críticamente reflexivas de organización social y educativa que promueven la democracia participativa, especialmente, en el tema de decisiones de instancias de poder horizontal. Su interés es la promoción de la autonomía y la libertad en impulso de la transformación de las relaciones sociales, mediante la organización de la colectivización de las luchas políticas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:87 [Igualmente, Esto significa la ..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Currículo y Evaluación Críticos]
[Evaluación Cualitativa] [Pedagógico]

Igualmente, Esto significa la necesidad de entender la imposibilidad de la neutralidad en la educación. Freire (1994). Esto implica que la actividad humana libre auto-recreativa y auto-generadora, Resultante de la relación reflexión-diálogo y acción acompañada de conciencia crítica.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:91 [La evaluación crítica correspo..] (324:324) (Super)

Codes: [Currículo y Evaluación Críticos] [Evaluación Cualitativa]

La evaluación crítica corresponde a visiones colectivas, supone llevar a cabo proyectos solidarios socialmente contruídos. Participación de los sujetos en formación en prácticas de resistencia que integren los estudiantes, los profesores y las instituciones. Superar la lógica instrumental por lógica crítica que dé cuenta del interés por el entendimiento, el aprendizaje.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:16 [Se destaca que las institucion..] (75:75) (Super)

Codes: [Aportes en la ejecucion del proyecto] [avances conceptuales de los docentes] [Currículo en relación con la pedagogía] [Currículo y Evaluación Críticos]

Se destaca que las instituciones educativas participantes están fortaleciendo continuamente la comprensión que sobre el currículo se realiza, y la interiorización del mismo como dirección a seguir por el colectivo de docentes, articulando a su vez la evaluación y los diversos escenarios que se plantean en el campo de la pedagogía, ello sin desconocer la relación primaria que debe tener esta construcción con el contexto cambiante y los sujetos que en este se encuentran. Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

Code: Currículo y Evaluación en relación con el contexto educativo {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:158 [Algunos docentes manifiestan e..] (1552:1552) (Super)
Codes: [Currículo y Evaluación en relación con el contexto educativo]
[Desafíos] [Problemas]

Algunos docentes manifiestan estar presionados a través de las pruebas externas a la escuela (ICFES, SABER, PISA). Y otros lo están por la continúa cascada de leyes y de decretos propios de las actuales políticas educativas. Es de anotar, que un porcentaje menor de docentes ubican al interior de la escuela la presión en el trabajo educativo. Así mismo, es significativo quienes afirman que no encuentran presión de ningún tipo y que lo importantes es el trabajo individual y el compromiso profesional. En definitiva en los docentes existen posturas diversas y complejas pero permeadas por las políticas internas y externas que verifican los resultados de sus estudiantes.

Code: De otra parte, cabe señalar ta.. {0-0}

Code: Democracia {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:84 [Sobre la práctica de la auto..] (826:826) (Super)
Codes: [Autonomia] [Democracia] [Evaluación] [Participacion]

Sobre la práctica de la autonomía y la democracia en el currículo y la evaluación, los profesores realizan un acercamiento inicial a la comprensión de estas dos categorías, lo que implica, para sí mismos, entender que las prácticas auto evaluativas requieren de la reflexión profunda y permanente sobre su quehacer profesional, el cuestionamiento a sus postulados conceptuales y teóricos en un ejercicio común en el marco del trabajo colectivo y la mejora o transformación de los mismos.

Code: Desafio {0-0}

Code: Desafíos {63-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:86 [diseñar estrategias de asesorí..] (1109:1109) (Super)
Codes: [Desafíos]

diseñar estrategias de asesorías extra clase, en donde se estudie y discuta dificultades notorias de las actividades evaluativas, para hacer acompañamiento a estudiantes que lo requieran, apoyándose en primer lugar en trabajo interdisciplinario con profesores de la misma institución, padres de familia y, si es necesario y posible con otros profesionales, psicopedagogos, orientadores, psicólogos educativos, terapeutas del lenguaje, etc.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:72 [Estas descripciones, "plan de ..] (307:307) (Super)
Codes: [Desafíos] [Problemas]

Estas descripciones, "plan de acción", estrategias, lineamientos, son disposiciones externas que no favorecen las relaciones democráticas de los integrantes del currículo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:151 [Lo anterior nos revela más prá..] (1527:1527) (Super)
Codes: [Desafíos]

Lo anterior nos revela más prácticas fundamentadas en lo epistemológico desde el currículo y la teoría crítica se evidencia la relación con el PEI y la multiplicidad de propuestas didácticas en ciencias, matemáticas y sociales. Pero se carece de sistematización y unificación de estas actividades alrededor de una propuesta curricular y un enfoque pedagógico explícito e integrador.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:46 [se hace necesaria afirmar la e..] (910:910) (Super)
Codes: [Desafíos]

se hace necesaria afirmar la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante en donde se promueven procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:54 [Desde una perspectiva crítica ..] (942:942) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Problemas]

Desde una perspectiva crítica nos podemos preguntar, si realmente desde este proceder técnico se puede formar integralmente al estudiante y llevarlos a reflexionar sobre sus acciones, sobre sus aprendizajes y sobre sus posibilidades y debilidades.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:89 [Para Apple y Beane (2000), est..] (322:322) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

Para Apple y Beane (2000), esto significa transformar el rol de los participantes de simples aplicadores del currículo a participantes en la creación de significados.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:55 [La idea es llenar de significa..] (942:942) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

La idea es llenar de significado las prácticas evaluativas para poder continuar con los cambios necesarios y poco a poco integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo personal, lo social, lo ético y la estético a los procesos evaluativos, pues el principal propósito de la evaluación es el aprendizaje en todos los sentidos: aprende la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:85 [Es urgente construir alternati..] (1107:1107) (Super)
Codes: [Desafíos]

Es urgente construir alternativas pensadas desde una racionalidad práctica, dialógica y crítica de los diversos contextos y problemas que vive la educación y la comprensión y práctica de la evaluación.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:49 [(Porlán 1995:144). Sin embargo..] (280:280) (Super)
Codes: [Desafíos]

(Porlán 1995:144). Sin embargo, sus limitaciones están dadas porque la teoría que sustenta el currículo técnico busca la producción de fuerza de trabajo cualificada y la reproducción de la sociedad, enfatizando: 1. Educación para todos, 2. Sumisión de currículo a objetivos nacionales, 3. Reforma de métodos de enseñanza.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:64 [es prioritario, iniciar con lo..] (971:971) (Super)
Codes: [Aportes] [Autoevaluación] [Desafíos] [Problemas]

es prioritario, iniciar con los docentes y estudiantes una reflexión crítica y formativa que forje nuevos sentidos y significados de los momentos de la autoevaluación y la coevaluación. Una resignificación de la autoevaluación se podría asumir desde las pedagogías críticas y pasar a una comprensión de la evaluación como una oportunidad de aprender, como un espacio de participación, de comunicación, privilegiando lo formativo antes que lo memorístico, que permita que el estudiante se evalúe y evalúe los otros actores que comparten los mismos espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:84 [La evaluación no pertenece ni ..] (1106:1106) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

La evaluación no pertenece ni es responsabilidad de un solo personaje, es de toda la comunidad académica institucional, por ello, tanto estudiantes, padres de familia, docentes y administrativos pueden estar aportando con regularidad a la mejora del proceso.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:163 [manifiestan, los profesores, l..] (1564:1564) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

manifiestan, los profesores, la necesidad de generar espacios y tiempos para la reflexión colectiva pedagógica con el fin de definir criterios colegiados, en orden a formar una cultura institucional que propicie acciones políticas, éticas y pedagógicas que incluyan el estudio de los contextos socio-educativos y económicos, en la construcción de sujetos y comunidades autónomas y responsables.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:162 [En la organización de las refl..] (1564:1564) (Super)

Codes: [Administrativo] [Desafíos]

En la organización de las reflexiones de los maestros en los colegios se subraya la carencia de una cultura del trabajo colectivo, se muestra el énfasis en lo individual, obstáculo que, a la vez, que dispersa la consecución del Proyecto Educativo Institucional impide el desarrollo y perfeccionamiento de los docentes

P 1: informe final 2009.rtf - 1:173 [Esta categoría emerge de la pr..] (1595:1597) (Super)

Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Políticas]

Esta categoría emerge de la pregunta sobre la aplicación de pruebas o exámenes nacionales e internacionales para medir desempeños de los estudiantes. El total de los docentes conocen del valor de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado. Una mayoría hace referencia a los Exámenes de Calidad de la Educación Superior E.C.A.E.S, las pruebas SABER y la Prueba Estandarizada Internacional de Evaluación de los Aprendizaje de los Estudiantes P.I.S.A. Igualmente, consideran que las políticas educativas permean y direccionan el quehacer educativo, en particular la exigencia de la aplicación de las pruebas antes mencionadas, porque tienen la función de rendición de cuentas de la inversión en educación midiendo la calidad educativa mediante el quehacer institucional y docente a través del desempeño de los estudiantes en éstas. Los docentes encuentran que las políticas educativas en evaluación están pensadas desde una racionalidad instrumental y eficientista, centrada en los resultados, dejando de lado los procesos personales e institucionales que se desarrollan al interior de las instituciones educativas (Díaz Barriga, 2003).

P 2: informe final 2010.rtf - 2:44 [Se requiere aprovechar la coy..] (908:908) (Super)

Codes: [Desafíos]

Se requiere aprovechar la coyuntura de la nueva normatividad en evaluación de estudiantes y facilitar espacios para construir un sistema de evaluación desde el contexto de la institución y de los estudiantes, que tenga en cuenta nuevas formas alternativas de evaluar al estudiante, las cuales propendan por la autonomía, la autoevaluación, que tenga en cuenta los procesos y variables de la enseñanza y el aprendizaje y que promueva formas complejas de pensamiento que trasciendan lo instrumental y lo temporal del paradigma tradicional tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:177 [Esto significa que la reproduc..] (1603:1603) (Super)

Codes: [Desafíos]

Esto significa que la reproducción del modelo conductista se encuentra arraigado en las prácticas pedagógicas docentes, con distancia entre los discursos de los docentes y las prácticas ejercidas por los mismos. Se continúa

profundizando en el modelo técnico instrumental conductista y se limita la posibilidad de pensamiento autónomo y de visiones más formativas en la educación.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:54 [Se coincide con los críticos d..] (282:282) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos]

Se coincide con los críticos del modelo de Tyler, que la educación ha de trascender más allá de la disposición de unos medios para alcanzar unos fines. El hacer, lo cuantitativo, requiere de razones que den cuenta de procesos de pensamiento y de conciencia sobre el sentido de tales propósitos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:148 [Una vez obtenida la informaci..] (1516:1516) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Problemas]

Una vez obtenida la información, los integrantes del Grupo procedieron a la realización del análisis cualitativo interpretativo, a la luz de las categorías; currículo y evaluación y su relación con el conocimiento, con la pedagogía y con el aprendizaje, dicho proceso parte de la sistematización y conceptualización de las categorías mencionadas, donde se evidencia un predominio en perspectiva del currículo técnico - instrumental, como también la presión de las Políticas Educativas sobre el quehacer pedagógico de los profesores, en la exigencia de la aplicación de pruebas estandarizadas internacionales de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como, P.I.S.A. (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), T.H.I.M.S. (Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias); y pruebas nacionales como el Examen de Estado, I.C.F.E.S., (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), y las pruebas SABER (Evaluación nacional para quinto y noveno grado), las cuales direccionan el currículo, determinan los fines de la escuela y la calidad de la educación con principios de eficacia y eficiencia; para verificar la inversión sostenible y sostenida, teniendo en cuenta la estrategia de liderazgo, gestión y transparencia en el sistema educativo (rendición de cuentas). En tanto, la Evaluación, a través de la "Rendición de Cuentas" da prioridad a los resultados cuantitativos como elementos significativos para evaluar la calidad. En este contexto, se podría pensar en la disminución de la autonomía escolar, la esquematización, la estandarización, y la homogenización del currículo, con el consiguiente debilitamiento del trabajo pedagógico y profesional.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:73 [Quedaría pendiente la transfor..] (1038:1038) (Super)
Codes: [Desafíos]

Quedaría pendiente la transformación del proceso evaluativo en una actividad donde los estudiantes, aprendan de sí mismos, de sus responsabilidades, sus deberes como estudiantes y su compromiso en lo individual, social e institucional.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:102 [El proceso llevado a cabo, ha ..] (1482:1482) (Super)
Codes: [Desafíos] [Monitoras]

El proceso llevado a cabo, ha sido de enriquecimiento profesional, académico y personal; razón por la cual es necesario que se continúen generando espacios de participación para la formación de los futuros educadores que sean agentes transformadores de en las instituciones sociales y educativas a partir de la Investigación, como ejercicio que puede responder a ciertas necesidades o problemáticas en distintos contextos Institucionales.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:158 [Algunos docentes manifiestan e..] (1552:1552) (Super)
Codes: [Currículo y Evaluación en relación con el contexto educativo]
[Desafíos] [Problemas]

Algunos docentes manifiestan estar presionados a través de las pruebas externas a la escuela (ICFES, SABER, PISA). Y otros lo están por la continúa cascada de leyes y de decretos propios de las actuales políticas educativas. Es de anotar, que un porcentaje menor de docentes ubican al interior de la escuela la presión en el trabajo educativo. Así mismo, es significativo quienes afirman que no encuentran presión de ningún tipo y que lo importantes es el trabajo

individual y el compromiso profesional. En definitiva en los docentes existen posturas diversas y complejas pero permeadas por las políticas internas y externas que verifican los resultados de sus estudiantes.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:129 [Una síntesis de los conceptos ..] (1167:1168) (Super)

Codes: [Desafíos]

Una síntesis de los conceptos de esta segunda pregunta del Taller ofrece una perspectiva abierta hacia la necesidad de plantear aspectos centrales sobre ausencias importantes en la concepción y práctica del concepto de currículo que ameritarían una concreción en una primera formulación de una problemática que convendría continuar estudiando y analizando, en forma crítica y comparativa, entre las relaciones teoría - práctica, políticas educativas e institución educativa, concepción currículo del P.E.I. del Colegio y el currículo en las áreas.

Es notorio que estos aspectos son significativos para la vida de las instituciones y para el desempeño profesional de los docentes, en cuanto determinan cuál ha de ser el derrotero político, pedagógico, ético de la vida profesional de los profesores. Convendría, por tanto, trabajar en forma deliberativa y pública sobre cómo abordarlos para su estudio, para llegar a caminos alternativos a lo actual.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:47 [Una buena opción para las tran..] (910:910) (Super)

Codes: [Desafíos]

Una buena opción para las transformaciones pedagógicas es entender que el papel que desempeñe la evaluación en los procesos académicos y de formación de la persona y de las instituciones; es el de ayudar realmente a desarrollar la autonomía y con ellos centrar las bases de la responsabilidad, el respeto y la formación en libertad.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:90 [En esta dirección del currícul..] (323:323) (Super)

Codes: [Desafíos]

En esta dirección del currículo democrático, se hace necesario abordar los temas más sensibles del contexto, aquellos que tienen que ver con el conflicto, la guerra, el narcotráfico. Analizar los problemas que comporta el uso y definición de calidad de la educación a través de las pruebas estandarizadas, aunque conviene superar lo planeado desde otras perspectivas con el propósito de contribuir a procesos de exclusión de grandes mayorías.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:154 [Así mismo, fundamentales en el..] (1533:1533) (Super)

Codes: [Desafíos]

Así mismo, fundamentales en el crecimiento y desarrollo profesional, y en las formas de garantizar la implementación eficaz de cambios introducidos desde el exterior que posibiliten la reflexión personal y el aprender unos de otros, con miras al perfeccionamiento de la escuela.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:66 [Los estudiantes afirman que en..] (973:973) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación de los estudiantes]

Los estudiantes afirman que en su cotidianidad evaluativa se tienen en cuenta los procesos y resultados, y que ello es utilizado para dinamizar los procesos individuales. Al reflexionar sobre su propio aprendizaje, sobre su responsabilidad frente al conocimiento y a la educación, el estudiante también se hace consciente de sus procesos, esto va en doble dirección; a la vez que aporta, que muestra, que visibiliza avances o dificultades, también de manera dialógica se superan o avanzan en el conocimiento y en la formación del ser humano. Al reconocer su responsabilidad, la persistencia y el interés se manifiesta un claro desarrollo de todas las dimensiones del estudiante en todos los niveles del conocimiento, pues el principal actor en el proceso de aprendizaje es el estudiante y de él parte el interés y motivación por relacionarse con los otros y con el mundo.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:33 [A pesar de los avances en el c..] (247:247) (Super)

Codes: [Desafíos]

A pesar de los avances en el campo de la investigación en pedagogía y particularmente desde la pedagogía de corte constructivista o la pedagogía crítica, cuando se pregunta por las prácticas pedagógicas reales en los contextos de las instituciones educativas (Tamayo, 2007) estas se encuentran enmarcadas en un pensamiento pedagógico de corte tradicional, conductista.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:72 [Una posibilidad se encuentra e..] (1037:1037) (Super)

Codes: [Desafíos]

Una posibilidad se encuentra en la idea de evaluación como proyecto, en el sentido de convocar a todos los maestros y maestras de un ciclo o de un grado para revisar los logros y las dificultades obtenidas en el grupo de estudiantes y alrededor de ello situar puntos comunes sobre qué se desea evaluar, definir los propósitos del para qué evaluar, cómo evaluarlo, en qué momento, etc., también considerar las condiciones contextuales para tener en cuenta los esfuerzos de los estudiantes, los conocimientos que han adquirido y otras situaciones que están directamente relacionadas con el aprendizaje como los recursos, los medios y condiciones que lo determinan. Recordar que la evaluación atiende a la complejidad de procesos educativos y, por lo tanto, se requiere considerar la posibilidad de revisar constantemente estas prácticas de evaluación.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:35 [lo que a nosotros nos compete ..] (249:249) (Super)

Codes: [Desafíos]

lo que a nosotros nos compete podemos recordar con Carr y Kemmis (1988) que lo que se está expresando en esta situación es una falta de profesionalidad entre los docentes y que "Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente otras partes interesadas de la comunidad en general." (1988: 27).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:45 [En la clasificación del curríc..] (278:278) (Super)

Codes: [Desafíos]

En la clasificación del curriculum que practican los profesores se ubica el enfoque tecnológico centrado en la búsqueda de los objetivos, que corresponde al currículo técnico. Los elementos fundamentales que caracterizan esta perspectiva estarían presentes cuando a las preguntas qué enseñar, se responde con objetivos de carácter operacional; a cómo enseñar, en las actividades relacionadas con los objetivos propuestos; a qué y cómo evaluar, con la conducta de entrada y de salida, como producto del aprendizaje y la cuantificación del estudiante y las actividades graduadas de recuperación.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:125 [Como elementos de reflexión, p..] (1152:1152) (Super)

Codes: [Desafíos]

Como elementos de reflexión, para estudio en sesiones venideras, del presente Proyecto, estarían la necesidad de fortalecer la participación de todos los que pertenecen al Colegio Liceo Nacional Antonia Santos en las decisiones y elaboración del currículo. Entender las interrelaciones entre individuo- escuela - sociedad, la teoría y la práctica y promover las transformaciones que requieran los procesos pedagógicos y culturales; la inclusión de los temas de política, relaciones de poder y deliberación sobre lo público.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:16 [la relación entre currículo y ..] (80:80) (Super)

Codes: [Desafíos]

la relación entre currículo y evaluación en la práctica educativa en las dos instituciones, llama la atención que aún está por fortalecerse la articulación de estas dos categorías al campo de la pedagogía y su correlación con los propósitos, contenidos, didácticas, ambientes de aprendizaje, contextos y sujetos; con las concepciones de evaluación como acontecimiento complejo, social, ético, político, formativo e integral, en un contexto históricamente determinado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:123 [Al mismo tiempo algunos Profes..] (1143:1143) (Super)
Codes: [Aportes] [Concepto de Currículo Colegio Antonia Santos]
[Desafíos]

Al mismo tiempo algunos Profesores seleccionaron el concepto como aquello que se refiere a , “ las normas académicas y de carácter pedagógico creadas para despertar el conocimiento las habilidades y destrezas y disciplinas encaminadas al proceso social y cultural, teniendo en cuenta los fines y lineamientos definidos por MEN ley 115”. A pesar de estar de acuerdo con este concepto, varios de ellos, coinciden en expresar la necesidad de establecer un concepto de hombre, educación, pedagogía, didáctica. Igualmente, algunos expresan que el concepto “deja de lado lo humano.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:67 [Es necesario seguir afianzando..] (975:975) (Super)
Codes: [Desafíos] [Evaluacion de los estudiantes]

Es necesario seguir afianzando esta práctica de la autoevaluación dado que es una estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual y en la cotidianidad una opción es hacer claridad sobre la necesidad de la formación personal, sobre la toma de consciencia, sobre la formación individual y la necesidad del colectivo para verse en ellos y colectivizar las propuestas de mejoramiento, pues de lo que se trata es de construir juntos, en colectivo para poder defender lo comunitario y perfilar hacia una sociedad más incluyente, equitativa y justa. Ahora bien, si vamos a seguir desarrollando esta práctica es necesario seguir profundizando en ella para hacer realidad los procesos de autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:81 [Dada la importancia ideológica..] (319:319) (Super)
Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Pedagógico] [Político]

Dada la importancia ideológica y de dirección del currículo sobre todos los contenidos de lo que se quiere enseñar, de las relaciones cultura -escuela, prácticas políticas -prácticas educativas, teoría -práctica pedagógica, en la dinámica de los proyectos educativos institucionales, se requiere de la adopción de un currículo que responda a los contextos sociales, a los procesos pedagógicos de formación de los sujetos educativos, a formas evaluativas formativas, lo que supone trabajar bajo los supuestos epistemológicos y pedagógicos del currículo crítico.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:41 [En esta época de surgimiento d..] (274:274) (Super)
Codes: [Desafíos]

En esta época de surgimiento del currículo y la evaluación, estos se visualizan parte definitoria de un proceso que busca, ante todo, el rendimiento para mayor eficacia y eficiencia tanto en la fábrica como en la escuela y se constituyen en referentes para ambos campos del conocimiento hasta la década del treinta en que surgen nuevas tendencias y paradigmas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:93 [Conviene por tanto, analizar a..] (325:325) (Super)
Codes: [Desafíos]

Conviene por tanto, analizar aquellas actividades y prácticas que las ubican dentro del enfoque técnico y las que, por sus planteamientos pedagógicos aportan al desarrollo del campo evaluativo y la tarea profesional de los educadores y se ubican en el enfoque crítico

P 1: informe final 2009.rtf - 1:167 [Es necesario desarrollar e imp..] (1579:1579) (Super)

Codes: [Desafíos]

Es necesario desarrollar e implementar la cultura de autoevaluación y de la reflexión para que esté acorde con el PEI, con los procesos que se viven dentro de las aulas y para que se promueva la orientación en la formación integral de los estudiantes.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:156 [El énfasis del desempeño curri..] (1542:1542) (Super)

Codes: [Currículo en relación con el aprendizaje] [Currículo Técnico]
[Desafíos] [Problemas]

El énfasis del desempeño curricular está contenido en el cumplimiento de objetivos predeterminados que se expresan en conductas observables. Al preguntar a los docentes intervinientes, si consideran que este diseño sigue vigente en la práctica pedagógica personal y/o institucional, se evidencia que aún no se ha roto por completo el paradigma conductista cuantitativo, pues en las instituciones se trabajan varios énfasis que tienen el mismo objetivo y las programaciones están predeterminadas. Se trabaja en función de obtención de logros. Se realizan plenarios institucionales en las que se exponen los contenidos y los logros que se esperan cumplir en cada área. Los logros son conductas observables muy definidas que no abarcan aspectos cooperativos y no evalúan la creatividad de los alumnos. Además, se evalúa el cumplimiento a satisfacción de los programas bimensuales y anuales.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:81 [La propuesta de fortalecer, la..] (1101:1101) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

La propuesta de fortalecer, la relación de estudiantes y profesores con los padres de familia, es positiva en dos sentidos, el primero, en cuanto avanzar en el conocimiento de los fortalezas y falencias en el desempeño de sus hijos. El segundo, al tiempo que se facilita la comprensión de las problemáticas más sentidas en la vida cotidiana y mediante la relación de los profesores con los padres dar una respuesta integrada familia- escuela.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:105 [a.A nivel científico. Se busca..] (1499:1499) (Super)

Codes: [Desafíos]

a.A nivel científico. Se busca el fortalecimiento educativo para la formación permanente de los docentes y mediante la transformación de las concepciones generar nuevos sentidos y acciones en la práctica pedagógica de los docentes. El grupo Evaluando - nos procura avanzar en la construcción de lo teórico, en la construcción sistemática de conocimiento la evaluación formativa de docentes y estudiantes, y la construcción crítica del currículo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:106 [b. Social. A través de la part..] (1501:1501) (Super)

Codes: [Desafíos]

b. Social. A través de la participación internacional, nacional, regional y local en los espacios académicos y en los eventos desarrollados en universidades, Secretarías de Educación e instituciones educativas, además, de la presencia de sus integrantes en el Observatorio de Políticas en Evaluación Educativa donde se discuten y socializan las producciones sobre la evaluación y el currículo y los temas relacionados con estos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:46 [En esta dirección existe un én..] (279:279) (Super)

Codes: [Desafíos]

En esta dirección existe un énfasis exagerado por responder en forma acertada, hay una obsesión por el cumplimiento de los objetivos

P 2: informe final 2010.rtf - 2:107 [análisis de los problemas, ret..] (1503:1503) (Super)

Codes: [Desafíos]

análisis de los problemas, retos y posibilidades de la evaluación, con criterios democráticos, colectivos, formativos y autoevaluativos, que conduzcan a superar el problema de la evaluación actual, donde el estudiante es promovido al grado siguiente sin tener los conocimientos y habilidades requeridas para su futuro desempeño profesional. En el mismo sentido, se discutió en la Maestría en Educación, en instituciones educativas y en otros espacios académicos en torno a la problemática evaluativa a partir de la reflexión y los resultados de la investigación, se aportó al debate en el tema. Como fruto de este proceso el equipo investigador ha estado construyendo progresivamente una propuesta metodológica para la investigación evaluativa que se ha ido validando a través del desarrollo de las diferentes vigencias.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:17 [Encuentran los docentes que la..] (62:62) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Formacion integral]

Encuentran los docentes que la autonomía de los estudiantes sólo será posible a partir de la continua implementación de la co-evaluación y la autoevaluación. Se afirma entonces la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante donde se promuevan procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:19 [Llama la atención que en las d..] (64:64) (Super)

Codes: [Desafíos]

Llama la atención que en las dos instituciones aún está por fortalecerse la articulación del currículo y la evaluación al campo de la pedagogía y su correlación con los propósitos, contenidos, didácticas, ambientes de aprendizaje, contextos y sujetos; con las concepciones de evaluación como acontecimiento complejo, social, ético, político, formativo e integral, en un contexto históricamente determinado.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:42 [la generación de espacios de d..] (526:526) (Super)

Codes: [Desafíos]

la generación de espacios de debate, de reflexión y de intercambio de experiencias en torno al tema en las instituciones educativas.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:43 [Se requiere aprovechar la coy..] (526:526) (Super)

Codes: [Desafíos]

Se requiere aprovechar la coyuntura de la nueva normatividad en evaluación de estudiantes y facilitar espacios para construir un sistema de evaluación desde el contexto de la institución y de los estudiantes, que tenga en cuenta nuevas formas alternativas de evaluar al estudiante, las cuales propendan por la autonomía, la autoevaluación, que tenga en cuenta los procesos y variables de la enseñanza y el aprendizaje y

P 3: informe final 2011.rtf - 3:50 [para poder continuar con los c..] (573:573) (Super)

Codes: [Desafíos]

para poder continuar con los cambios necesarios y poco a poco integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo personal, lo social, lo ético y la estético a los procesos evaluativos,

P 3: informe final 2011.rtf - 3:51 [pues el principal propósito de..] (573:573) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Desafíos]

pues el principal propósito de la evaluación es el aprendizaje en todos los sentidos: aprende la escuela, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad. Este nuevo giro de la educación que va centrada en el aprendizaje conlleva también un cambio en la evaluación. Es pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, del diálogo, de la reflexión, de la construcción del aprendizaje.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:52 [De otra parte los docentes enf..] (660:660) (Super)

Codes: [Aportes] [Autonomía] [Desafíos]

De otra parte los docentes enfatizan que la autoevaluación podría ser potencializadora de la autonomía en la medida que se desarrollen las siguientes estrategias: a. "La autoevaluación debería no ser cuantitativa sino cualitativa". b. "La autonomía debe partir de la convicción que el maestro tenga de la misma, si no es dialógico, flexible, pertinente y no menos consistente queda en el discurso". c. "Manejo de diferentes estrategias y herramientas didácticas que lleven a los estudiantes a verdaderos procesos de aprendizaje que permiten al docente desde su práctica dar juicios de valor a los mismos identificando debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en el proceso". d. "Hay que generar socializaciones de actividades de aula, que les quede para su vida, como podría aplicar lo aprendido y resignificar la autonomía como un proceso en el que el sujeto en formación sea el fundamento del conocimiento y del proceso". e. "El proceso de autoevaluación de inicia con un proceso de autorreflexión teniendo en cuenta parámetros de responsabilidad, honestidad, compromiso y buena actitud todo orientado por el profesor". f. "Para trabajar desde la autoevaluación se debe reforzar y volver a trabajar desde los valores y ver la autoevaluación no como una crítica de los procesos". g. "Los procesos meta cognitivos permiten hacer una reflexión en el que se pueda evaluar el aprendizaje a través de la realización de evidencias que permitan también observar como docente si lo que enseño y evalúa esta bien". g. "La autoevaluación debe ser constante y se debe registrar permanentemente para que no se pasen por alto los aciertos y cosas por mejorar".

P 3: informe final 2011.rtf - 3:63 [Se advierte que la evaluación ..] (746:746) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

Se advierte que la evaluación debe partir de la construcción de problemas en los cuales, manejando las herramientas (conceptos, métodos de investigación) trabajadas en el aula, en la vida cotidiana, los/as estudiantes puedan generar posibilidades de solución, planteen hipótesis, traten de dar explicación rigurosa de los fenómenos, o generen más inquietudes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:64 [Todas las personas que están i..] (795:795) (Super)

Codes: [Cultura de la Evaluación] [Currículo Crítico] [Desafíos]

Todas las personas que están involucradas en el proceso educativo deben estar comprometidas y apoyar las cuestiones que se acuerden. Las relaciones se pueden invertir ya no de arriba abajo unilaterales, jerárquicas, alienantes y hasta autoritarias, sino que debe predominar la voz del otro, la necesidad de los otros, el consenso y la participación activa.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:66 [La participación de los padres..] (796:796) (Super)

Codes: [Aportes] [comunidad educativa] [Desafíos]

La participación de los padres es fundamental, creando estructuras que motiven y promuevan en debate y el diálogo continuo y la estrecha relación con los docentes y los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:67 [Todo ello unido a una reflexió..] (797:797) (Super)

Codes: [Aportes] [contexto] [Desafíos]

Todo ello unido a una reflexión constante sobre la sociedad y sus problemas que es el contexto de la escuela aportará elementos para tejer entre todos propuestas justas, solidarias que se presentarán en los diferentes escenarios donde sean escuchadas las voces de las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la educación y sobre todo en el mejoramiento de la calidad de vida.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:77 [Respecto de la evaluación se r..] (819:819) (Super)

Codes: [Desafíos]

Respecto de la evaluación se repite el dilema: todos son conscientes de la importancia de pensar la evaluación mas allá de las prescripciones de las Pruebas Saber y de los enfoques instrumentales, pero se quejan de que la imposición de la Secretaria y de los Decretos los obliga a obedecer, por ello, aun después de explicar y dialogar sobre alternativas de evaluación criticas y de la potencia de la pedagogía critica para transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas se evidencia en los instrumentos de recogida de información que continúan en este dilema y que posiblemente sus prácticas evaluativas continúan siendo instrumentales.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:82 [Se asume una práctica habitual..] (824:824) (Super)

Codes: [Autoevaluación] [Desafíos]

Se asume una práctica habitual de asignación de notas para medir la adquisición o no de un contenido específico, lo que limita el ambiente escolar, poniendo al estudiante en un escenario de calificación y exclusión. El reto se encuentra en compartir con los estudiantes el papel formativo de la evaluación con carácter participativo, de autoevaluación y autonomía.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:83 [Sobres estas prácticas de eval..] (825:825) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Nuevo estudiante]

Sobres estas prácticas de evaluación surgen propuestas de los docentes, para mejorar el aprendizaje a través de la evaluación, la creación bitácoras donde cada alumno registre los avances, dificultades, sentires, expectativas y que el mismo estudiante tenga insumos para autoevaluarse al final de su proceso académico. Además hacen explícito la necesidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de evaluación y autoevaluación reflexionando sobre la importancia que tiene la adquisición y apropiación de aprendizajes superando la obtención de una nota.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:88 [Una vez desarrollado el análisis..] (833:833) (Super)

Codes: [Desafíos]

Una vez desarrollado el análisis, y abordadas las conclusiones, se hace evidente la necesidad de continuar con el estudio permanente frente a dichas categorías y la necesidad de avanzar en los procesos de cualificación del sistema educativo, en el sentido de incentivar la participación del colectivo de docentes, de estudiantes, y padres de familia, ya que son aquellos los directamente involucrados en la reflexión, desarrollo, puesta en marcha y reforma del currículo, de sus implicaciones en la orientación de la práctica pedagógica, del proceso evaluativo en una construcción teórica de deliberación y revisión continua sobre teoría y prácticas cotidianas, una revisión crítica de la realidad educativa en la escuela y un estudio integrado sobre los campos problemáticos del currículo y la evaluación docente.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:13 [haciendo a todos los miembros ..] (71:71) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos]

haciendo a todos los miembros de la institución co-responsables de su formación integral y co-partícipes de las transformaciones educativas. Este escenario permite a los docentes afirmarse en su propia autonomía como profesionales de la educación, a la vez que transfiere a los estudiantes la posible implementación de la co-evaluación y la autoevaluación

P 4: informe final 2012.rtf - 4:14 [En este alcance se puede afirm..] (71:71) (Super)

Codes: [Desafíos]

En este alcance se puede afirmar que la comprensión de las políticas educativas desde el punto de vista de la pedagogía crítica permite sobrepasar la imagen de control, homogenización y medición, para comprender y poner en acción el sentido de la formación integral, el reconocimiento de la diversidad desde la capacidad y condiciones de vida de cada uno de los estudiantes, y una evaluación que reconoce el carácter transformador que tiene la reflexión en el proceso educativo

P 4: informe final 2012.rtf - 4:41 [Esto es un llamado de alerta a..] (1166:1166) (Super)
Codes: [Desafíos]

Esto es un llamado de alerta a las Facultades de Educación y a las Escuelas Normales Superiores que se supone son instituciones donde se legitima y circula el saber pedagógico pero tanto por la crisis de la universidad pública como por la política de aceptar como docente a cualquier profesional consideramos que este vacío conceptual exige de manera urgente preguntar a las Facultades e Instituciones formadoras de docentes: dónde está el discurso pedagógico? Qué lugar ocupa en el currículo? Cuales sus referentes paradigmáticos?

P 4: informe final 2012.rtf - 4:42 [Lo que tenemos actualmente es ..] (1196:1196) (Super)
Codes: [Desafíos]

Lo que tenemos actualmente es un espacio escolar que gira alrededor de los métodos, de la enseñanza y se ha quedado atrás la discusión y la reflexión por los contenidos para el aprendizaje. La propuesta será entonces, comprender los procesos en la construcción de conocimientos no aislado sino dentro de un contexto comprensivo. Esto es lo que marca la diferencia con la enseñanza y la evaluación a partir de estándares y superaremos además la mecanización memorística tan arraigada en nuestra cultura educativa.

Code: Desarrollo profesional docente {4-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:37 [Importante la formación contin..] (505:505) (Super)
Codes: [Desarrollo profesional docente]

Importante la formación continua del maestro pues “se puede integrar la evaluación desde múltiples miradas del docente frente a su actitud, compromiso, disciplina con el apoyo de metodologías en clase hacia los estudiantes”, “el docente debe ser muy cuidadoso en la elaboración de las preguntas para conocer lo que se desea y así plantear un plan de mejoramiento pertinente”.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:72 [Esta se entiende como el aband..] (813:813) (Super)
Codes: [Desarrollo profesional docente]

Esta se entiende como el abandono cada vez mayor de los referentes conceptuales, metodológicos y técnicos, de los valores propios, discursos, prácticas y saberes que le dan identidad profesional como miembro del campo intelectual de la pedagogía y la didáctica.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:89 [En cuanto a la categoría espec..] (834:834) (Super)
Codes: [Desarrollo profesional docente] [Evaluación Cualitativa]

En cuanto a la categoría específica de la evaluación de los profesores, es pertinente continuar con la promoción de la perspectiva formativa, democrática, procesual, ética, respetuosa de los contextos sociales, educativos y de la participación en el ejercicio autónomo de la evaluación docente, a la vez que del trabajo colectivo, necesario para la re-construcción de los sistemas escolares institucionalizados.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:38 [El rol del profesor ha cambiad..] (1156:1156) (Super)
Codes: [Desarrollo profesional docente] [Estándares]

El rol del profesor ha cambiado al de simple orientador del proceso y todo el peso de la construcción de conocimiento ha recaído sobre un sujeto descontextualizado en lo social y concentrado en adquirir competencias según estándares y lineamientos curriculares construidos también bajo criterios externos a él y a su mundo de la vida

Code: Desarrollos teóricos {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:14 [Epistemología-Currículo y Eval..] (152:152) (Super)
Codes: [Desarrollos teóricos]

Epistemología-Currículo y Evaluación: Una relación a reconstruir.

Code: Desarticulación entre política y practica {2-1}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:24 [Es por esto por lo que la mayo..] (1037:1037) (Super)
Codes: [Desarticulación entre política y practica]

Es por esto por lo que la mayoría de docentes cuando se les pregunta por su comprensión de los estándares responde: no participé, no han socializado, no hace parte de mi reflexión sobre lo que hago. Esto revela la desarticulación entre las políticas y el quehacer docente y la debilidad pedagógica del docente como profesional.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:25 [De acuerdo con Carr y Kemmis, ..] (1039:1039) (Super)
Codes: [Desarticulación entre política y practica]

De acuerdo con Carr y Kemmis, Eliot, Stenhouse y los investigadores que reclaman para el docente autonomía y profesionalismo esto se construye a partir de una reflexión permanente sobre su propia práctica de enseñanza que lo empodera con conceptos y métodos que pone a prueba para lograr una mejor educación dentro de una teoría que le da sustento y que a la vez puede transformar con lo que aprende de su práctica. (4). Pero lo que encontramos aquí es que ninguna respuesta reivindica o argumenta en esta perspectiva sino que se evidencia una queja, un reclamo constante por lo que falta, lo que no hace el Estado, lo que debería hacer...pero no se va al fondo de la cuestión como es la intromisión en la autonomía de un maestro que se piensa como parte de una comunidad académica.

Code: Dinamica de trabajo investigativo {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:108 [el primero, la manera de opera..] (716:716) (Super)
Codes: [Dinamica de trabajo investigativo] [Metodología]

el primero, la manera de operar como grupo a través de reuniones semanales en las cuales se discute y determinan las estrategias, el acopio de la información, unificación de pautas, diseño de instrumentos entre otras. El segundo, la revisión teórica, posibilita la indagación, la construcción de referentes teóricos, elaboración de categorías previas, y el abordaje de nuevas construcciones y reconstrucciones teórico-conceptuales. Las cuales permitieron acercarnos al objeto de estudio y están ligadas al ámbito académico intelectual. El tercero, lo técnico, elaboración de instrumentos que permiten llevar la memoria y seguimiento del proyecto, actas de reunión, actas de talleres, comunicaciones, inventario de documentos.

Code: Efecto de las políticas en la labor docente {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:15 [El efecto "enraredor" que so..] (182:182) (Super)
Codes: [Efecto de las políticas en la labor docente] [Políticas]

El efecto "enraredor" que sobre la pedagogía ha cumplido este discurso venido de la administración educativa y de la economía de la educación, ha sido denunciado e investigado en nuestro país, desde la década de los 80 cuando el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano decidió levantar sus banderas contra el taylorismo y las políticas de renovación curricular que bajo su inspiración, pretendían convertir al maestro en un simple "administrador de currículo", diseñado y regulado por los "técnicos del Ministerio de educación".(Tamayo, 2007)

Code: El taller como estrategia de investigacion {2-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:34 [El taller como estrategia de i..] (84:87) (Super)
Codes: [El taller como estrategia de investigacion] [Metodología]

El taller como estrategia de investigación.

Para cumplir con los propósitos de la investigación, orientada a identificar el pensamiento de los profesores sobre las políticas educativas, el currículo y la evaluación de los docentes, la técnica más coherente con la metodología de tipo cualitativo que busca describir, analizar e interpretar las concepciones, creencias, valores e imaginarios acerca del tema, es el taller.

En efecto el taller se entiende como una estrategia de tipo colectivo que busca aprender haciendo, reflexionar en grupo y participar activamente en un dialogo de saberes que ponga lo mejor de los conocimientos de cada uno de los actores para construir un texto dotado de sentido y significado.

Mediante el taller se construye una cultura del debate donde se respetan las opiniones de todos y se elaboran visiones de conjunto que luego pueden ser analizadas para identificar fortalezas y debilidades.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:35 [La confrontación de lo hallado..] (96:96) (Super)
Codes: [El taller como estrategia de investigacion] [Metodología]

La confrontación de lo hallado en los talleres con las declaraciones oficiales del proyecto educativo institucional y con el currículo prescrito o declarado dotan de sentido la pregunta por la racionalidad de las prácticas de evaluación y orientan en una mejor dirección las estrategias de coherencia entre currículo y evaluación del docente. En el taller se establecen relaciones democráticas, se elevan los niveles de exigencia, se integra la teoría con la práctica, se aprende a aprender, se desarrolla la creatividad. (Pinilla, 2003: 136-7)

Code: Encuesta a docentes 2010 {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:27 [ENCUESTA A DOCENTES] (215:215) (Super)
Codes: [Encuesta a docentes 2010]

ENCUESTA A DOCENTES

Code: encuesta a estudiantes RBJ 2010 {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:26 [Encuesta a Estudiantes] (177:177) (Super)
Codes: [encuesta a estudiantes RBJ 2010]

Encuesta a Estudiantes

Code: Entrevista a expertos {1-0}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:23 [ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA] (553:553) (Super)
Codes: [Entrevista a expertos]

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Code: Estado Evaluador {4-1}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:93 [la evaluación cumple su misión..] (1129:1129) (Super)
Codes: [Conclusiones 2010] [Estado Evaluador] [Problemas] [Tecnología Educativa]

la evaluación cumple su misión específica de ayudar a operar el cambio en el paso del Sistema Escolar de raigambre social y democrático al Sistema Escolar Neoliberal donde el sentido pleno de los público desaparece en función del mercado y de la Educación Pública.”

P 1: informe final 2009.rtf - 1:67 [se dio el Acto Legislativo de ..] (300:300) (Super)
Codes: [Estado Evaluador] [Político]

se dio el Acto Legislativo de 2001, reforma de la Constitución de 1991, previo a la Ley 715, donde aparece la evaluación por competencias. Se fortalece el Estado Evaluador con las pruebas censales de educación Básica y Media, y los ECAES, Exámenes de Calidad, al finalizar la Educación Superior.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:32 [Esto significa que los docente..] (1098:1099) (Super)
Codes: [Estado Evaluador] [Estandares] [Políticas educativas]

Esto significa que los docentes son conscientes de la presión externa sobre ellos, ejercida y expresan las carencias de la política de acuerdo con su contexto de trabajo cotidiano.

Un grupo conoce y discute desde la perspectiva de Diana Ravitch quien, como sabemos, no solamente cambió su manera de pensar sino que señaló el reduccionismo de las pruebas estandarizadas ya que distorsionan la labor pedagógica en función de los resultados de las pruebas.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:34 [Las consecuencias para el curr..] (1124:1124) (Super)
Codes: [Estado Evaluador] [Estandares] [Homogennizacion]

Las consecuencias para el currículo y la evaluación han producido una real reforma de facto, ya que los docentes son conscientes del poder unificador de los estándares en cuanto exige, junto con los lineamientos y las competencias, un currículo único por la vía de la evaluación.

Code: Estandares {6-0}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:29 [El investigador Carlos Noguera..] (1045:1045) (Super)
Codes: [Estandares]

El investigador Carlos Noguera nos dice “Desde comienzos de los años 90, los organismos de cooperación internacional plantearon la necesidad de establecer estándares como parte de la estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación...tanto en los lineamientos curriculares como en los logros establecidos para cada una de las áreas están explícitos los saberes y competencias que deben desarrollar los estudiantes; sin embargo ni lineamientos ni logros fueron suficientes: ¿por qué los estándares?...Con los estándares se pretende entonces, hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo, desde una perspectiva homogenizante, en función de afinar la comparación “interna” y “externa”. En este sentido, más allá de los estándares e independientemente de por quien hayan sido diseñados o de la manera como se llevó a cabo tal diseño, el asunto de fondo es el modelo de evaluación y de investigación que la sustenta, y la manera como se ha venido implementando por parte del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaria de Educación del Distrito Capital.”(6)

P 4: informe final 2012.rtf - 4:30 [El bajo nivel de conceptualiza..] (1052:1052) (Super)
Codes: [Currículo y Estándares] [Estandares] [Políticas]

El bajo nivel de conceptualización acerca de la naturaleza y finalidad de los estándares cuando se dice que son “lo mínimo”, lo “básico”, que son muy “Teóricos” que no han sido apropiados en debates serios, puede interpretarse como un error en la gestión de los mismos por parte del Ministerio de Educación ya que si se trata de una política pública con los primeros que hay que contar es con los actores directos: maestros y estudiantes, padres de familia y comunidad, ausentes de estas practicas pedagógicas, pareciera primar mas los compromisos internacionales, los que no dan tiempo a los expertos planificadores para abrir un debate pedagógico sobre la oportunidad y viabilidad, pertinencia y consecuencias de su implementación. Queda claro que los tiempos de la política no son los tiempos de la academia.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:32 [Esto significa que los docente..] (1098:1099) (Super)
Codes: [Estado Evaluador] [Estandares] [Políticas educativas]

Esto significa que los docentes son conscientes de la presión externa sobre ellos, ejercida y expresan las carencias de la política de acuerdo con su contexto de trabajo cotidiano.

Un grupo conoce y discute desde la perspectiva de Diana Ravitch quien, como sabemos, no solamente cambió su manera de pensar sino que señaló el reduccionismo de las pruebas estandarizadas ya que distorsionan la labor pedagógica en función de los resultados de las pruebas.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:34 [Las consecuencias para el curr..] (1124:1124) (Super)
Codes: [Estado Evaluador] [Estandares] [Homogennizacion]

Las consecuencias para el currículo y la evaluación han producido una real reforma de facto, ya que los docentes son conscientes del poder unificador de los estándares en cuanto exige, junto con los lineamientos y las competencias, un currículo único por la vía de la evaluación.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:38 [El rol del profesor ha cambiad..] (1156:1156) (Super)
Codes: [Desarrollo profesional docente] [Estandares]

El rol del profesor ha cambiado al de simple orientador del proceso y todo el peso de la construcción de conocimiento ha recaído sobre un sujeto descontextualizado en lo social y concentrado en adquirir competencias según estándares y lineamientos curriculares construidos también bajo criterios externos a él y a su mundo de la vida

P 4: informe final 2012.rtf - 4:43 [Visto desde otra perspectiva s..] (1198:1198) (Super)
Codes: [Aportes al campo] [conclusiones 2012] [Estandares]

Visto desde otra perspectiva se supera la estandarización cuando antepone el concepto de diversidad (los estudiantes proceden de contextos socioculturales diferentes) que comprende y acepta lo que el estudiante como sujeto activo es, sabe y puede hacer, de esa manera las aulas de clase se convertirán en comunidades de aprendizaje, donde maestro y estudiante aprenden. También se potencia la necesidad de favorecer los aprendizajes que posibiliten la toma de decisiones y la resolución de problemas, ello orienta los aprendizajes hacia la construcción de conocimientos significativos.

Code: Estas nociones se trasladan al.. {0-0}

Code: Esto significa que los docente.. {0-0}

Code: Estudiante practico {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:75 [un nuevo estudiante a los asis..] (1070:1070) (Super)
Codes: [Estudiante practico]

un nuevo estudiante a los asisten a las aulas hoy; ello requiere una enorme motivación, una voluntad muy fuerte y un deseo de realización personal muy vivo.

Code: Estudiante tradicional o tecnico {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:77 [El estudiante tradicional valo..] (1070:1070) (Super)

Codes: [Estudiante tradicional o tecnico]

El estudiante tradicional valora poco en toda su dimensión los procesos de aprendizaje que se lleva a cabo en cada colegio, no se preocupa por el curso hasta el final cuando requiere resultado, actúa sin continuidad, ignora los métodos de trabajo (no estructura la información y profundiza poco en las explicaciones), no se juzga así mismo y mucho menos sus estrategias y así se pueden enumerar varias situaciones que observamos, entonces, la idea es lograr desarrollar la autonomía en cada uno de ellos.

Code: Etnografía {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:95 [rasgos etnográficos] (694:694) (Super)

Codes: [Etnografía]

rasgos etnográficos

P 1: informe final 2009.rtf - 1:97 [En concreto, en la investigaci..] (694:694) (Super)

Codes: [Etnografía] [Metodología]

En concreto, en la investigación cualitativa se propone el estudio del objeto de la investigación en su medio natural con el fin de interpretar y dar sentido a la realidad desde el significado que los participantes le han otorgado a cada uno de sus contextos. (Cordero, 2003)

Code: Evaluacion como control {2-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:88 [-"Evaluación" como categoría p..] (1121:1121) (Super)

Codes: [Evaluacion como control]

-"Evaluación" como categoría privilegiada para el control simbólico desde las corporaciones económicas e industriales.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:90 [El decreto se enmarca dentro d..] (1124:1125) (Super)

Codes: [Conclusiones 2010] [Evaluacion como control] [Políticas educativas]

El decreto se enmarca dentro de los afanes globalizadores para la producción y el desarrollo de competencias laborales.

La evaluación es pensada desde fuera de la pedagogía, como un ejercicio de control dentro de una educación convertida en mercancía, dejada al libre juego de la oferta y la demanda.

Code: evaluacion como mejora {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:31 [Consideran que la evaluación e..] (886:886) (Super)

Codes: [evaluacion como mejora] [Evaluacion de los estudiantes]

Consideran que la evaluación es una manera para conocer y desarrollar sus habilidades, su nivel de entendimiento y de aprendizaje, y sus relaciones inter e intra personales; es decir, ven en la evaluación la posibilidad de mejorar su desarrollo en forma integral, y se argumenta: "la evaluación es necesaria, pues de otra manera ¿cómo podrían saber si estamos preparados para los retos del futuro?" y se concluye diciendo "por consiguiente, la evaluación es necesaria en el proceso de aprendizaje".

Code: Evaluacion como rendicion de cuentas {2-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:32 [También ven en la evaluación u..] (887:887) (Super)

Codes: [Evaluacion como rendicion de cuentas] [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion sumativa]

También ven en la evaluación una forma para sacar promedios individuales y grupales, para tener una nota final, para saber si son inteligentes, si trabajan, si hacen tareas y trabajos:

P 4: informe final 2012.rtf - 4:39 [La evaluación cobra también aq..] (1156:1156) (Super)

Codes: [Evaluacion como rendicion de cuentas] [evaluacion como rendicion de cuentas en estudiantes]

La evaluación cobra también aquí nuevo sentido cuando se reduce a confirmar el cumplimiento de estos propósitos mediante pruebas nacionales e internacionales que jerarquizan y excluyen."

Code: evaluacion como rendicion de cuentas en estudiantes {2-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:50 [La mayoría de las respuestas d..] (933:933) (Super)

Codes: [evaluacion como rendicion de cuentas en estudiantes] [Evaluacion de los estudiantes]

La mayoría de las respuestas de los estudiantes tienen que ver con las formas de evaluación integrados como pruebas físicas, escritas y orales; además de la observación directa y de las competencias que los estudiantes evidencian en dichas pruebas.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:39 [La evaluación cobra también aq..] (1156:1156) (Super)

Codes: [Evaluacion como rendicion de cuentas] [evaluacion como rendicion de cuentas en estudiantes]

La evaluación cobra también aquí nuevo sentido cuando se reduce a confirmar el cumplimiento de estos propósitos mediante pruebas nacionales e internacionales que jerarquizan y excluyen."

Code: Evaluacion de docentes {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:92 [Esta metodología comparada rev..] (1129:1129) (Super)

Codes: [Aportes] [Conclusiones 2010] [Evaluacion de docentes]

Esta metodología comparada revela los porqués y para qué de la trascendencia estratégica prevista a la evaluación haciendo parte de una agenda internacional extensiva a todos los países, en particular, a los que competen con el presente trabajo.

Code: Evaluacion de los estudiantes {15-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:35 [llama la atención que la mayor..] (898:898) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion por objetivos]

llama la atención que la mayoría de los estudiantes responden a una evaluación de contenidos respecto de los objetivos trazados por el docente. Se evidencia que algunos estudiantes coinciden en que se les evalúa para conocer en términos cuantificables lo aprendido, para clasificar y dar una nota dependiendo de si el estudiante ha estado atento y mantiene la concentración e interés en el aula de clase.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:67 [Es necesario seguir afianzando..] (975:975) (Super)

Codes: [Desafíos] [Evaluacion de los estudiantes]

Es necesario seguir afianzando esta práctica de la autoevaluación dado que es una estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual y en la cotidianidad una opción es hacer claridad sobre la necesidad de la formación personal, sobre la toma de consciencia, sobre la formación individual y la necesidad del colectivo para verse en ellos y colectivizar las propuestas de mejoramiento, pues de lo que se trata es de construir juntos, en colectivo para poder defender lo comunitario y perfilar hacia una sociedad más incluyente, equitativa y justa. Ahora bien, si vamos a seguir desarrollando esta práctica es necesario seguir profundizando en ella para hacer realidad los procesos de autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:30 [Otro grupo de estudiantes cons..] (885:885) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion tecnica]

Otro grupo de estudiantes consideran que los evalúan para saber si hay aplicación de los conocimientos, y en qué nivel cognitivo están:

P 2: informe final 2010.rtf - 2:34 [Importante resaltar que, los e..] (892:892) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes]

Importante resaltar que, los estudiantes, en su gran mayoría, ven en el proceso evaluativo una acción exterior, realizada de los profesores hacia ellos; aunque de alguna manera encontramos un exiguo número de estudiantes que asumen la acción evaluativa como un proceso de autosuperación, de mejoramiento y cualificación en el actuar, en el conocer y en el ser.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:40 [un grupo minoritario de estudi..] (903:903) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluación Formativa]

un grupo minoritario de estudiantes quienes perciben en la evaluación finalidades más integrales como lo actitudinal y el desarrollo de habilidades apuntando a la formación de un ciudadano más consciente, creativo y propositivo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:32 [También ven en la evaluación u..] (887:887) (Super)

Codes: [Evaluacion como rendicion de cuentas] [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion sumativa]

También ven en la evaluación una forma para sacar promedios individuales y grupales, para tener una nota final, para saber si son inteligentes, si trabajan, si hacen tareas y trabajos:

P 2: informe final 2010.rtf - 2:39 [hay un profundo interés en des..] (902:902) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion practica] [Problemas]

hay un profundo interés en destacar que el propósito de la evaluación que realizan los profesores obedece a una formación intelectual, a un rescate y profundización de temas, y desarrollo del aspecto cognitivo y además una acción que va del maestro al estudiante.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:51 [Llama la atención por una part..] (934:934) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes]

Llama la atención por una parte, que los estudiantes mencionan que el excelente desempeño en las áreas está sustentado en el gusto-satisfacción personal, las buenas relaciones interpersonales y el manejo de ambientes diferentes al aula cotidiana con los docentes y asignaturas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:69 [Lo que se puede observar de la..] (996:996) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes]

Lo que se puede observar de las respuestas de los estudiantes es que están clamando por ambientes de aprendizaje que tenga en cuenta el desarrollo de la persona y el verdadero desarrollo integral,

P 2: informe final 2010.rtf - 2:33 [Se encuentras respuestas en do..] (888:888) (Super)
Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion tecnica]

Se encuentras respuestas en donde se evidencia la evaluación del comportamiento, cumplimiento, responsabilidad y además si prestan atención a las clases:

P 2: informe final 2010.rtf - 2:66 [Los estudiantes afirman que en..] (973:973) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluacion de los estudiantes]

Los estudiantes afirman que en su cotidianidad evaluativa se tienen en cuenta los procesos y resultados, y que ello es utilizado para dinamizar los procesos individuales. Al reflexionar sobre su propio aprendizaje, sobre su responsabilidad frente al conocimiento y a la educación, el estudiante también se hace consciente de sus procesos, esto va en doble dirección; a la vez que aporta, que muestra, que visibiliza avances o dificultades, también de manera dialógica se superan o avanzan en el conocimiento y en la formación del ser humano. Al reconocer su responsabilidad, la persistencia y el interés se manifiesta un claro desarrollo de todas las dimensiones del estudiante en todos los niveles del conocimiento, pues el principal actor en el proceso de aprendizaje es el estudiante y de él parte el interés y motivación por relacionarse con los otros y con el mundo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:68 [La gran mayoría de los estudia..] (994:994) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluación Formativa]

La gran mayoría de los estudiantes proponen mejoras en las diferentes áreas del conocimiento que van desde lo metodológico hasta lo didáctico. Se podrían encontrar tendencias marcadas en los estudiantes. Por una aparte, un grupo piensa que las clases necesitan ser más didácticas y tener temas actuales que permitan una participación interesada y crítica de los estudiantes. Otros estudiantes ante la dificultad y desmotivación que sienten en algunas áreas solicitan constantemente el cambio de profesor. Algunos estudiantes están de acuerdo en proponer más responsabilidad en las actividades escolares que se proponen en el aula por parte de los diferentes docentes, a sabiendas de que se observa estudiantes perezosos antes sus responsabilidades. De otra parte, algunos estudiantes están de acuerdo en fortalecer la aplicación de pruebas escritas, trabajos en grupo, actividades lúdicas, más pruebas de laboratorio y mayor tiempo en los computadores.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:50 [La mayoría de las respuestas d..] (933:933) (Super)
Codes: [evaluacion como rendicion de cuentas en estudiantes] [Evaluacion de los estudiantes]

La mayoría de las respuestas de los estudiantes tienen que ver con las formas de evaluación integradas como pruebas físicas, escritas y orales; además de la observación directa y de las competencias que los estudiantes evidencian en dichas pruebas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:52 [Desde la perspectiva crítica, ..] (941:941) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes]

Desde la perspectiva crítica, formativa y pedagógica de la Evaluación de los Estudiantes se necesita hacer una superación hacia nuevas Teorías de la Enseñanza que posibilite nuevas formas de evaluar acordes con el contexto, modelo pedagógico y caracterización de los alumnos.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:31 [Consideran que la evaluación e..] (886:886) (Super)
Codes: [evaluacion como mejora] [Evaluacion de los estudiantes]

Consideran que la evaluación es una manera para conocer y desarrollar sus habilidades, su nivel de entendimiento y de aprendizaje, y sus relaciones inter e intra personales; es decir, ven en la evaluación la posibilidad de mejorar su desarrollo en forma integral, y se argumenta: "la evaluación es necesaria, pues de otra manera ¿cómo podrían saber si estamos preparados para los retos del futuro?" y se concluye diciendo "por consiguiente, la evaluación es necesaria en el proceso de aprendizaje".

Code: Evaluacion por objetivos {3-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:35 [llama la atención que la mayor..] (898:898) (Super)
Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion por objetivos]

llama la atención que la mayoría de los estudiantes responden a una evaluación de contenidos respecto de los objetivos trazados por el docente. Se evidencia que algunos estudiantes coinciden en que se les evalúa para conocer en términos cuantificables lo aprendido, para clasificar y dar una nota dependiendo de si el estudiante ha estado atento y mantiene la concentración e interés en el aula de clase.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:38 [visión conductista del aprendi..] (900:900) (Super)
Codes: [Evaluacion por objetivos] [Problemas] [Rendicion de cuentas en estudiantes]

visión conductista del aprendizaje, en donde se tiene para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Algunas apreciaciones sobre este esquema de organización de la práctica didáctica la encontramos en la teoría curricular de Tyler y específicamente cuando realiza afirmaciones como las siguientes: "...La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos" (Tyler, 1973:108),

P 2: informe final 2010.rtf - 2:37 [Este modelo supone que todos l..] (899:899) (Super)
Codes: [Evaluacion por objetivos] [Problemas]

Este modelo supone que todos los estudiantes son iguales y en consecuencia se evalúa con las mismas formas e instrumentos homogenizados sin tener en cuenta los procesos y ritmos personales, entre otros. (Castro, 1999).

Code: Evaluacion practica {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:39 [hay un profundo interés en des..] (902:902) (Super)
Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion practica] [Problemas]

hay un profundo interés en destacar que el propósito de la evaluación que realizan los profesores obedece a una formación intelectual, a un rescate y profundización de temas, y desarrollo del aspecto cognitivo y además una acción que va del maestro al estudiante.

Code: Evaluacion sumativa {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:32 [También ven en la evaluación u..] (887:887) (Super)

Codes: [Evaluacion como rendicion de cuentas] [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion sumativa]

También ven en la evaluación una forma para sacar promedios individuales y grupales, para tener una nota final, para saber si son inteligentes, si trabajan, si hacen tareas y trabajos:

Code: Evaluacion tecnica {2-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:30 [Otro grupo de estudiantes cons..] (885:885) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion tecnica]

Otro grupo de estudiantes consideran que los evalúan para saber si hay aplicación de los conocimientos, y en qué nivel cognitivo están:

P 2: informe final 2010.rtf - 2:33 [Se encuentras respuestas en do..] (888:888) (Super)

Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion tecnica]

Se encuentras respuestas en donde se evidencia la evaluación del comportamiento, cumplimiento, responsabilidad y además si prestan atención a las clases:

Code: Evaluación {6-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:25 [la evaluación está estrechamen..] (200:200) (Super)

Codes: [Evaluación]

la evaluación está estrechamente ligada con los procesos de construcción de conocimiento acerca de lo social. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros y es por esto por lo que, a la hora de pensar la evaluación, es preciso también preguntarnos por los enfoques o paradigmas epistemológicos que la sustentan.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:30 [Construir sobre la evaluación,..] (212:212) (Super)

Codes: [Evaluación] [relación currículo evaluación]

Construir sobre la evaluación, un campo de conocimiento como resultado de la comprensión de los procesos educativos supone profundizar en las relaciones aquí establecidas entre conocimiento, currículo y didáctica, preguntarse por su sentido y significado en los contextos de cada institución, por su papel en el mejoramiento de la construcción de sujetos que dan cuenta de sus procesos metacognitivos pero también de lo ético - político, y no solamente más eruditos o más exitosos en las pruebas nacionales o internacionales.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:165 [Resaltan la idea de utilizar l..] (1573:1575) (Super)

Codes: [Administrativo] [Evaluación]

Resaltan la idea de utilizar la evaluación para detectar deficiencias en los estudiantes para asesorarlos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el gran

número de estudiantes en los cursos imposibilita la realización con suficiente rigor de estos procesos evaluativos, además de la cantidad de problemáticas familiares por resolver y los formatos por llenar entre otros.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:160 [En cuanto a la evaluación de l..] (1559:1559) (Super)
Codes: [Evaluación] [Problemas]

En cuanto a la evaluación de los profesores, un grupo de docentes está de acuerdo con el papel de la evaluación, sus funciones y finalidades, desde la visión técnico-instrumental. Sin embargo, otros profesores, manifiestan sentir una tensión entre el modelo de evaluación planteado en las actuales políticas educativas que apuntan a la objetividad y al control y una evaluación con orientación formativa, democrática, procesual, ética, respetuosa de los contextos sociales, educativos y de la participación en el ejercicio autónomo de la evaluación docente.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:75 [han sido apropiados cada uno p..] (817:819) (Super)
Codes: [Aportes en la ejecución del proyecto] [Conclusiones 2011]
[Currículo] [Evaluación]

han sido apropiados cada uno por su lado sin establecer relaciones fuertes entre ellos. El currículo sigue siendo reducido en la práctica a la organización de las materias, su intensidad, sus contenidos, a pesar de los esfuerzos propuestos desde la política educativa distrital de ciclos para integrar, generar didácticas interdisciplinarias o planear la evaluación a más largo plazo sigue siendo esporádica y débil.

Son pocas las conceptualizaciones sobre modelos o enfoques curriculares y mucho menos la argumentación decidida y rigurosa sobre el tipo de currículo construido. La paradoja existente es la gran capacidad de discusión y dialogo sobre estos temas pero la poca aplicación en la practica cotidiana. Los maestros saben mucho en teoría pero no la colectivizan ni mucho menos construyen un proyecto hipotético para experimentarlo en sus prácticas.

Respecto de la evaluación se repite el dilema: todos son conscientes de la importancia de pensar la evaluación mas allá de las prescripciones de las Pruebas Saber y de los enfoques instrumentales, pero se quejan de que la imposición de la Secretaria y de los Decretos los obliga a obedecer, por ello, aun después de explicar y dialogar sobre alternativas de evaluación criticas y de la potencia de la pedagogía critica para transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas se evidencia en los instrumentos de recogida de información que continúan en este dilema y que posiblemente sus prácticas evaluativas continúan siendo instrumentales.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:84 [Sobre la práctica de la autonoo..] (826:826) (Super)
Codes: [Autonomia] [Democracia] [Evaluación] [Participacion]

Sobre la práctica de la autonomía y la democracia en el currículo y la evaluación, los profesores realizan un acercamiento inicial a la comprensión de estas dos categorías, lo que implica, para sí mismos, entender que las prácticas auto evaluativas requieren de la reflexión profunda y permanente sobre su quehacer profesional, el cuestionamiento a sus postulados conceptuales y teóricos en un ejercicio común en el marco del trabajo colectivo y la mejora o transformación de los mismos.

Code: Evaluación Cualitativa {8-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:23 ["El evaluador, en esta corrien..] (198:198) (Super)
Codes: [Evaluación Cualitativa]

"El evaluador, en esta corriente, es un conocedor del medio donde actúa e interpreta lo que observa, tal y como ocurre en un medio cultural cargado de significaciones. Tal interpretación-densa descripción- depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones en los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento de la vida institucional."(Niño y otros. 1995)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:22 [Los aportes de E. Eisner (1981..)] (197:197) (Super)
Codes: [Evaluación Cualitativa]

Los aportes de E. Eisner (1981) en el sentido de que la enseñanza es un arte y el profesor un artista, nos dan pistas para comprender la evaluación como un proceso de comprensión e interpretación, para elaborar juicios de valor y transformar la práctica pedagógica.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:91 [La evaluación crítica correspo..] (324:324) (Super)
Codes: [Currículo y Evaluación Críticos] [Evaluación Cualitativa]

La evaluación crítica corresponde a visiones colectivas, supone llevar a cabo proyectos solidarios socialmente contruídos. Participación de los sujetos en formación en prácticas de resistencia que integren los estudiantes, los profesores y las instituciones. Superar la lógica instrumental por lógica crítica que dé cuenta del interés por el entendimiento, el aprendizaje.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:21 [el propósito de la evaluación ..] (196:196) (Super)
Codes: [Evaluación Cualitativa]

el propósito de la evaluación cualitativa es el de COMPRENDER la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados...más allá de la objetividad de los datos, la evaluación cualitativa busca el significado y el contenido de los símbolos o indicadores externos, impregnándose día a día de los significados culturales expresos o latentes y de los comportamientos del mundo de la vida cotidiana." (Niño. 1995)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:24 [Parlett y Hamilton (1986) tamb..] (199:199) (Super)
Codes: [Evaluación Cualitativa]

Parlett y Hamilton (1986) también nos dan luces para comprender la evaluación cualitativa como la interpretación de una variedad de prácticas y experiencias de los participantes, de procedimientos institucionales y problemas administrativos útiles para quienes hacen parte del proceso mismo que se evalúa. "El contenido de la evaluación se va formando a medida que se produce la construcción colectiva del programa; toma en consideración la variedad de interpretaciones emanadas de su seno, y hace énfasis en lo que sea significativo; en razón de ello esta evaluación está hecha a la medida de cada programa evaluativo." (Niño y otros, 1993)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:87 [Igualmente, Esto significa la ..] (321:321) (Super)
Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Currículo y Evaluación Críticos]
[Evaluación Cualitativa] [Pedagógico]

Igualmente, Esto significa la necesidad de entender la imposibilidad de la neutralidad en la educación. Freire (1994). Esto implica que la actividad humana libre auto-recreativa y auto-generadora, Resultante de la relación reflexión-diálogo y acción acompañada de conciencia crítica.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:169 [En la valoración del aprendiza..] (1583:1583) (Super)
Codes: [Evaluación Cualitativa]

En la valoración del aprendizaje de los estudiantes, según ritmos y capacidades, el estudiante también se hace consciente de sus procesos, a la vez que aporta, visibiliza avances o dificultades dialógicas, se superan o avanzan en el conocimiento y en la formación del ser humano mediante una practica dialógica.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:89 [En cuanto a la categoría espec..] (834:834) (Super)

Codes: [Desarrollo profesional docente] [Evaluación Cualitativa]

En cuanto a la categoría específica de la evaluación de los profesores, es pertinente continuar con la promoción de la perspectiva formativa, democrática, procesual, ética, respetuosa de los contextos sociales, educativos y de la participación en el ejercicio autónomo de la evaluación docente, a la vez que del trabajo colectivo, necesario para la re-construcción de los sistemas escolares institucionalizados.

Code: Evaluación en relación con el .. {3-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:174 [Evaluación en relación con el ..] (1593:1593) (Super)

Codes: [Evaluación en relación con el ..]

Evaluación en relación con el Contexto Educativo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:176 [los docentes opinan que a pesa..] (1603:1603) (Super)

Codes: [Evaluación en relación con el ..]

los docentes opinan que a pesar de que se habla de pedagogías alternativas; en la práctica cotidiana la mayoría de los profesores continúan repitiendo el modelo conductista, utilizando la planeación por objetivos, representados por logros, indicadores, etc.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:175 [Evaluación en relación con el ..] (1601:1601) (Super)

Codes: [Evaluación en relación con el ..]

Evaluación en relación con el Aprendizaje

Code: Evaluación Formativa {12-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:74 [La evaluación como lo argument..] (1063:1063) (Super)

Codes: [Evaluación Formativa]

La evaluación como lo argumentan algunos profesores apunta a la formación de los estudiantes, ello sería un punto de partida para el mejoramiento de la educación que según Perrenoud (2008), la evaluación realmente formativa es aquella que diagnostica de modo analítico los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses, los criterios, los ritmos de cada uno, es decir, conocer mejor la realidad de los estudiantes y de las escuelas para ayudar durante el proceso evaluativo escolar.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:168 [Cuando la evaluación y el apre..] (1581:1581) (Super)

Codes: [Evaluación Formativa] [Pedagogía y Evaluación]

Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado a la vez se autoevalúa, produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita, rectifica, elaborar nuevas respuestas, formula preguntas, pide ayuda, busca en otras fuentes. Es decir, pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de comunicación, actúa de modo responsable sobre su propio aprendizaje.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:40 [un grupo minoritario de estudi..] (903:903) (Super)

Codes: [Evaluación de los estudiantes] [Evaluación Formativa]

un grupo minoritario de estudiantes quienes perciben en la evaluación finalidades más integrales como lo actitudinal y el desarrollo de habilidades apuntando a la formación de un ciudadano más consciente, creativo y propositivo.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:68 [La gran mayoría de los estudia..] (994:994) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluación Formativa]

La gran mayoría de los estudiantes proponen mejoras en las diferentes áreas del conocimiento que van desde lo metodológico hasta lo didáctico. Se podrían encontrar tendencias marcadas en los estudiantes. Por una parte, un grupo piensa que las clases necesitan ser más didácticas y tener temas actuales que permitan una participación interesada y crítica de los estudiantes. Otros estudiantes ante la dificultad y desmotivación que sienten en algunas áreas solicitan constantemente el cambio de profesor. Algunos estudiantes están de acuerdo en proponer más responsabilidad en las actividades escolares que se proponen en el aula por parte de los diferentes docentes, a sabiendas de que se observa estudiantes perezosos antes sus responsabilidades. De otra parte, algunos estudiantes están de acuerdo en fortalecer la aplicación de pruebas escritas, trabajos en grupo, actividades lúdicas, más pruebas de laboratorio y mayor tiempo en los computadores.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:164 [evaluación formativa en la med..] (1566:1566) (Super)
Codes: [Evaluación Formativa]

evaluación formativa en la medida en que esta promueve procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, pues tienen en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes; y esto unido a la importancia que le brinda el IPN en particular a las artes en general, y la libertad que les brindan a los jóvenes de construir el conocimiento de manera crítica es un buen indicio de formación y de transformación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:15 [destacándose un profundo inter..] (61:61) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

destacándose un profundo interés en asumir la evaluación como parte de la formación intelectual que rescata la integralidad y dimensiona todos los aspectos del ser humano. Consideran los docentes la evaluación como un proceso formativo, cualitativo que supera la medición y el control.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:17 [Encuentran los docentes que la..] (62:62) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Formacion integral]

Encuentran los docentes que la autonomía de los estudiantes sólo será posible a partir de la continua implementación de la co-evaluación y la autoevaluación. Se afirma entonces la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante donde se promuevan procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:18 [Desde una perspectiva crítica ..] (63:63) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

Desde una perspectiva crítica una opción planteada por los docente es establecer en el aula de clases charlas sobre los aprendizajes que deben reforzar, los comportamientos que deben transformar utilizando la autoevaluación y la co-evaluación, es decir, llenar de significado las prácticas evaluativas para poder continuar con los cambios necesarios y poco a poco integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo personal, lo social, lo ético y la estético a los procesos evaluativos.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:40 [se puede pensar para la Instit..] (522:522) (Super)
Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

se puede pensar para la Institución desde una perspectiva crítica es afirmar la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante en donde se promueven procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:41 [Una buena opción para las tran...] (522:522) (Super)

Codes: [Autonomía] [Evaluación Formativa]

Una buena opción para las transformaciones pedagógicas es entender que el papel que desempeñe la evaluación en los procesos académicos y de formación de la persona y de las instituciones; es el de ayudar realmente a desarrollar la autonomía y con ello sentar las bases de la responsabilidad, el respeto y la formación en libertad

P 3: informe final 2011.rtf - 3:81 [c) Concepción y prácticas eval...] (824:824) (Super)

Codes: [Aportes] [Evaluación Formativa]

c) Concepción y prácticas evaluativas: En este ejercicio investigativo un grupo importante de maestros han mostrado interés en reflexionar, sobre la concepción de la evaluación y re-significar sus prácticas pedagógicas a través de la comprensión de la evaluación como proceso de aprendizaje y de formación tanto de maestros como de estudiantes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:83 [Sobres estas prácticas de eval...] (825:825) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Nuevo estudiante]

Sobres estas prácticas de evaluación surgen propuestas de los docentes, para mejorar el aprendizaje a través de la evaluación, la creación bitácoras donde cada alumno registre los avances, dificultades, sentires, expectativas y que el mismo estudiante tenga insumos para autoevaluarse al final de su proceso académico. Además hacen explícito la necesidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de evaluación y autoevaluación reflexionando sobre la importancia que tiene la adquisición y apropiación de aprendizajes superando la obtención de una nota.

Code: Evento de socialización {8-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:11 [La socialización de los alcanc...] (69:69) (Super)

Codes: [Evento de socialización]

La socialización de los alcances se lleva a cabo a través de participación en eventos con ponencias en seminarios, paneles y encuentros universitarios, publicaciones en revistas y documentos de memorias, la elaboración de la página web del Grupo de Investigación, y la Sesión del Lanzamiento del Libro “De la Perspectiva Instrumental a la Perspectiva Crítica. Pedagogía, Currículo y Evaluación”; Así como, la participación en las actividades conducidas por el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, en el 2010. Igualmente, el proyecto ha contribuido a la formación de 33 estudiantes de Postgrado de la Facultad de Educación que pertenecen al Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, quienes están elaborando sus tesis de grado

P 2: informe final 2010.rtf - 2:103 [Algunos de los integrantes del...] (1491:1491) (Super)

Codes: [Evento de socialización]

Algunos de los integrantes del grupo, recibieron invitaciones a exponer y socializar los procesos, experiencias y resultados, a través de ponencias, artículos, paneles y conversatorios, con diferentes comunidades académicas para conocer los avances que ha realizado el Grupo Evaluando_nos.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:99 [Revisión y análisis entre el D...] (1464:1464) (Super)

Codes: [Evento de socialización]

Revisión y análisis entre el Decreto 230 de 2003 y el Decreto 1290 de 2009 en miras a plantear orientaciones pedagógicas hacia la transformación de las prácticas evaluativas, mediante la participación en eventos públicos de socialización como en el Segundo Panel en Evaluación “Aprendiendo de la Experiencia” Mayo de 2010.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:10 [I Panel sobre Evaluación de lo...] (122:122) (Super)

Codes: [Evento de socialización]

I Panel sobre Evaluación de los Estudiantes según el Decreto 1290 del 2009.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:100 [Observación y análisis de las ..] (1466:1466) (Super)
Codes: [Evento de socialización]

Observación y análisis de las formas en que se relaciona la práctica pedagógica con los distintos planteamientos y teorías Curriculares, en el marco del análisis de los datos recogidos en las encuestas a profesores y estudiantes de las dos instituciones integrantes en el Proyecto.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:101 [Caracterización de las relacio..] (1465:1465) (Super)
Codes: [Evento de socialización]

Caracterización de las relaciones del currículo sobre la evaluación y las prácticas evaluativas, de los estudiantes desde una pedagogía crítica.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:12 [Los avances del equipo investi..] (55:55) (Super)
Codes: [Evento de socialización]

Los avances del equipo investigativo con relación a la formación y a la definición de los logros investigativos, se hicieron efectivos con la participación del equipo investigador en escenarios nacionales e internacionales para la presentación de planteamientos sobre evaluación de docentes y currículo crítico. La difusión así mismo, se llevó a cabo a través de la publicación en revistas y documentos de memorias; así como la participación en actividades y publicaciones conducidas por el Observatorio de Políticas en Evaluación. Igualmente, el proyecto ha contribuido con la formación de más de 30 estudiantes pertenecientes al Grupo Evaluando_nos del Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, quienes están elaborando sus tesis de grado.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:9 [La socialización de los alcanc..] (50:50) (Super)
Codes: [Evento de socialización]

La socialización de los alcances se llevó a cabo a través de la participación en eventos con ponencias a seminarios y presentaciones en Instituciones de interés académico: La Federación Colombiana de Educadores, Fecode y el Ministerio de Educación, Departamento para el fortalecimiento de las Competencias Básicas en Educación Básica y Media a través de la División de Calidad de la Educación. Igualmente se ha hecho partícipe, en el desarrollo del taller N°3, a los estudiantes del Énfasis de Evaluación de la Maestría en Educación, quienes están desarrollando en sus trabajos de Grado temas vinculados con las temáticas, objeto de estudio, del presente Proyecto.

Code: Fase I {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:103 [la primera indagó sobre la con..] (710:710) (Super)
Codes: [Fase I]

la primera indagó sobre la concepción de currículo y su relación con la práctica pedagógica realizada en el aula, de tal manera que se posibilitaran debates y discusiones que conllevaran a construcciones importantes alrededor del tema, gestando relaciones dialógicas constantes entre el sujeto que investiga con la vivencia del docente en su práctica, trascendiendo la doxa hacia comprensiones e interpretaciones propias del ejercicio investigativo, concretándose en la formulación de propuestas realizables en términos de la transformación a la que se pretende con los docentes en la Institución.

Code: Fase II {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:104 [En la segunda fase se desarrol..] (712:712) (Super)
Codes: [Fase II]

En la segunda fase se desarrollaron las reflexiones en torno a la pregunta por la relación entre currículo y evaluación, haciendo énfasis en la evaluación docente, sin desconocer la de estudiantes. Ello en el marco del Decreto 1290 del 2009, cuya incidencia no se puede negar del campo del proceso investigativo. En este sentido, el trabajo se dirigió a la consolidación de propuestas que sintetizaran y concretaran la comprensión crítica que sobre las políticas como de los sistemas de evaluación se han generado.

Code: Finalidad del currículo {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:75 [el currículo selecciona los fi..] (315:315) (Super)
Codes: [Administrativo] [Finalidad del currículo]

el currículo selecciona los fines y contenidos ideológicos, que van a ser traducidos en la normatividad que rige el rol administrativo de docentes, estudiantes e instituciones.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:124 [Coinciden varios profesores en..] (1148:1148) (Super)
Codes: [Finalidad del currículo]

Coinciden varios profesores en que el currículo ha de dar respuesta a dinámicas sociales cambiantes. Cambio ante los cambios de la ciudad, “variable y flexible a las dinámicas sociales cotidianas y políticas”; el currículo ha de atender a la diversidad cultural, que responda a las necesidades particulares e institucionales, “a las necesidades educativas de la población, la escuela y el individuo”. Esto significa que el currículo ha de promover la transformación social e individual, modificaciones de lo que sucede en lo cotidiano.

Code: formacion del grupo de investigacion {2-2}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:95 [En el avance del proceso de fo..] (1453:1453) (Super)
Codes: [formacion del grupo de investigacion]

En el avance del proceso de formación del Grupo de Investigadores, también se hace necesario destacar la sistemática consulta que cada uno de los docentes investigadores sobre la producción bibliográfica de vanguardia en las temáticas relacionadas con currículo y evaluación; consultas que se traducen en ensayos, escritos y publicaciones, además en la construcción de referentes teóricos que desde diferentes perspectivas propias de un equipo interdisciplinar, alimentan y retroalimentan la crítica, los argumentos y las propuestas de contenidos y desarrollos académicos del proyecto.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:94 [El grupo de investigación Eval..] (1451:1451) (Super)
Codes: [formacion del grupo de investigacion]

El grupo de investigación Evaluando_nos, asumió como principio para su accionar el constante desarrollo personal y profesional de cada uno de los docentes investigadores en particular y del grupo en general. Para tal efecto, durante el presente año, los investigadores han asistido a eventos formativos representados en seminarios, cursos, talleres, conferencias y programas curriculares en donde cumplen el objetivo de resignificar permanentemente sus teorías, conceptos, métodos y estrategias relacionadas con las temáticas y orientaciones académicas del grupo.

Code: Formacion integral {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:17 [Encuentran los docentes que la..] (62:62) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Formacion integral]

Encuentran los docentes que la autonomía de los estudiantes sólo será posible a partir de la continua implementación de la co-evaluación y la autoevaluación. Se afirma entonces la evaluación en el sentido de la formación integral del estudiante donde se promuevan procesos de autodirección, autorreflexión y autoformación, teniendo en cuenta el proceso, la capacidad y dificultad de cada uno de los estudiantes.

Code: Homogennizacion {2-0}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:34 [Las consecuencias para el curr..] (1124:1124) (Super)

Codes: [Estado Evaluador] [Estándares] [Homogennizacion]

Las consecuencias para el currículo y la evaluación han producido una real reforma de facto, ya que los docentes son conscientes del poder unificador de los estándares en cuanto exige, junto con los lineamientos y las competencias, un currículo único por la vía de la evaluación.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:35 [el maestro queda atrapado en e..] (1124:1124) (Super)

Codes: [Homogennizacion]

el maestro queda atrapado en ese dispositivo que le niega su autonomía pero que obedece a los requisitos para obtener recursos financieros de la banca mundial...

Code: Instrumento {3-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:7 [talleres] (111:111) (Super)

Codes: [Instrumento]

talleres

P 1: informe final 2009.rtf - 1:13 [conversatorios] (141:141) (Super)

Codes: [Instrumento]

conversatorios

P 3: informe final 2011.rtf - 3:10 [Como estrategia metodológica, ..] (53:53) (Super)

Codes: [Instrumento] [Metodología]

Como estrategia metodológica, se construyeron talleres para la generación del estudio y reflexión desde el currículo crítico, se promovió el cambio en los procesos pedagógicos mediante propuestas de formas autónomas y democráticas que aportaran al enriquecimiento del trabajo evaluativo y curricular.

Code: Interés práctico {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:57 [El interés de éste currículo, ..] (286:286) (Super)

Codes: [Interés práctico]

El interés de éste currículo, antes que en lo cuantitativo, radica en las cualidades, el significado, el deliberar, el obrar, el actuar correctamente; el saber juzgar, interpretar y saber obrar. Para Habermas (1972), los intereses prácticos del saber se centran en educar el entendimiento humano para informar la acción humana e iluminar la reflexión.

Code: Interpretación de Datos {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:138 [Se utilizó la descripción para..] (1455:1455) (Super)
Codes: [Interpretación de Datos] [Metodología]

Se utilizó la descripción para aportar elementos cualitativos sobre las categorías relacionadas. Igualmente, se adoptó la interpretación y valoración con el propósito de contestar, yuxtaponer y complementar las informaciones con lo referentes teóricos planteados en los talleres. De acuerdo con Eisner (1998:95) "En nuestro caso sería el propio profesor el experto que juzga los procesos educativos, sentido pedagógico que trasciende este componente para que se extienda a las actividades académicas y pedagógicas de las instituciones"

Code: Investigación Acción {3-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:99 [la Investigación-Acción es un ..] (698:698) (Super)
Codes: [Investigación Acción]

la Investigación-Acción es un proceso reflexivo y de quehacer constante, como plantea Kemmis (Citado por McKernan: 2001: 46), consiste en una serie de espirales reflexivas en donde se dan la planeación general, la acción, la reflexión y la observación sobre la acción y la reflexión, para volver a comenzar el ciclo. Es decir, se vale de la descripción, interpretación y valoración que propone Eisner, citado por Monedero Moya (1999).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:100 [En consecuencia, la presente i..] (700:700) (Super)
Codes: [Investigación Acción] [Metodología] [Preguntas para la Investigación]

En consecuencia, la presente investigación busca que los docentes del Instituto Pedagógico Nacional y del Colegio Nacional Antonia Santos, indaguen sobre su quehacer, enmarcado en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante el análisis de las distintas concepciones de currículo, tendencias y su relación con la evaluación docente, en dirección a comprender las inter-relaciones entre estas categorías, con el propósito de consolidar este último como alternativa pedagógico-política crítica de las Instituciones Educativas participantes, de la comunidad educativa que las constituyen y de los integrantes del Grupo Evaluando_nos. Por consiguiente, todos los sujetos se constituyen en participantes activos de la propuesta investigativa, consolidando procesos reflexivos, de acción permanente con el ánimo de transformar su ejercicio docente.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:98 [diseño metodológico planteado ..] (696:696) (Super)
Codes: [Investigación Acción] [Metodología]

diseño metodológico planteado es la Investigación-Acción, donde la perspectiva crítica es transversal y donde se rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento, en la apuesta por develar los significados que tiene para los sujetos la realidad y además de organizar la acción para mejorarla, en donde se considera a los docentes sujetos transformadores de sus propias prácticas pedagógicas (McKernan, 2001: 45)

Code: Investigadores Colombianos {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:17 [C.Federicci en la Universidad ..] (189:189) (Super)
Codes: [Investigadores Colombianos]

C.Federicci en la Universidad Nacional, del grupo liderado por el profesor Mario Díaz V de la Universidad del Valle, del grupo de investigación sobre constructivismo dirigido por el profesor Rómulo Gallego y todos los trabajos

realizados en el campo de la pedagogía crítica por los colectivos de educación popular, por lo que se consolidó un real CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACION Y LA PEDAGOGIA.(Diaz M., 1993) entendido como una red de tensiones entre conceptos y métodos, objetos y modelos, que necesariamente obligan a tomar posición crítica cuando se trata de diseñar un enfoque o proponer un modelo pedagógico.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:16 [Olga Lucía Zuluaga, puso clara..] (183:183) (Super)
Codes: [Investigadores Colombianos]

Olga Lucía Zuluaga, puso claramente la diferencia entre ciencias de la educación y pedagogía señalando el efecto de “enrarecimiento” que las primeras ejercieron sobre la segunda.

Code: Investigadores Participantes {4-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:5 [Libia Stella Niño, Alfonso Tam..] (63:63) (Super)
Codes: [Investigadores Participantes]

Libia Stella Niño, Alfonso Tamayo, Nubia Conde, Antonio Gama, José Emilio Díaz y Rosa Juliana Godoy

P 1: informe final 2009.rtf - 1:2 [JOSÉ EMILIO DÍAZ, NUBIA STELLA..] (33:34) (Super)
Codes: [Investigadores Participantes]

JOSÉ EMILIO DÍAZ, NUBIA STELLA CONDE, ALFONSO TAMAYO,
ANTONIO GAMA, EFREN ARDILA, ROSA JULIANA GODOY

P 3: informe final 2011.rtf - 3:2 [Libia Stella Niño, Alfonso Tam..] (52:52) (Super)
Codes: [Investigadores Participantes]

Libia Stella Niño, Alfonso Tamayo, Nubia Conde José Emilio Díaz, Antonio Gama

P 4: informe final 2012.rtf - 4:2 [Libia Stella Niño, Alfonso Tam..] (47:47) (Super)
Codes: [Investigadores Participantes]

Libia Stella Niño, Alfonso Tamayo; Nubia Conde, José Emilio Díaz, Antonio Gama

Code: La despedagogización {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:73 [Una consecuencia de la desprof..] (813:813) (Super)
Codes: [La despedagogización]

Una consecuencia de la desprofesionalización es la despedagogización del maestro. Esta se entiende como el abandono cada vez mayor de los referentes conceptuales, metodológicos y técnicos, de los valores propios, discursos, prácticas y saberes que le dan identidad profesional como miembro del campo intelectual de la pedagogía y la didáctica. Estamos cayendo en la paradoja de que algunos antiguos docentes que saben, no quieren, o no pueden poner a circular sus saberes dado el dispositivo regulativo en el que está enmarcada la institución; mientras algunos nuevos docentes, que quieren abordar con espíritu investigativo las tareas pedagógica del momento no saben, no tienen el dominio del campo pedagógico.

Code: La desprofesionalizacion {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:69 [Por desprofesionalización ente..] (808:808) (Super)

Codes: [La desprofesionalizacion]

Por desprofesionalización entendemos el abandono de una cultura propia que da identidad a quienes ejercen el oficio de maestro y que se caracteriza por la identidad que da a cada uno de sus miembros el dominio de un saber propio, la autorregulación de sus prácticas, la preparación de sus sucesores y el establecimiento de unos códigos de ética que establecen los valores que marcan su ejercicio profesional y el tipo de sociedad que se busca establecer con ese mismo ejercicio. Lo que encontramos ahora es un docente-operario al servicio del gobierno de turno que a su vez le impone su identidad según los intereses del mercado. La desprofesionalización tiene que ver también con la desnaturalización de la profesión del docente que ahora se reduce a cumplir horarios, llenar formatos, asegurar la calidad de su servicio, y dedicar su tiempo y su espacio a actividades fragmentadas y encasilladas en metas, logros, evidencias, cantidades, indicadores, objetivos, de tal magnitud y minuciosidad que le hace perder el horizonte de propósitos de formación y el sentido a largo plazo de su práctica pedagógica. Deviene así en un funcionario público que aplica, obedece y da cuentas de lo que otros han pensado, planeado y regulado para la institución. Su identidad como trabajador de la cultura y como sujeto históricamente designado para la formación de los jóvenes en lo mejor de la humanidad queda reducido a la función de un empleado como cualquier otro del sector de servicios públicos, la luz, el agua, la salud, que atiende clientes con la eficiencia y rapidez que le supervisa y regula un patrón externo. De todas maneras se crea también el imaginario de empleado que agradece el trabajo conseguido y compite con miles de desempleados que quisieran estar en su lugar.

Code: Metacognición {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:58 [Metacognición: "Conocimiento d..] (724:724) (Super)

Codes: [Metacognición]

Metacognición: "Conocimiento del conocimiento". Se entiende como el proceso resultado de la reflexión que hace mentalmente cada sujeto sobre su propia actividad de conocimiento. Tiene que ver con el conocimiento que tiene el individuo sobre sí mismo y sobre el control que ejerce sobre los propios procesos del conocimiento. La metacognición como estrategia.

Code: Metas alcanzadas {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:11 [Los objetivos general y especí..] (135:143) (Super)

Codes: [Metas alcanzadas]

Los objetivos general y específicos de la presente investigación, siguiendo el curso fijado en lo metodológico, permitieron alcanzar las siguientes metas:

Construcción y publicación del marco teórico por parte del Grupo Investigador Evaluando_nos, acerca de las políticas educativas en evaluación de docentes, conceptos y tipos de currículo y sus relaciones.

Estudio y análisis crítico de la normatividad planteada por el Ministerio de Educación Nacional en particular la contrastación de los Decretos 230 del 2003 y el 1290 del 2009, con el fin de contribuir a la construcción autónoma y colegiada de los Sistemas Institucionales de Evaluación. Igualmente, se dio un avance importante en el estudio de la influencia de la normatividad sobre pruebas estandarizadas y en la puesta en marcha de los currículos y la evaluación de los docentes.

El proceso metodológico con los Docentes del Instituto Pedagógico Nacional -IPN- y del Institución Educativa Colegio Nacional Antonia Santos se llevó a cabo mediante la construcción y resignificación crítica y colectiva a través de la realización de talleres escritos y conversatorios sobre la evaluación de docentes, el currículo y las inter-relaciones que estos generan.

La interpretación de la información recogida, a partir de las categorías establecidas, permitió reconceptualizar y complementar la construcción del marco teórico-conceptual de este campo de conocimiento -currículo, evaluación-, en la búsqueda de nuevos sentidos y prácticas curriculares y evaluativas hacia lo formativo, lo crítico y solidario.

Code: Metodología {28-1}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:6 [A través de la técnica de Anál..] (111:111) (Super)

Codes: [Metodología]

A través de la técnica de Análisis de Contenido, se revisan los supuestos conceptuales de las categorías Políticas Educativas, Currículo, Evaluación, Evaluación Docente, y sus interrelaciones. Para el análisis de la información recolectada con la estrategia metodológica de talleres llevados a cabo con 80 profesores del Instituto Pedagógico Nacional y 50 profesores de la Institución Educativa Colegio Nacional Antonia Santos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:138 [Se utilizó la descripción para..] (1455:1455) (Super)

Codes: [Interpretación de Datos] [Metodología]

Se utilizó la descripción para aportar elementos cualitativos sobre las categorías relacionadas. Igualmente, se adoptó la interpretación y valoración con el propósito de contestar, yuxtaponer y complementar las informaciones con los referentes teóricos planteados en los talleres. De acuerdo con Eisner (1998:95) "En nuestro caso sería el propio profesor el experto que juzga los procesos educativos, sentido pedagógico que trasciende este componente para que se extienda a las actividades académicas y pedagógicas de las instituciones"

P 1: informe final 2009.rtf - 1:94 [La investigación propuesta se ..] (694:694) (Super)

Codes: [Metodología] [Paradigma de Investigación]

La investigación propuesta se desarrolla desde una perspectiva cualitativa con rasgos etnográficos que se apoya en supuestos de comprensión de la multiplicidad de sentidos, redes, relaciones, versiones e intencionalidades de las políticas evaluativas que han interiorizado los docentes, lo que facilita el conocimiento del pensamiento de las personas, la influencia de sus sentimientos, sus imágenes del mundo, sus valores y sus contradicciones por la interacción y los medios intersubjetivos que se establecen, revelando, al tiempo, ciertos aspectos de la realidad que no pueden verse bajo otros métodos tradicionales.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:98 [diseño metodológico planteado ..] (696:696) (Super)

Codes: [Investigación Acción] [Metodología]

diseño metodológico planteado es la Investigación-Acción, donde la perspectiva crítica es transversal y donde se rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento, en la apuesta por develar los significados que tiene para los sujetos la realidad y además de organizar la acción para mejorarla, en donde se considera a los docentes sujetos transformadores de sus propias prácticas pedagógicas (McKernan, 2001: 45)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:136 [Una vez tomada la información,..] (1436:1436) (Super)

Codes: [Metodología]

Una vez tomada la información, se implementó la técnica de Análisis de Contenido y de la investigación evaluativa de Eisner citado por Monedero Moya (1998) de Descripción, Interpretación y Valoración, para definir categorías y subcategorías pertinentes al alcance del objetivo propuesto en la investigación y a responder la pregunta problema, lográndose evidenciar en la exposición de resultados y posteriores conclusiones.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:102 [el trabajo de campo se realizó..] (710:710) (Super)

Codes: [Metodología] [Trabajo de Campo]

el trabajo de campo se realizó en dos fases, la primera indagó sobre la concepción de currículo y su relación con la práctica pedagógica realizada en el aula, de tal manera que se posibilitaran debates y discusiones que conllevaran a construcciones importantes alrededor del tema, gestando relaciones dialógicas constantes entre el sujeto que investiga con la vivencia del docente en su práctica, trascendiendo la doxa hacia comprensiones e interpretaciones propias del ejercicio investigativo, concretándose en la formulación de propuestas realizables en términos de la transformación a la que se pretende con los docentes en la Institución.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:19 [La investigación propuesta se ..] (96:96) (Super)

Codes: [Metodología]

La investigación propuesta se desarrolla desde una perspectiva cualitativa que facilita el conocimiento del pensamiento de las personas, la influencia de sus sentimientos en la manera como se comportan, sus imágenes del mundo, sus valores y sus contradicciones por la interacción y los medios intersubjetivos que se establecen, revelando, al tiempo, ciertos aspectos de la realidad que no pueden verse bajo otras metodologías

P 1: informe final 2009.rtf - 1:5 [descriptivo-interpretativo, co..] (109:109) (Super)

Codes: [Metodología]

Quotations:

1:4 generar en las prácticas de lo.. <continued by>

descriptivo-interpretativo, como indagación cualitativa, que implica el análisis de los sentidos que los profesores le han dado a estas categorías, hasta el momento. La reflexión e interpretación hermenéutica posibilita la formulación de planteamientos que generan perspectivas formativas y críticas para la orientación del trabajo diario de profesores, estudiantes e instituciones escolares.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:97 [En concreto, en la investigaci..] (694:694) (Super)

Codes: [Etnografía] [Metodología]

En concreto, en la investigación cualitativa se propone el estudio del objeto de la investigación en su medio natural con el fin de interpretar y dar sentido a la realidad desde el significado que los participantes le han otorgado a cada uno de sus contextos. (Cordero, 2003)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:108 [el primero, la manera de opera..] (716:716) (Super)

Codes: [Dinamica de trabajo investigativo] [Metodología]

el primero, la manera de operar como grupo a través de reuniones semanales en las cuales se discute y determinan las estrategias, el acopio de la información, unificación de pautas, diseño de instrumentos entre otras. El segundo, la revisión teórica, posibilita la indagación, la construcción de referentes teóricos, elaboración de categorías previas, y el abordaje de nuevas construcciones y reconstrucciones teórico-conceptuales. Las cuales permitieron acercarnos al objeto de estudio y están ligadas al ámbito académico intelectual. El tercero, lo técnico, elaboración de instrumentos que permiten llevar la memoria y seguimiento del proyecto, actas de reunión, actas de talleres, comunicaciones, inventario de documentos.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:18 [La interpretación de la inform..] (83:83) (Super)

Codes: [Aportes] [Metodología]

La interpretación de la información recogida, a partir de las categorías establecidas y las emergentes, permitió conceptualizar y complementar la construcción de conocimiento sobre la evaluación tradicional, la formativa y la planeación de actividades con visión alternativa desde la perspectiva del currículo crítico.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:17 [El enfoque teórico-metodológic..] (82:82) (Super)

Codes: [Aportes] [Metodología]

El enfoque teórico-metodológico cualitativo posibilitó la construcción y resignificación de las concepciones de currículo y las prácticas evaluativas, a través de la planeación y desarrollo de talleres, conversatorios y paneles sobre la problemática de los Sistemas Institucionales de Evaluación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:9 [Mediante la utilización de una..] (65:65) (Super)

Codes: [Metodología]

Mediante la utilización de una interpretación hermenéutica y una evaluación crítica se promovió la elaboración de talleres, generando la reflexión desde el currículo crítico para formular cambios en las formas y concepciones de evaluación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:20 [El diseño metodológico se sust..] (98:98) (Super)

Codes: [Metodología]

El diseño metodológico se sustenta en la perspectiva crítica, que rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento y apuesta por develar los significados que tiene para los sujetos la realidad y además de organizar la acción para mejorarla, en donde se considera a los docentes sujetos transformadores de sus propias prácticas pedagógicas (McKernan, 2001: 45)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:100 [En consecuencia, la presente i..] (700:700) (Super)

Codes: [Investigación Acción] [Metodología] [Preguntas para la Investigación]

En consecuencia, la presente investigación busca que los docentes del Instituto Pedagógico Nacional y del Colegio Nacional Antonia Santos, indaguen sobre su quehacer, enmarcado en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante el análisis de las distintas concepciones de currículo, tendencias y su relación con la evaluación docente, en dirección a comprender las inter-relaciones entre estas categorías, con el propósito de consolidar este último como alternativa pedagógico-política crítica de las Instituciones Educativas participantes, de la comunidad educativa que las constituyen y de los integrantes del Grupo Evaluando_nos. Por consiguiente, todos los sujetos se constituyen en participantes activos de la propuesta investigativa, consolidando procesos reflexivos, de acción permanente con el ánimo de transformar su ejercicio docente.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:96 [qué comprenden los participant..] (694:694) (Super)

Codes: [Metodología] [Preguntas para la Investigación]

qué comprenden los participantes del proyecto con respecto al currículo y la evaluación docente, ya que estos se han desempeñado como evaluadores y evaluados del sistema educativo y del currículo.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:9 [El presente proyecto, se inscr..] (53:53) (Super)

Codes: [Aportes] [Metodología]

El presente proyecto, se inscribe en un paradigma epistemológico naturalista, enfoque metodológico cualitativo, ya que tanto la búsqueda de información, como su interpretación enfatizan en la comprensión del sentido y significado que tienen las prácticas pedagógicas vigentes en las concepciones de democracia y autonomía del currículo y de la evaluación, así como, en la posibilidades de la pedagogía crítica para lograr transformaciones mediante la descripción, la interpretación, la valoración y la puesta en acción de la evaluación y el currículo crítico. Como estrategia metodológica, se construyeron talleres para la generación del estudio y reflexión desde el currículo crítico,

P 3: informe final 2011.rtf - 3:10 [Como estrategia metodológica, ..] (53:53) (Super)

Codes: [Instrumento] [Metodología]

Como estrategia metodológica, se construyeron talleres para la generación del estudio y reflexión desde el currículo crítico, se promovió el cambio en los procesos pedagógicos mediante propuestas de formas autónomas y democráticas que aportaran al enriquecimiento del trabajo evaluativo y curricular.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:11 [El proyecto concibió los talleres..] (54:54) (Super)
Codes: [Aportes] [Metodología]

El proyecto concibió los talleres como mecanismo para identificar el pensamiento de los profesores sobre las políticas educativas, el currículo y la evaluación de los docentes, analizando e interpretando las concepciones de autoevaluación, metacognición, democracia y autonomía en la escuela.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:20 [Con los estudiantes de postgrado..] (65:65) (Super)
Codes: [Metodología] [Participantes en la Investigación]

Con los estudiantes de postgrado se socializaron las respuestas de docentes y estudiantes de las dos instituciones y se realizó colectivamente el análisis. El enfoque teórico-metodológico cualitativo posibilitó la construcción y resignificación de las concepciones de currículo y las prácticas evaluativas, a través de la planeación y desarrollo de talleres, conversatorios y paneles sobre la problemática de los Sistemas Institucionales de Evaluación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:23 [el enfoque metodológico es cualitativo..] (73:73) (Super)
Codes: [Metodología] [Paradigma de Investigación]

el enfoque metodológico es cualitativo ya que tanto en la búsqueda de información como en su interpretación, el énfasis está puesto en la comprensión del sentido y significado que para los actores tienen las prácticas pedagógicas vigentes en lo curricular y evaluativo así como en la potencia de la pedagogía crítica para lograr su transformación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:34 [El taller como estrategia de investigación..] (84:87) (Super)
Codes: [El taller como estrategia de investigación] [Metodología]

El taller como estrategia de investigación.

Para cumplir con los propósitos de la investigación, orientada a identificar el pensamiento de los profesores sobre las políticas educativas, el currículo y la evaluación de los docentes, la técnica más coherente con la metodología de tipo cualitativo que busca describir, analizar e interpretar las concepciones, creencias, valores e imaginarios acerca del tema, es el taller.

En efecto el taller se entiende como una estrategia de tipo colectivo que busca aprender haciendo, reflexionar en grupo y participar activamente en un diálogo de saberes que ponga lo mejor de los conocimientos de cada uno de los actores para construir un texto dotado de sentido y significado.

Mediante el taller se construye una cultura del debate donde se respetan las opiniones de todos y se elaboran visiones de conjunto que luego pueden ser analizadas para identificar fortalezas y debilidades.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:35 [La confrontación de lo hallado..] (96:96) (Super)
Codes: [El taller como estrategia de investigación] [Metodología]

La confrontación de lo hallado en los talleres con las declaraciones oficiales del proyecto educativo institucional y con el currículo prescrito o declarado dotan de sentido la pregunta por la racionalidad de las prácticas de evaluación y orientan en una mejor dirección las estrategias de coherencia entre currículo y evaluación del docente. En el taller se establecen relaciones democráticas, se elevan los niveles de exigencia, se integra la teoría con la práctica, se aprende a aprender, se desarrolla la creatividad. (Pinilla, 2003: 136-7)

P 3: informe final 2011.rtf - 3:62 [la metacognición como estrategia..] (744:744) (Super)
Codes: [Aportes] [Metodología]

la metacognición como estrategia pedagógica entendida ésta como el proceso resultado de la reflexión que hace mentalmente cada sujeto sobre su propia actividad de conocimiento.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:7 [El presente Proyecto escogió e..] (48:48) (Super)
Codes: [Metodología]

El presente Proyecto escogió en el proceso metodológico, el modelo de indagación cualitativa de Elliot Eisner, con el propósito de hacer una crítica educativa a las opiniones, pensamientos y planteamientos tanto del Ministerio de Educación, como de los profesores de los Colegios y de los Expertos nacionales e internacionales, quienes en forma escrita expresaron sus puntos de vista y, luego en un proceso metodológico cualitativo, por cuanto no se quería solamente cuantificar unos datos, sino conocer directamente de unos de los actores fundamentales del proceso educativo, los profesores, sus percepciones y conocimientos para registrarlos en los documentos escritos y discutirlos con ellos mismos en las sesiones de los talleres.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:8 [Con tal fin, teniendo como ref..] (49:49) (Super)
Codes: [Metodología] [Sustento Teórico Crítico]

Con tal fin, teniendo como referente teórico a este mismo referente conceptual, el Profesor de la Universidad de Stanford, se adoptaron para el análisis, las siguientes etapas: la Descripción, la Interpretación, la valorización y la Tematización con miras a la formulación de ideas que se constituyeron en hilos conductores de lo expresado en los talleres. Estos mecanismos teórico-prácticos permitieron el trabajo colectivo con los profesores quienes, a la vez, que brindaban sus aportes construían nuevos significados a estas categorías de estudio, currículo, evaluación y estándares

P 4: informe final 2012.rtf - 4:18 [En la perspectiva metodológica..] (90:90) (Super)
Codes: [categorías de análisis] [Metodología] [Paradigma cualitativo]

En la perspectiva metodológica, el presente trabajo optó por la visión hermenéutica (Martínez 2010) entendida como la comprensión e interpretación del significado dado a los estándares y sus relaciones con el currículo y la evaluación. Se focalizó en la investigación cualitativa, pues según este enfoque los hechos estudiados dependen de las concepciones que fundamentan su observación así como de las teorías y de las hipótesis que subyacen a la investigación. Este paradigma considera, a la vez, la importancia de la comprensión que tienen los participantes del proyecto sobre los procesos y la reconstrucción de su sentido.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:19 [Se reconoce la investigación c..] (95:102) (Super)
Codes: [Avance sobre lo metodológico] [Metodología] [Monitoras] [Nuevo estudiante] [Objetivo] [Paradigma cualitativo]

Se reconoce la investigación cualitativa como aquella que permite conocer las opiniones y percepciones que los integrantes del proyecto poseen, sobre los estándares, el currículo y la evaluación. En esta visión cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Desarrollo de talleres con el propósito de describir, interpretar y valorar situaciones reales y concretas, en las instituciones objeto de estudio, para derivar allí un conocimiento que contribuya a la mejora de su praxis educativa.
- 2.- Tener en cuenta las opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y los significados que estos dan a las categorías con el fin de reconstruir sus sentidos.
- 3.- El Equipo Investigador interpreta aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de darle sentido a las expresiones que van más allá de la conducta manifiesta.
- 4.- Dejar oír la voz de los profesores y del Equipo Investigador, de sus opiniones y conocimientos, con el fin de analizar las expresiones que hacen parte de su posición pedagógica en el trabajo cotidiano.
- 5.- Respuesta a las dinámicas particulares de los Colegios privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.

6.- Participar en la investigación desde diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Code: Monitoras {6-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:3 [Claudia Luna y Jessica Salaman..] (52:52) (Super)

Codes: [Monitoras]

Claudia Luna y Jessica Salamanca

P 2: informe final 2010.rtf - 2:102 [El proceso llevado a cabo, ha ..] (1482:1482) (Super)

Codes: [Desafíos] [Monitoras]

El proceso llevado a cabo, ha sido de enriquecimiento profesional, académico y personal; razón por la cual es necesario que se continúen generando espacios de participación para la formación de los futuros educadores que sean agentes transformadores de en las instituciones sociales y educativas a partir de la Investigación, como ejercicio que puede responder a ciertas necesidades o problemáticas en distintos contextos Institucionales.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:3 [Claudia Luna y Johana Jiménez] (47:47) (Super)

Codes: [Monitoras]

Claudia Luna y Johana Jiménez

P 1: informe final 2009.rtf - 1:3 [CLAUDIA LUNA Y DIANA URREGO] (39:39) (Super)

Codes: [Monitoras]

CLAUDIA LUNA Y DIANA URREGO

P 2: informe final 2010.rtf - 2:4 [Claudia Luna y Carolina Niño] (63:63) (Super)

Codes: [Monitoras]

Claudia Luna y Carolina Niño

P 4: informe final 2012.rtf - 4:19 [Se reconoce la investigación c..] (95:102) (Super)

Codes: [Avance sobre lo metodológico] [Metodología] [Monitoras] [Nuevo estudiante] [Objetivo] [Paradigma cualitativo]

Se reconoce la investigación cualitativa como aquella que permite conocer las opiniones y percepciones que los integrantes del proyecto poseen, sobre los estándares, el currículo y la evaluación. En esta visión cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Desarrollo de talleres con el propósito de describir, interpretar y valorar situaciones reales y concretas, en las instituciones objeto de estudio, para derivar allí un conocimiento que contribuya a la mejora de su praxis educativa.
- 2.- Tener en cuenta las opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y los significados que estos dan a las categorías con el fin de reconstruir sus sentidos.
- 3.- El Equipo Investigador interpreta aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de darle sentido a las expresiones que van más allá de la conducta manifiesta.
- 4.- Dejar oír la voz de los profesores y del Equipo Investigador, de sus opiniones y conocimientos, con el fin de analizar las expresiones que hacen parte de su posición pedagógica en el trabajo cotidiano.

5.- Respuesta a las dinámicas particulares de los Colegios privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.

6.- Participar en la investigación desde diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Code: Nuevo estudiante {5-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:78 [Llegar a ser un nuevo estudian..] (1070:1070) (Super)

Codes: [Nuevo estudiante]

Llegar a ser un nuevo estudiante exige nuevos hábitos, es decir, modos de comportarse, nuevos métodos, nuevas maneras de aprender.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:47 [En últimas, la autoevaluación ..] (528:528) (Super)

Codes: [Nuevo estudiante]

En últimas, la autoevaluación y de acuerdo con los planteamientos de Bretel (2002: 27), se trata de un proceso en que el estudiante a partir del acompañamiento de sus docentes formula opiniones valorativas sobre la actuación, desempeño personal, principios o consecuencias con el fin de mejorarse así mismo.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:83 [Sobres estas prácticas de eval..] (825:825) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Evaluación Formativa] [Nuevo estudiante]

Sobres estas prácticas de evaluación surgen propuestas de los docentes, para mejorar el aprendizaje a través de la evaluación, la creación bitácoras donde cada alumno registre los avances, dificultades, sentires, expectativas y que el mismo estudiante tenga insumos para autoevaluarse al final de su proceso académico. Además hacen explícito la necesidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de evaluación y autoevaluación reflexionando sobre la importancia que tiene la adquisición y apropiación de aprendizajes superando la obtención de una nota.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:86 [En esta mirada, en relación co..] (826:826) (Super)

Codes: [Nuevo estudiante]

En esta mirada, en relación con el estudiante, se requiere que éste tome conciencia de su rol como participe activo, efectivo y constructor de sentido de aquellos saberes que se estudian en la escuela, con capacidad de discutir, cuestionar y controvertir aquello establecido, aprovechando el potencial que tienen su voz, rescatando su entorno y el medio en que se encuentra.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:19 [Se reconoce la investigación c..] (95:102) (Super)

Codes: [Avance sobre lo metodológico] [Metodología] [Monitoras] [Nuevo estudiante] [Objetivo] [Paradigma cualitativo]

Se reconoce la investigación cualitativa como aquella que permite conocer las opiniones y percepciones que los integrantes del proyecto poseen, sobre los estándares, el currículo y la evaluación. En esta visión cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Desarrollo de talleres con el propósito de describir, interpretar y valorar situaciones reales y concretas, en las instituciones objeto de estudio, para derivar allí un conocimiento que contribuya a la mejora de su praxis educativa.
- 2.- Tener en cuenta las opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y los significados que estos dan a las categorías con el fin de reconstruir sus sentidos.

- 3.- El Equipo Investigador interpreta aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de darle sentido a las expresiones que van más allá de la conducta manifiesta.
- 4.- Dejar oír la voz de los profesores y del Equipo Investigador, de sus opiniones y conocimientos, con el fin de analizar las expresiones que hacen parte de su posición pedagógica en el trabajo cotidiano.
- 5.- Respuesta a las dinámicas particulares de los Colegios privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- 6.- Participar en la investigación desde diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Code: Objetivo {9-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:4 [generar en las prácticas de lo..] (105:105) (Super)

Codes: [Objetivo]

Quotations:

<continued by> 1:5 descriptivo-interpretativo, co..

generar en las prácticas de los profesores nuevos sentidos y acciones en la comprensión de lo político, lo económico, lo cultural y lo pedagógico, que subyace a las concepciones del currículo y de la evaluación, y que posibilite, a la vez, una visión analítica que promueva la autonomía y participación de los sujetos en una praxis curricular y evaluativa crítica, colectiva y solidaria.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:101 [la investigación intenta, en p..] (704:704) (Super)

Codes: [Objetivo]

la investigación intenta, en primera medida, estudiar y analizar las concepciones de las categorías políticas educativas, currículo y evaluación de docentes y sus implicaciones por parte del Equipo Investigador. Por otro lado, definir el sentido de las políticas educativas en relación con el currículo y su incidencia en la evaluación docente en la Educación Básica y Media. Para que finalmente, se logre provocar la generación de nuevos sentidos y prácticas en las instituciones, a partir de las conceptualizaciones sobre Currículo y Evaluación de Docentes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:6 [el estudio del currículo y la ..] (57:57) (Super)

Codes: [Objetivo]

el estudio del currículo y la evaluación en el último año, en dos Instituciones de Educación Básica y Media Distritales, cuyo propósito fue la identificación y caracterización de las relaciones del currículo sobre la evaluación con el interés de aportar a una visión de la evaluación de las prácticas evaluativas, de los estudiantes desde una pedagogía crítica. Reforma para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, puesta en marcha por el Decreto 1290, que ha brindado la opción de plantear orientaciones pedagógicas hacia la transformación de las prácticas evaluativas o de regresar a las prácticas tradicionales de clasificación y exclusión de los educandos.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:4 [El contenido del presente info..] (49:49) (Super)

Codes: [Objetivo]

El contenido del presente informe sintetiza el avance teórico-práctico en el estudio, descripción y caracterización del currículo y la evaluación, desde el marco de referencia de la pedagogía crítica, en el contexto de la Organización Escolar por Ciclos, en el colegio Rafael Bernal Jiménez I.E.D y en la perspectiva del fortalecimiento de la autonomía y la democracia escolar en el Instituto Pedagógico Nacional, I.P.N., cuyo propósito fue la promoción y transformación en estos procesos pedagógicos para estudiantes y docentes de los mencionados colegios.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:5 [En el presente proyecto, media..] (50:50) (Super)
Codes: [Objetivo]

En el presente proyecto, mediante el cuestionamiento del contexto escolar, se propuso la superación de prácticas individuales de los profesores, el trabajo en colectivos interdisciplinarios que posibiliten la cualificación de su ejercicio profesional a través del diálogo de saberes, la socialización de estrategias y metodologías didácticas, dando así respuesta a las necesidades de los estudiantes en sus dimensiones social, corporal, afectiva, estética y cognitiva.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:4 [ha sido indagar sobre cómo los..] (45:45) (Super)
Codes: [Objetivo]

ha sido indagar sobre cómo los profesores han asumido los estándares y, lo que estos han representado en la vida académica de los colegios.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:5 [Por tal razón, el presente est..] (45:45) (Super)
Codes: [Objetivo]

Por tal razón, el presente estudio se propuso analizar y comprender las acepciones dadas a la categoría estándar y cuáles sus relaciones con el currículo y la evaluación, además de caracterizar las implicaciones y consecuencias que las políticas de estandarización han tenido en la práctica pedagógica de los Colegios Distritales.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:10 [El identificar y caracterizar ..] (67:67) (Super)
Codes: [Objetivo]

El identificar y caracterizar los elementos que hacen parte de la comprensión de los estándares, el currículo y de la evaluación desde una perspectiva crítica, dando facilidad para que en las instituciones participantes se diera continuidad al ejercicio de reflexión y re-significación del conocimiento académico sobre dichas categorías, en el contexto de su comunidad escolar. Este ejercicio promovió la comprensión de las relaciones y alternativas pedagógicas que promueven transformaciones conceptuales y prácticas para la cualificación de la comunidad educativa.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:19 [Se reconoce la investigación c..] (95:102) (Super)
Codes: [Avance sobre lo metodológico] [Metodología] [Monitoras] [Nuevo estudiante] [Objetivo] [Paradigma cualitativo]

Se reconoce la investigación cualitativa como aquella que permite conocer las opiniones y percepciones que los integrantes del proyecto poseen, sobre los estándares, el currículo y la evaluación. En esta visión cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Desarrollo de talleres con el propósito de describir, interpretar y valorar situaciones reales y concretas, en las instituciones objeto de estudio, para derivar allí un conocimiento que contribuya a la mejora de su praxis educativa.
- 2.- Tener en cuenta las opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y los significados que estos dan a las categorías con el fin de reconstruir sus sentidos.
- 3.- El Equipo Investigador interpreta aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de darle sentido a las expresiones que van más allá de la conducta manifiesta.
- 4.- Dejar oír la voz de los profesores y del Equipo Investigador, de sus opiniones y conocimientos, con el fin de analizar las expresiones que hacen parte de su posición pedagógica en el trabajo cotidiano.
- 5.- Respuesta a las dinámicas particulares de los Colegios privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- 6.- Participar en la investigación desde diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Code: Paradigma cualitativo {12-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:24 [1. Los estudios cualitativos t..] (75:75) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

1. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados :

P 3: informe final 2011.rtf - 3:25 [El estudio cualitativo no es m..] (75:75) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

El estudio cualitativo no es manipulativo sino que tiende a estudiar situaciones y objetos intactos, es decir en su medio natural.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:26 [2. En la investigación cualita..] (76:76) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

2. En la investigación cualitativa se trata de utilizar el yo como instrumento,

P 3: informe final 2011.rtf - 3:27 [No se trata entonces de estand..] (76:76) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

No se trata entonces de estandarizar ni de uniformizar sino de comprender las dinámicas propias de los trabajos con los docentes.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:28 [3. Es también un rasgo distint..] (77:77) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

3. Es también un rasgo distintivo de nuestra investigación el carácter interpretativo

P 3: informe final 2011.rtf - 3:29 [La interpretación se basa en e..] (77:77) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

La interpretación se basa en el marco teórico, en este caso en la Teoría Crítica de la evaluación y del currículo. (Eisner, 1990: 42-3).

P 3: informe final 2011.rtf - 3:30 [4. Se recupera también el uso ..] (78:78) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

4. Se recupera también el uso del lenguaje expresivo, vale decir, se tiene en cuenta la voz de los investigadores para categorizar y para valorar los hallazgos.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:31 [5. En la investigación cualita..] (79:79) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

5. En la investigación cualitativa se presta atención a lo concreto.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:32 [No se trata de generalizar y a..] (79:79) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

No se trata de generalizar y abstraer para establecer fórmulas sino de describir, interpretar y evaluar para comprender.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:33 [6. Esta investigación establec..] (80:80) (Super)
Codes: [Paradigma cualitativo]

6. Esta investigación establece como criterios de validez la coherencia, la intuición y la utilidad instrumental,

P 4: informe final 2012.rtf - 4:18 [En la perspectiva metodológica..] (90:90) (Super)
Codes: [categorías de análisis] [Metodología] [Paradigma cualitativo]

En la perspectiva metodológica, el presente trabajo optó por la visión hermenéutica (Martínez 2010) entendida como la comprensión e interpretación del significado dado a los estándares y sus relaciones con el currículo y la evaluación. Se focalizó en la investigación cualitativa, pues según este enfoque los hechos estudiados dependen de las concepciones que fundamentan su observación así como de las teorías y de las hipótesis que subyacen a la investigación. Este paradigma considera, a la vez, la importancia de la comprensión que tienen los participantes del proyecto sobre los procesos y la reconstrucción de su sentido.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:19 [Se reconoce la investigación c..] (95:102) (Super)
Codes: [Avance sobre lo metodológico] [Metodología] [Monitoras] [Nuevo estudiante] [Objetivo] [Paradigma cualitativo]

Se reconoce la investigación cualitativa como aquella que permite conocer las opiniones y percepciones que los integrantes del proyecto poseen, sobre los estándares, el currículo y la evaluación. En esta visión cualitativa del conocimiento, de acuerdo con Eisner (1998), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.- Desarrollo de talleres con el propósito de describir, interpretar y valorar situaciones reales y concretas, en las instituciones objeto de estudio, para derivar allí un conocimiento que contribuya a la mejora de su praxis educativa.
- 2.- Tener en cuenta las opiniones, conocimientos y experiencias de los profesores y los significados que estos dan a las categorías con el fin de reconstruir sus sentidos.
- 3.- El Equipo Investigador interpreta aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de darle sentido a las expresiones que van más allá de la conducta manifiesta.
- 4.- Dejar oír la voz de los profesores y del Equipo Investigador, de sus opiniones y conocimientos, con el fin de analizar las expresiones que hacen parte de su posición pedagógica en el trabajo cotidiano.
- 5.- Respuesta a las dinámicas particulares de los Colegios privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- 6.- Participar en la investigación desde diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de la investigación.

Code: Paradigma de Investigación {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:94 [La investigación propuesta se ..] (694:694) (Super)
Codes: [Metodología] [Paradigma de Investigación]

La investigación propuesta se desarrolla desde una perspectiva cualitativa con rasgos etnográficos que se apoya en supuestos de comprensión de la multiplicidad de sentidos, redes, relaciones, versiones e intencionalidades de las políticas evaluativas que han interiorizado los docentes, lo que facilita el conocimiento del pensamiento de las personas, la influencia de sus sentimientos, sus imágenes del mundo, sus valores y sus contradicciones por la interacción y los medios intersubjetivos que se establecen, revelando, al tiempo, ciertos aspectos de la realidad que no pueden verse bajo otros métodos tradicionales.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:23 [el enfoque metodológico es cua..] (73:73) (Super)

Codes: [Metodología] [Paradigma de Investigación]

el enfoque metodológico es cualitativo ya que tanto en la búsqueda de información como en su interpretación, el énfasis está puesto en la comprensión del sentido y significado que para los actores tienen las prácticas pedagógicas vigentes en lo curricular y evaluativo así como en la potencia de la pedagogía crítica para lograr su transformación.

Code: Participacion {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:84 [Sobre la práctica de la auto..] (826:826) (Super)

Codes: [Autonomía] [Democracia] [Evaluación] [Participacion]

Sobre la práctica de la autonomía y la democracia en el currículo y la evaluación, los profesores realizan un acercamiento inicial a la comprensión de estas dos categorías, lo que implica, para sí mismos, entender que las prácticas auto evaluativas requieren de la reflexión profunda y permanente sobre su quehacer profesional, el cuestionamiento a sus postulados conceptuales y teóricos en un ejercicio común en el marco del trabajo colectivo y la mejora o transformación de los mismos.

Code: Participantes {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:29 [Este ejercicio presenta el aná..] (876:876) (Super)

Codes: [Participantes]

Este ejercicio presenta el análisis de las respuestas de la encuesta realizada a 89 estudiantes del Colegio Rafael Bernal Jiménez de la Localidad 12 de Barrios Unidos de Bogotá D.C. del Ciclo 4 que corresponde a los Grados 8 y 9 de Educación Básica Secundaria en la jornada de la mañana, y a 43 estudiantes de grado 8º y 34 estudiantes de grado 9º del Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N.), para un total de 166 encuestas realizadas.

Code: Participantes en la Investigación {4-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:107 [Estas dos fases de investigaci..] (714:714) (Super)

Codes: [Participantes en la Investigación]

Estas dos fases de investigación contaron con la colaboración de 120 docentes del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) de Básica y Media, quienes participaron en la primera fase, 17 docentes de Básica Primaria del Colegio Nacional Antonia Santos, los docentes que integran el Grupo de Investigación Evaluando_nos y dos monitoras de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, contando con la asesoría pedagógica del Profesor Rafael Díaz Borbón, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:8 [Esta problemática y campo de e..] (63:63) (Super)

Codes: [Participantes en la Investigación]

Esta problemática y campo de estudio fue abordado por el Equipo Evaluando_nos, integrado por seis docentes: Libia Stella Niño, Alfonso Tamayo, Nubia Conde, Antonio Gama, José Emilio Díaz y Rosa Juliana Godoy, y las monitoras Claudia Luna y Carolina Niño, de la Universidad Pedagógica Nacional. La puesta en acción del proyecto se amplió con la participación de los profesores de dos Instituciones de Educación Básica y Media, entre quienes destacamos al profesor Alejandro Ramírez del IED Rafael Bernal Jiménez y la profesora Consuelo Reyes del Instituto Pedagógico Nacional.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:6 [Esta problemática y campo de e..] (52:52) (Super)

Codes: [Participantes en la Investigación]

Esta problemática y campo de estudio fue abordado por el equipo Evaluando_nos, integrado por cinco docentes: Libia Stella Niño, Alfonso Tamayo, Nubia Conde José Emilio Díaz, Antonio Gama; las monitoras Claudia Luna y Jessica Salamanca de la Universidad Pedagógica Nacional, y Gladys Soler profesora de la Universidad de Cundinamarca, participante externa en el proyecto. La puesta en acción del proyecto se llevó a cabo con la participación aproximada de 80 profesores del Instituto Pedagógico Nacional y 80 profesores del Rafael Bernal Jiménez I.E.D, entre quienes destacamos la colaboración del profesor Coordinador Académico Alejandro Ramírez del Rafael Bernal Jiménez I.E.D y los profesores July Rojas y Ricardo Cantillo del Instituto Pedagógico Nacional.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:20 [Con los estudiantes de postgra..] (65:65) (Super)

Codes: [Metodología] [Participantes en la Investigación]

Con los estudiantes de postgrado se socializaron las respuestas de docentes y estudiantes de las dos instituciones y se realizó colectivamente el análisis. El enfoque teórico-metodológico cualitativo posibilitó la construcción y resignificación de las concepciones de currículo y las prácticas evaluativas, a través de la planeación y desarrollo de talleres, conversatorios y paneles sobre la problemática de los Sistemas Institucionales de Evaluación.

Code: Pedagogía como arte {2-2}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:19 [la pedagogía recupera al sujet..] (192:192) (Super)

Codes: [Pedagogía como arte]

la pedagogía recupera al sujeto, su entorno cultural, sus valores, su historia y sus tradiciones, para comprender las interacciones sociales que ocurren en el contexto de la cultura y proponer transformaciones individuales y sociales mediadas por la educación y sus agentes.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:44 [En este contexto se exige que ..] (1317:1317) (Super)

Codes: [Currículo Crítico] [Pedagogía como arte]

En este contexto se exige que desde las pedagogías críticas se lance un salvavidas en orden a posibilitar estas alternativas y otras que no se visibilizan en los centros educativos o no se dan a conocer por lo verticalista y hermético del Sistema Educativo Colombiano puedan ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar las políticas educativas y en particular al momento de implementarlas en los diferentes contextos de lo regional y nacional que tiene nuestro país.

Code: Pedagogía como ciencia {1-2}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:18 [La pedagogía como disciplina o..] (191:192) (Super)

Codes: [Pedagogía como ciencia]

La pedagogía como disciplina o como ciencia se ocupa de pensar la educación desde el punto de vista de sus fines, contenidos, métodos de enseñanza y teorías sobre el aprendizaje, así como de las formas de evaluar los procesos mismos que son los que dan sentido al currículo.

Como disciplina o como ciencia, con pretensiones de sistematicidad y rigor lógico, metódico y con un objeto propio (la enseñanza), la pedagogía construye conocimiento, lo aplica y lo experimenta en la instrucción, la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

Code: Pedagogía y Evaluación {2-1}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:20 [Articulada a la pedagogía, la ..] (195:195) (Super)

Codes: [Pedagogía y Evaluación]

Articulada a la pedagogía, la evaluación educativa se inscribe dentro de las ciencias sociales en cuanto su objeto de análisis y su campo conceptual y metodológico tiene que ver fundamentalmente con las interacciones entre sujetos, las construcciones de redes de significados y los criterios de orientación de la vida práctica para fines culturales y de conocimiento, éticos y estéticos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:168 [Cuando la evaluación y el apre..] (1581:1581) (Super)

Codes: [Evaluación Formativa] [Pedagogía y Evaluación]

Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado a la vez se autoevalúa, produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita rectifica, elaborar nuevas respuestas, formula preguntas, pide ayuda, busca en otras fuentes. Es decir, pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de comunicación, actúa de modo responsable sobre su propio aprendizaje.

Code: Pedagógico {6-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:83 [las pedagogías críticas apoyan..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

las pedagogías críticas apoyan y reafirman la importancia del análisis del contexto donde se desenvuelven las relaciones de los profesores, los estudiantes y los directivos, y el significado dado a los hechos del ambiente institucional construido, social e históricamente que se vive en la escuela y fuera de ella

P 1: informe final 2009.rtf - 1:81 [Dada la importancia ideológica..] (319:319) (Super)

Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Pedagógico] [Político]

Dada la importancia ideológica y de dirección del currículo sobre todos los contenidos de lo que se quiere enseñar, de las relaciones cultura -escuela, prácticas políticas -prácticas educativas, teoría -práctica pedagógica, en la dinámica de los proyectos educativos institucionales, se requiere de la adopción de un currículo que responda a los contextos sociales, a los procesos pedagógicos de formación de los sujetos educativos, a formas evaluativas formativas, lo que supone trabajar bajo los supuestos epistemológicos y pedagógicos del currículo crítico.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:87 [Igualmente, Esto significa la ..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Currículo y Evaluación Críticos]

[Evaluación Cualitativa] [Pedagógico]

Igualmente, Esto significa la necesidad de entender la imposibilidad de la neutralidad en la educación. Freire (1994). Esto implica que la actividad humana libre auto-recreativa y auto-generadora, Resultante de la relación reflexión-diálogo y acción acompañada de conciencia crítica.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:86 [En consonancia con lo plantead..] (321:321) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

En consonancia con lo planteado por Peter McLaren y Natalia Jaramillo (2007) lo que los educadores de la pedagogía crítica han de cuestionar, más que el currículo autoritario, los test estandarizados, la discriminación racial, de género, sexo y clase, es la estructuración de las relaciones de los medios de producción.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:84 [Esto significa, que la context..] (321:321) (Super)

Codes: [Aportes] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

Esto significa, que la contextualización del conocimiento que se brinda en la escuela conlleva una intencionalidad política que promueve a preguntarnos por: ¿De quién es el conocimiento que se enseña? ¿Qué podemos hacer como educadores críticos y activistas para cambiar las desigualdades educativas y sociales existentes y crear currículos y enseñanza que sean socialmente más justos?, (Apple, 2006:54).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:88 [En el trabajo de construcción ..] (322:322) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Crítico] [Pedagógico]

En el trabajo de construcción del currículo se requiere de la toma de decisiones colectivas sobre los contenidos que han de ser seleccionados constituyentes de enfoques críticos que estudien y discutan sobre las estructuras socio-económicas y políticas que generan opresión y los planteamientos de posibilidad que brinda una visión futura, basada en la situación presente y los retos del futuro.

Code: Perspectiva Técnica {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:68 [A pesar de estar hablando de u..] (303:303) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Perspectiva Técnica] [Político]

A pesar de estar hablando de un modelo generado en el año 70, en Estados Unidos, con la Tecnología Educativa, hoy casi al finalizar la primera década del siglo XXI parece estar predominando la visión curricular y evaluativa vigente desde la década del 40 propuesta por Tyler, con énfasis en el currículo y la evaluación técnico instrumental y como referente pedagógico la Tecnología Educativa.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:37 [Para Bobbitt el propósito de l..] (270:270) (Super)

Codes: [Perspectiva Técnica]

Para Bobbitt el propósito de la educación, además de mantener el funcionamiento de la sociedad es el de hacer de los individuos unos hombres cultos. "El hombre es un actor en sociedad, en muchas de las actividades, es un hacedor", en 1918 propone los procesos de modelamiento social, educación de los actores sociales eficiencia para alcanzar unos mejores individuos en la sociedad. (Magendzo 1996: 19). Se busca armonizar medios y fines. Los fines claramente delimitados y los medios en términos de eficiencia de los recursos económicos y logísticos. En esta línea de eficiencia y racionalidad técnica, Henry Fayol, en 1916, propone a la evaluación parte final y definitiva del control de un proceso junto con la planeación y la ejecución de actividades en la empresa fabril con el fin de asegurar un mayor rendimiento económico.

Code: Poblacion {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:8 [La puesta en acción del proyec..] (52:52) (Super)

Codes: [Poblacion]

La puesta en acción del proyecto se llevó a cabo con la participación aproximada de 80 profesores del Instituto Pedagógico Nacional y 80 profesores del Rafael Bernal Jiménez I.E.D, entre quienes destacamos la colaboración del profesor Coordinador Académico Alejandro Ramírez del Rafael Bernal Jiménez I.E.D

Code: Población Participante {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:8 [80 profesores del Instituto Pe..] (111:111) (Super)

Codes: [Población Participante]

80 profesores del Instituto Pedagógico Nacional y 50 profesores de la Institución Educativa Colegio Nacional Antonia Santos

Code: Políticas educativas {6-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:91 [La autonomía sin equidad y sin..] (1126:1126) (Super)

Codes: [Autonomia] [Conclusiones 2010] [Políticas educativas] [Rendicion de cuentas]

La autonomía sin equidad y sin hacer nada para mejorar las condiciones materiales, presupuestales y de formación del profesorado, puede llevar a la competencia desleal entre las instituciones y a profundizar la desigualdad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:90 [El decreto se enmarca dentro d..] (1124:1125) (Super)

Codes: [Conclusiones 2010] [Evaluacion como control] [Políticas educativas]

El decreto se enmarca dentro de los afanes globalizadores para la producción y el desarrollo de competencias laborales.

La evaluación es pensada desde fuera de la pedagogía, como un ejercicio de control dentro de una educación convertida en mercancía, dejada al libre juego de la oferta y la demanda.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:89 [las políticas de estado, neoli..] (1122:1122) (Super)

Codes: [categorías de análisis] [Conclusiones 2010] [Políticas educativas]

las políticas de estado, neoliberales para formar personas productivas para el desarrollo económico. Se desconocen los avances de la pedagogía y las propuestas de las corrientes constructivistas, críticas y emancipadoras porque el Decreto está inspirado en la tecnología educativa de corte conductista y neoliberal, lo cual es un retroceso.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:17 [Ello permite que el colectivo ..] (75:75) (Super)

Codes: [Políticas educativas] [Político] [Produccion intelectual y publico]

Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:27 [Los docentes dicen no haber pa..] (1041:1041) (Super)

Codes: [Currículo y Estándares] [Políticas educativas]

Los docentes dicen no haber participado y no tener espacios ni tiempo para capacitarse en esas nuevas políticas así las cosas opta por obedecer los formalismos y prescripciones llenando formatos y respondiendo cuestionarios pero esta convencido de que seguirá haciendo lo mismo de siempre.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:32 [Esto significa que los docente..] (1098:1099) (Super)

Codes: [Estado Evaluador] [Estandares] [Políticas educativas]

Esto significa que los docentes son conscientes de la presión externa sobre ellos, ejercida y expresan las carencias de la política de acuerdo con su contexto de trabajo cotidiano.

Un grupo conoce y discute desde la perspectiva de Diana Ravitch quien, como sabemos, no solamente cambió su manera de pensar sino que señaló el reduccionismo de las pruebas estandarizadas ya que distorsionan la labor pedagógica en función de los resultados de las pruebas.

Code: Políticas {5-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:15 [El efecto “enrarecedor” que so..] (182:182) (Super)
Codes: [Efecto de las políticas en la labor docente] [Políticas]

El efecto “enrarecedor” que sobre la pedagogía ha cumplido este discurso venido de la administración educativa y de la economía de la educación, ha sido denunciado e investigado en nuestro país, desde la década de los 80 cuando el llamado Movimiento Pedagógico Colombiano decidió levantar sus banderas contra el taylorismo y las políticas de renovación curricular que bajo su inspiración, pretendían convertir al maestro en un simple “administrador de currículo”, diseñado y regulado por los “técnicos del Ministerio de educación”.(Tamayo, 2007)

P 1: informe final 2009.rtf - 1:157 [Por la exigencia en los result..] (1547:1547) (Super)
Codes: [Administrativo] [Políticas]

Por la exigencia en los resultados de los estudiantes, se encuentra que una minoría de los docentes, manifiestan que las políticas educativas ejercen una presión en la labor docente y se constituye en un elemento ajeno al acto educativo que distrae la atención del docente y lleva a dedicar parte de su esfuerzo y del tiempo, con el fin de dar cumplimiento a los lineamientos de esas políticas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:173 [Esta categoría emerge de la pr..] (1595:1597) (Super)
Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Políticas]

Esta categoría emerge de la pregunta sobre la aplicación de pruebas o exámenes nacionales e internacionales para medir desempeños de los estudiantes. El total de los docentes conocen del valor de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado. Una mayoría hace referencia a los Exámenes de Calidad de la Educación Superior E.C.A.E.S, las pruebas SABER y la Prueba Estandarizada Internacional de Evaluación de los Aprendizaje de los Estudiantes P.I.S.A. Igualmente, consideran que las políticas educativas permean y direccionan el quehacer educativo, en particular la exigencia de la aplicación de las pruebas antes mencionadas, porque tienen la función de rendición de cuentas de la inversión en educación midiendo la calidad educativa mediante el quehacer institucional y docente a través del desempeño de los estudiantes en éstas. Los docentes encuentran que las políticas educativas en evaluación están pensadas desde una racionalidad instrumental y eficientista, centrada en los resultados, dejando de lado los procesos personales e institucionales que se desarrollan al interior de las instituciones educativas (Díaz Barriga, 2003).

P 4: informe final 2012.rtf - 4:26 [De otra parte, cabe señalar ta..] (1041:1041) (Super)
Codes: [Políticas]

De otra parte, cabe señalar también que la pretendida política pública se queda corta en la medida en que no da espacios de participación al estamento que la va a aplicar.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:30 [El bajo nivel de conceptualiza..] (1052:1052) (Super)
Codes: [Currículo y Estándares] [Estándares] [Políticas]

El bajo nivel de conceptualización acerca de la naturaleza y finalidad de los estándares cuando se dice que son “lo mínimo”, lo “básico”, que son muy “Teóricos” que no han sido apropiados en debates serios, puede interpretarse como un error en la gestión de los mismos por parte del Ministerio de Educación ya que si se trata de una política pública con los primeros que hay que contar es con los actores directos: maestros y estudiantes, padres de familia y comunidad, ausentes de estas practicas pedagógicas, pareciera primar mas los compromisos internacionales, los que no dan tiempo a los expertos planificadores para abrir un debate pedagógico sobre la oportunidad y viabilidad,

pertinencia y consecuencias de su implementación. Queda claro que los tiempos de la política no son los tiempos de la academia.

Code: Político {9-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:77 [Otra relación estrecha entre c..] (316:316) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Político] [Problemas]

Otra relación estrecha entre currículo y evaluación se manifiesta cuando el currículo da poder a quien lo administra y lo lleva a cabo y la evaluación se encarga de instrumentar esos poderes a través de la calificación, promoción, selección y exclusión. Este es un poder no solo del conocimiento, sino que también es un poder político para quien lo administra, dado su carácter meramente funcional y jerarquizado de la práctica pedagógica. Para este enfoque, los sistemas educativos se constituyen en redes de entradas y salidas donde lo que cuenta son los resultados y la operacionalización y medición de sus resultados.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:68 [A pesar de estar hablando de u..] (303:303) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Perspectiva Técnica] [Político]

A pesar de estar hablando de un modelo generado en el año 70, en Estados Unidos, con la Tecnología Educativa, hoy casi al finalizar la primera década del siglo XXI parece estar predominando la visión curricular y evaluativa vigente desde la década del 40 propuesta por Tyler, con énfasis en el currículo y la evaluación técnico instrumental y como referente pedagógico la Tecnología Educativa.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:64 [En Colombia, la influencia de ..] (296:296) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Político] [Tecnología Educativa]

En Colombia, la influencia de la tecnología, en la década del 70, aunque promueve reformas en la concepción de evaluación, el Decreto 080 del 74 refuerza la visión técnico instrumental de la evaluación y el currículo. En 1975, el Ministerio de Educación Nacional, M.E.N., plantea el Programa Nacional de Mejoramiento Evaluativo, propuesta que asume la reforma curricular sustentada en una visión de la tecnología de la educación. Así mismo, a través del Decreto-Ley 088 de 1976 y el 14-19 de 1978 se propone la reforma curricular que pretende uniformizar los contenidos desarrollados por grados escolares, los criterios de evaluación y los contenidos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:66 [En este sentido, se formula el..] (299:299) (Super)

Codes: [Clientes] [Político] [Sistema de Evaluación] [Sociedad de Mercado]

En este sentido, se formula el Sistema de Evaluación con pocas posibilidades formadoras, exigiendo ante todo cifras de atención de estudiantes, llamados “clientes” en los nuevos paradigmas de la sociedad de mercado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:73 [El resurgimiento de lo tecnocr..] (308:308) (Super)

Codes: [Administrativo] [Político]

El resurgimiento de lo tecnocrático en las instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional, se evidencia a través de la medición de competencias, medición de logros, estándares curriculares, Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, Pruebas PISA, Exámenes de Calidad de la Educación, ECAES, evaluación de la calidad, sistemas de calidad ISO, Sistemas de aseguramiento de la calidad, Modelo Estándar de Control Interno (MECI).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:65 [A la par, que en la gran mayor..] (299:299) (Super)

Codes: [Administrativo] [Político]

A la par, que en la gran mayoría de los países de América, se instaura el modelo neoliberal, para el campo educativo se dan reformas a través de las nuevas leyes de educación, a partir de la década de los 90. En Colombia, en 1994 con la Ley 115 se inicia el ciclo de reformas al Sistema Educativo, Esta Ley, incluye el Decreto 1860 y la Resolución 2343, respondiendo a Organismos Internacionales que utilizan la evaluación educativa, como dispositivo de medición de la calidad. En este sentido, se formula el Sistema de Evaluación con pocas posibilidades formadoras, exigiendo ante todo cifras de atención de estudiantes, llamados “clientes” en los nuevos paradigmas de la sociedad de mercado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:67 [se dio el Acto Legislativo de ..] (300:300) (Super)
Codes: [Estado Evaluador] [Político]

se dio el Acto Legislativo de 2001, reforma de la Constitución de 1991, previo a la Ley 715, donde aparece la evaluación por competencias. Se fortalece el Estado Evaluador con las pruebas censales de educación Básica y Media, y los ECAES, Exámenes de Calidad, al finalizar la Educación Superior.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:81 [Dada la importancia ideológica..] (319:319) (Super)
Codes: [Administrativo] [Desafíos] [Pedagógico] [Político]

Dada la importancia ideológica y de dirección del currículo sobre todos los contenidos de lo que se quiere enseñar, de las relaciones cultura -escuela, prácticas políticas -prácticas educativas, teoría -práctica pedagógica, en la dinámica de los proyectos educativos institucionales, se requiere de la adopción de un currículo que responda a los contextos sociales, a los procesos pedagógicos de formación de los sujetos educativos, a formas evaluativas formativas, lo que supone trabajar bajo los supuestos epistemológicos y pedagógicos del currículo crítico.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:17 [Ello permite que el colectivo ..] (75:75) (Super)
Codes: [Políticas educativas] [Político] [Produccion intelectual y publico]

Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

Code: Pregunta Taller 1 Proyecto 2009 {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:111 [Teniendo en cuenta sus conocim..] (847:849) (Super)
Codes: [Pregunta Taller 1 Proyecto 2009]

Teniendo en cuenta sus conocimientos y su experiencia:

¿Cuáles podrían ser los aportes o las limitaciones presentes en las Políticas Educativas sobre Evaluación de profesores que se han aplicado en esta institución?

P 1: informe final 2009.rtf - 1:112 [¿Cómo pudieran mejorarse las P..] (855:855) (Super)
Codes: [Pregunta Taller 1 Proyecto 2009]

¿Cómo pudieran mejorarse las Políticas de Evaluación de docentes que actualmente se están aplicando?

Code: Pregunta Taller 2 proyecto 2009 {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:115 [De acuerdo a su conocimiento y..] (986:986) (Super)
Codes: [Pregunta Taller 2 proyecto 2009]

De acuerdo a su conocimiento y experiencia docente, construya con el grupo de colegas un concepto de currículo.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:116 [Teniendo en cuenta los dos tex..] (991:991) (Super)

Codes: [Pregunta Taller 2 proyecto 2009]

Teniendo en cuenta los dos textos que ha continuación se presentan, reflexionar y describir cómo se asume el currículo en esta Institución: 1) Documento de la Secretaría de Educación, SED, Bogotá; 2) Decreto 230 de 2002.

Code: Preguntas del Currículo Técnico {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:50 [Tyler son: 1. ¿Qué objetivos s..] (281:281) (Super)

Codes: [Preguntas del Currículo Técnico]

Tyler son: 1. ¿Qué objetivos se tienen para alcanzar en la escuela? 2. ¿Qué experiencias para lograr? 3. ¿Cómo organizar estas? 4. ¿Cómo determinar si se alcanzan estas?

Code: Preguntas para la Investigación {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:96 [qué comprenden los participant..] (694:694) (Super)

Codes: [Metodología] [Preguntas para la Investigación]

qué comprenden los participantes del proyecto con respecto al currículo y la evaluación docente, ya que estos se han desempeñado como evaluadores y evaluados del sistema educativo y del currículo.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:100 [En consecuencia, la presente i..] (700:700) (Super)

Codes: [Investigación Acción] [Metodología] [Preguntas para la Investigación]

En consecuencia, la presente investigación busca que los docentes del Instituto Pedagógico Nacional y del Colegio Nacional Antonia Santos, indaguen sobre su quehacer, enmarcado en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante el análisis de las distintas concepciones de currículo, tendencias y su relación con la evaluación docente, en dirección a comprender las inter-relaciones entre estas categorías, con el propósito de consolidar este último como alternativa pedagógico-política crítica de las Instituciones Educativas participantes, de la comunidad educativa que las constituyen y de los integrantes del Grupo Evaluando_nos. Por consiguiente, todos los sujetos se constituyen en participantes activos de la propuesta investigativa, consolidando procesos reflexivos, de acción permanente con el ánimo de transformar su ejercicio docente.

Code: Problemas {48-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:55 [Los contenidos son relacionado..] (283:283) (Super)

Codes: [Problemas]

Los contenidos son relacionados por aquellos que defienden una pedagogía tradicional, exigiendo resultados por lo obtenido en los exámenes, estableciendo así el control al consumidor aplicando leyes de mercado.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:7 [Sin embargo, esta norma pareci..] (59:59) (Super)

Codes: [Problemas]

Sin embargo, esta norma pareciera dejar de lado las relaciones problemáticas, que por lo corriente, siempre están presentes en el ejercicio evaluativo, sobre todo cuando se sustenta en una racionalidad política, económica y pedagógica de negociación en la economía de la Era Neoliberal.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:45 [lo que se puede pensar desde u..] (910:910) (Super)
Codes: [Aportes] [Problemas]

lo que se puede pensar desde una perspectiva crítica, es si con esos propósitos que visualizan los estudiantes de la evaluación que realizan los profesores están realmente apuntando a la necesidad de la formación integral,

P 1: informe final 2009.rtf - 1:152 [La mayoría de los docentes par..] (1531:1531) (Super)
Codes: [Currículo en relación con la pedagogía] [Problemas]

La mayoría de los docentes participantes afirman realizar reflexiones pedagógicas a nivel individual pues consideran son dadas a conocer en reuniones generales no son bien aceptadas, cabe destacar que en el nivel de preescolar y en el área de música son frecuentes y tiene en cuenta el colectivo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:32 [Parece tener más peso los decr..] (248:248) (Super)
Codes: [Problemas]

Parece tener más peso los decretos sobre lineamientos curriculares, estándares, reglamentos, indicadores de logro, competencias e indicadores, que los desarrollos en el campo de la pedagogía.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:76 [En el caso colombiano, en los ..] (315:315) (Super)
Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Problemas]

En el caso colombiano, en los últimos años, el enfoque Técnico- instrumental ha centrado su interés por obtener mejores resultados en las pruebas nacionales: Pruebas Saber, comprender, Examen de Estado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:126 [Construcción Histórica, Social..] (1161:1161) (Super)
Codes: [Aportes] [Problemas]

Construcción Histórica, Social y Crítica. No se evidencia el currículo como una “construcción histórica propia”, “no se construye un currículo basado en nuestras necesidades”. Como propuesta se plantea la necesidad de adaptarse al tipo de población con la cual se trabaja, teniendo el perfil de cada institución.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:158 [Algunos docentes manifiestan e..] (1552:1552) (Super)
Codes: [Currículo y Evaluación en relación con el contexto educativo]
[Desafíos] [Problemas]

Algunos docentes manifiestan estar presionados a través de las pruebas externas a la escuela (ICFES, SABER, PISA). Y otros lo están por la continúa cascada de leyes y de decretos propios de las actuales políticas educativas. Es de anotar, que un porcentaje menor de docentes ubican al interior de la escuela la presión en el trabajo educativo. Así mismo, es significativo quienes afirman que no encuentran presión de ningún tipo y que lo importantes es el trabajo individual y el compromiso profesional. En definitiva en los docentes existen posturas diversas y complejas pero permeadas por las políticas internas y externas que verifican los resultados de sus estudiantes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:15 [Se constata en la investigació..] (79:79) (Super)
Codes: [Aportes] [Problemas]

Se constata en la investigación la creatividad, el sentido de oportunidad y exploración de nuevas rutas didácticas en las áreas y en las asignaturas; sin embargo, no se sistematizan por la dispersión del profesorado y la insistencia en cumplimiento de prescripciones externas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:64 [es prioritario, iniciar con lo..] (971:971) (Super)
Codes: [Aportes] [Autoevaluación] [Desafíos] [Problemas]

es prioritario, iniciar con los docentes y estudiantes una reflexión crítica y formativa que forje nuevos sentidos y significados de los momentos de la autoevaluación y la coevaluación. Una resignificación de la autoevaluación se podría asumir desde las pedagogías críticas y pasar a una comprensión de la evaluación como una oportunidad de aprender, como un espacio de participación, de comunicación, privilegiando lo formativo antes que lo memorístico, que permita que el estudiante se evalúe y evalúe los otros actores que comparten los mismos espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:78 [Igualmente, otra relación del ..] (318:318) (Super)
Codes: [Problemas]

Igualmente, otra relación del currículo y la evaluación se refiere al currículo prescrito y a la evaluación con propósitos de medición y rendición de cuentas.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:128 [Ha estado ausente en la elabor..] (1165:1165) (Super)
Codes: [Problemas]

Ha estado ausente en la elaboración del currículo la discusión pública, éste se formula desde instancias externas y llega al colegio para que sea aplicado sin ninguna deliberación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:70 [Si revisamos las respuestas de..] (1035:1035) (Super)
Codes: [Problemas] [Rendición de cuentas en estudiantes]

Si revisamos las respuestas de los docentes encontramos que en su gran mayoría en los dos Colegios consideran que evalúan a sus estudiantes para controlar, medir y entregar informes periódicos de los “rendimientos académicos”. Se ha convertido la evaluación entonces como un instrumento de certificación de productos de aprendizaje. Es muy habitual valorar los errores, utilizar la evaluación para detectar lo que no saben, lo que no se ha aprendido. También es común encontrar que el estudiante es el que aparece como único responsable por los resultados.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:42 [Esto podría ser por la formaci..] (907:907) (Super)
Codes: [Problemas]

Esto podría ser por la formación pedagógica que ha tenido el profesorado y además, por las intencionalidades presentes en las políticas educativas en evaluación y los cambios en la normatividad de la misma; situación que crea incertidumbres y desconfianza ante nuevas formas de comprender el para qué se evalúa a los estudiantes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:61 [llama la atención que se queda..] (962:962) (Super)
Codes: [Autoevaluación] [Problemas]

llama la atención que se queda este ejercicio en las áreas propias de las humanidades y las otras áreas al parecer no se incluye como momento de la evaluación de los estudiantes. La autoevaluación en este casos se percibe como resultado de un buen comportamiento, tener buenas notas, hacerlas tareas y trabajos y entregarlos a tiempo. Algunos estudiantes mencionan la coevaluación en dos o tres áreas del conocimiento pero no es claro la comprensión que tienen de la misma y podría confundirse con asignar notas, clasificar en orden a comportamientos y modos de estar en el aula ó como selección o categorización de los estudiantes.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:31 [Como también existe una gran d..] (241:241) (Super)
Codes: [Problemas]

Como también existe una gran dificultad para sistematizar y organizar esa misma experiencia, se dice que los maestros no escriben y con ello se pierde la gran potencia transformadora de sus esfuerzos innovadores y por ello se generalizan visiones pesimistas de la calidad de la educación que benefician intereses particulares, para implementar políticas o vender servicios

P 1: informe final 2009.rtf - 1:148 [Una vez obtenida la informaci..] (1516:1516) (Super)

Codes: [Aportes] [Desafíos] [Problemas]

Una vez obtenida la información, los integrantes del Grupo procedieron a la realización del análisis cualitativo interpretativo, a la luz de las categorías; currículo y evaluación y su relación con el conocimiento, con la pedagogía y con el aprendizaje, dicho proceso parte de la sistematización y conceptualización de las categorías mencionadas, donde se evidencia un predominio en perspectiva del currículo técnico - instrumental, como también la presión de las Políticas Educativas sobre el quehacer pedagógico de los profesores, en la exigencia de la aplicación de pruebas estandarizadas internacionales de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como, P.I.S.A. (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), T.H.I.M.S. (Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias); y pruebas nacionales como el Examen de Estado, I.C.F.E.S., (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), y las pruebas SABER (Evaluación nacional para quinto y noveno grado), las cuales direccionan el currículo, determinan los fines de la escuela y la calidad de la educación con principios de eficacia y eficiencia; para verificar la inversión sostenible y sostenida, teniendo en cuenta la estrategia de liderazgo, gestión y transparencia en el sistema educativo (rendición de cuentas). En tanto, la Evaluación, a través de la "Rendición de Cuentas" da prioridad a los resultados cuantitativos como elementos significativos para evaluar la calidad. En este contexto, se podría pensar en la disminución de la autonomía escolar, la esquematización, la estandarización, y la homogenización del currículo, con el consiguiente debilitamiento del trabajo pedagógico y profesional.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:160 [En cuanto a la evaluación de l..] (1559:1559) (Super)

Codes: [Evaluación] [Problemas]

En cuanto a la evaluación de los profesores, un grupo de docentes está de acuerdo con el papel de la evaluación, sus funciones y finalidades, desde la visión técnico-instrumental. Sin embargo, otros profesores, manifiestan sentir una tensión entre el modelo de evaluación planteado en las actuales políticas educativas que apuntan a la objetividad y al control y una evaluación con orientación formativa, democrática, procesual, ética, respetuosa de los contextos sociales, educativos y de la participación en el ejercicio autónomo de la evaluación docente.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:47 [Al definir operacionalmente lo..] (279:279) (Super)

Codes: [Problemas]

Al definir operacionalmente los objetos, el profesor queda limitado a una actividad programada por expertos, desde fuera, que impide la respuesta a la necesidad de formación de los estudiantes.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:71 [Un buen número de respuestas c..] (306:306) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Problemas]

Un buen número de respuestas corresponde a una concepción de currículo como control y regulación administrativa y legal, se asume que el currículo señala las exigencias normativas que rigen estatutos en el Proyecto Educativo Institucional, es decir, desde instancias de poder por lo que los profesores se constituyen en ejecutores de mandatos elaborados externamente con directivas pre-establecidas

P 1: informe final 2009.rtf - 1:77 [Otra relación estrecha entre c..] (316:316) (Super)

Codes: [Administrativo] [Currículo Técnico] [Político] [Problemas]

Otra relación estrecha entre currículo y evaluación se manifiesta cuando el currículo da poder a quien lo administra y lo lleva a cabo y la evaluación se encarga de instrumentar esos poderes a través de la calificación, promoción, selección y exclusión. Este es un poder no solo del conocimiento, sino que también es un poder político para quien

lo administra, dado su carácter meramente funcional y jerarquizado de la práctica pedagógica. Para este enfoque, los sistemas educativos se constituyen en redes de entradas y salidas donde lo que cuenta son los resultados y la operacionalización y medición de sus resultados.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:39 [hay un profundo interés en des..] (902:902) (Super)
Codes: [Evaluacion de los estudiantes] [Evaluacion practica] [Problemas]

hay un profundo interés en destacar que el propósito de la evaluación que realizan los profesores obedece a una formación intelectual, a un rescate y profundización de temas, y desarrollo del aspecto cognitivo y además una acción que va del maestro al estudiante.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:54 [Desde una perspectiva crítica ..] (942:942) (Super)
Codes: [Aportes] [Desafíos] [Problemas]

Desde una perspectiva crítica nos podemos preguntar, ¿realmente desde este proceder técnico se puede formar integralmente al estudiante y llevarlos a reflexionar sobre sus acciones, sobre sus aprendizajes y sobre sus posibilidades y debilidades.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:80 [los problemas relacionados con..] (318:318) (Super)
Codes: [Problemas]

los problemas relacionados con las necesidades de los estudiantes, los escasos recursos que tienen los padres para proveer salud y educación, la ausencia de maestros en las escuelas, muestran que esta relación no pudiera ser suficiente para superar las limitaciones y consideraciones, que se han de tener en cuenta a la hora de establecer comparaciones, más aún, cuando se trata de selección de estudiantes a cupos en establecimientos escolares o, cuando se estudien las relaciones realidad socio - educativa, cultural, local y regional de los estudiantes.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:37 [Este modelo supone que todos l..] (899:899) (Super)
Codes: [Evaluacion por objetivos] [Problemas]

Este modelo supone que todos los estudiantes son iguales y en consecuencia se evalúa con las mismas formas e instrumentos homogenizados sin tener en cuenta los procesos y ritmos personales, entre otros. (Castro, 1999).

P 1: informe final 2009.rtf - 1:156 [El énfasis del desempeño curri..] (1542:1542) (Super)
Codes: [Currículo en relación con el aprendizaje] [Currículo Técnico]
[Desafíos] [Problemas]

El énfasis del desempeño curricular está contenido en el cumplimiento de objetivos predeterminados que se expresan en conductas observables. Al preguntar a los docentes intervinientes, si consideran que este diseño sigue vigente en la práctica pedagógica personal y/o institucional, se evidencia que aún no se ha roto por completo el paradigma conductista cuantitativo, pues en las instituciones se trabajan varios énfasis que tienen el mismo objetivo y las programaciones están predeterminadas. Se trabaja en función de obtención de logros. Se realizan plenarios institucionales en las que se exponen los contenidos y los logros que se esperan cumplir en cada área. Los logros son conductas observables muy definidas que no abarcan aspectos cooperativos y no evalúan la creatividad de los alumnos. Además, se evalúa el cumplimiento a satisfacción de los programas bimensuales y anuales.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:34 [La enseñanza de corte magistra..] (247:247) (Super)
Codes: [Problemas]

La enseñanza de corte magistral o la enseñanza por objetivos rigurosamente planeados por el profesor o establecidos en el manual que sirve de texto y que anticipa los formatos para la evaluación es lo que se encuentra vigente en la mayoría de las instituciones

P 1: informe final 2009.rtf - 1:153 [la gran mayoría de los docente..] (1533:1533) (Super)
Codes: [Currículo en relación con la pedagogía] [Problemas]

la gran mayoría de los docentes de las instituciones participantes manifiestan preocupación por la inexistencia de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica en la institución y consideran de suma importancia la misma para cualificar sus procesos en quehacer tanto individual como colectivo.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:127 [Las relaciones de poder presen..] (1163:1163) (Super)
Codes: [Problemas]

Las relaciones de poder presentes en la definición de currículo. El currículo oculto. Hay coincidencia, de varias opiniones, en que las relaciones de poder se expresan por la influencia “de los grupos poderosos” en la determinación y selección de los contenidos a enseñar: “El poder que ejerce influencia sobre procesos de reproducción social”. Se desconoce la existencia de lo que significa el currículo oculto para entender las fuerzas externas e internas que están presentes en las instituciones educativas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:93 [la evaluación cumple su misión..] (1129:1129) (Super)
Codes: [Conclusiones 2010] [Estado Evaluador] [Problemas] [Tecnología Educativa]

la evaluación cumple su misión específica de ayudar a operar el cambio en el paso del Sistema Escolar de raigambre social y democrático al Sistema Escolar Neoliberal donde el sentido pleno de los público desaparece en función del mercado y de la Educación Pública.”

P 2: informe final 2010.rtf - 2:41 [los estudiantes continúan perm..] (907:907) (Super)
Codes: [Problemas]

los estudiantes continúan permaneciendo en el paradigma tradicional de la educación y en consecuencia la evaluación se encuentra vinculada a una racionalidad técnico instrumental que mira esencialmente el dominio de ciertos contenidos, el logro de los objetivos, en contraste con los resultados en aras de dar una nota, calificar y clasificar en una escala dada por la normatividad.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:43 [falta espacios de debate, de r..] (908:908) (Super)
Codes: [Problemas]

falta espacios de debate, de reflexión y de intercambio de experiencias en torno al tema en las instituciones educativas.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:36 [la Evaluación por objetivos, q..] (898:898) (Super)
Codes: [Problemas]

la Evaluación por objetivos, que podría terminar siendo reduccionista en cuanto se limita a comparar objetivos con resultados, olvidando los complejos procesos de aprendizaje y variables en la construcción de pensamiento que no podrían homogeneizarse en un instrumento y en dar una nota.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:72 [Estas descripciones, “plan de ..] (307:307) (Super)
Codes: [Desafíos] [Problemas]

Estas descripciones, “plan de acción”, estrategias, lineamientos, son disposiciones externas que no favorecen las relaciones democráticas de los integrantes del currículo

P 2: informe final 2010.rtf - 2:24 [Aunque el proceso investigativ..] (108:108) (Super)

Codes: [Problemas]

Aunque el proceso investigativo buscó la interacción entre el Equipo Investigador y los docentes de las dos Instituciones, para el análisis conceptual y la resignificación de la evaluación de los estudiantes, problemas en la gestión, por parte de la dirección del Colegio, en particular del IPN, obstaculizaron la asignación de los espacios académicos para el desarrollo de un buen número de las actividades planeadas y propuestas con suficiente anterioridad.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:69 [Mediante talleres se recoge in..] (305:305) (Super)

Codes: [Problemas]

Mediante talleres se recoge información que permite entender el pensamiento de aproximadamente 80 profesores. De las opiniones expresadas, se destacan las siguientes: más de la mitad (49) concentran sus respuestas alrededor del currículo entendido como plan de estudios, contenidos temáticos de las actividades que se han de seguir, o como conjunto de estándares que representan los contenidos o actividades que han de orientar una institución educativa para alcanzar los fines de la educación.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:38 [visión conductista del aprendi..] (900:900) (Super)

Codes: [Evaluacion por objetivos] [Problemas] [Rendicion de cuentas en estudiantes]

visión conductista del aprendizaje, en donde se tiene para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Algunas apreciaciones sobre este esquema de organización de la práctica didáctica la encontramos en la teoría curricular de Tyler y específicamente cuando realiza afirmaciones como las siguientes: "...La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos" (Tyler, 1973:108),

P 1: informe final 2009.rtf - 1:48 [Pero uno de los problemas más ..] (279:279) (Super)

Codes: [Problemas]

Pero uno de los problemas más significativos de este tipo de currículo está en la forma de evaluación que le corresponde. Una evaluación objetiva, medible, cuantificable, que busca evidencias del proceso de aprendizaje. La medición de conductas objetivadas que puedan demostrar cuantitativamente el nivel de logro alcanzado.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:14 [El propósito de llegar a la so..] (79:79) (Super)

Codes: [Problemas]

El propósito de llegar a la solución de los problemas planteados a la luz de la nueva normatividad, aunque hizo evidente el malestar institucional frente a las políticas eficientistas y gerenciales predominantes, propició la búsqueda de alternativas autogestionadas, flexibles y participativas en la construcción de proyectos, planes de aula y estrategias didácticas.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:22 [Las prácticas pedagógicas que ..] (72:72) (Super)

Codes: [Problemas]

Las prácticas pedagógicas que se abordan tienen que ver con la interiorización de pautas de actuación en el aula y fuera de ella que expresan imaginarios, valores, conceptos, dilemas y problemas que enfrentan los sujetos docentes y alumnos, configurando una real "epistemología escolar" que va más allá de la simple reproducción y repetición mecánica de contenidos científicos.(Porlan, 1995: 77).

P 3: informe final 2011.rtf - 3:44 [que promueva formas complejas ..] (526:526) (Super)

Codes: [Problemas]

que promueva formas complejas de pensamiento que trasciendan lo instrumental y lo temporal del paradigma tradicional tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:70 [Lo que encontramos ahora es un..] (808:808) (Super)
Codes: [Problemas]

Lo que encontramos ahora es un docente-operario al servicio del gobierno de turno que a su vez le impone su identidad según los intereses del mercado.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:71 [La desprofesionalización tiene..] (808:808) (Super)
Codes: [Problemas]

La desprofesionalización tiene que ver también con la desnaturalización de la profesión del docente que ahora se reduce a cumplir horarios, llenar formatos, asegurar la calidad de su servicio, y dedicar su tiempo y su espacio a actividades fragmentadas y encasilladas en metas, logros, evidencias, cantidades, indicadores, objetivos, de tal magnitud y minuciosidad que le hace perder el horizonte de propósitos de formación y el sentido a largo plazo de su práctica pedagógica.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:76 [Son pocas las conceptualizacio..] (818:818) (Super)
Codes: [Problemas]

Son pocas las conceptualizaciones sobre modelos o enfoques curriculares y mucho menos la argumentación decidida y rigurosa sobre el tipo de currículo construido. La paradoja existente es la gran capacidad de discusión y dialogo sobre estos temas pero la poca aplicación en la practica cotidiana. Los maestros saben mucho en teoría pero no la colectivizan ni mucho menos construyen un proyecto hipotético para experimentarlo en sus prácticas.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:6 [Al Equipo Investigador , el co..] (46:46) (Super)
Codes: [Aportes] [Problemas]

Al Equipo Investigador , el contar con investigaciones sobre currículo y evaluación, en estos y otros colegios del Distrito Capital, le ha permitido, constatar el predominio de un 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, demandando de la comunidad académica e investigativa la necesidad de estudiar desde otras perspectivas teóricas y prácticas, posibles alternativas en la manera de abordar el uso y significado de los mismos.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:36 [Las respuestas a la pregunta c..] (1154:1154) (Super)
Codes: [Problemas]

Las respuestas a la pregunta cuatro significan debilidad en la argumentación y cierta confusión en los conceptos utilizados, podríamos justificar esa descripción señalando con Olga Lucía Zuluaga el “enrarecimiento de la pedagogía” entendido como la desarticulación conceptual, la dependencia de otras teorías de la educación y el carácter meramente instrumental que se le otorga (1).

P 4: informe final 2012.rtf - 4:37 [Se constata también el recurso..] (1156:1156) (Super)
Codes: [Problemas]

Se constata también el recurso a la jerga de moda, desde el constructivismo que se ha convertido en una tendencia dominante en el campo de la psicología cognitiva con consecuencias en la educación,

P 4: informe final 2012.rtf - 4:40 [No hay un lenguaje especializa..] (1165:1165) (Super)
Codes: [Problemas]

No hay un lenguaje especializado desde el punto de vista de la profesión docente y pocos conceptos del campo de la pedagogía y la didáctica son utilizados así como ninguna referencia al gremio o comunidad académica como colectivo.

Code: Problemas en la ejecución del proyecto {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:91 [De parte de las Instituciones ..] (840:841) (Super)

Codes: [Problemas en la ejecución del proyecto]

De parte de las Instituciones Educativas se presentaron dificultades en la organización y desarrollo de un cronograma específico, dado que los espacios académicos ya estaban definidos dentro del calendario escolar y se encontraban copados por completo. Aún con la propuesta de buscar otros espacios de socialización y trabajo colectivo se mantuvo el problema. Esto debido a la cantidad de actividades que de parte de la Secretaría de Educación del Distrito, llegan para ser realizadas dentro de las instituciones. En este sentido, se aprovecharon al máximo los encuentros planteados desde el Grupo de Investigación en apoyo de los directivos de las dos Instituciones.

De otra parte, en cuanto a la gestión del Proyecto el obstáculo más grave se dio en la ejecución presupuestal, en los rubros destinados para el desarrollo de las actividades del Grupo de Investigación; en repetidas ocasiones no era claro el proceso para la solicitud de la legalización de los recursos y ante la urgencia de asistir a las instituciones escogidas para la investigación. No existió claridad en los procesos de gestión y administración de los Proyectos, en particular el procedimiento para reclamar el rubro del transporte.

Code: Produccion intelectual y publico {4-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:104 [En cuanto a las publicaciones,..] (1493:1493) (Super)

Codes: [Produccion intelectual y publico]

En cuanto a las publicaciones, en revistas especializadas en temas educativos, el profesor Alfonso Tamayo publicó los artículos "Presente y Futuro de la Profesión Docente en Colombia" número 88 Fecode-Ceid. y el artículo "Políticas Públicas o Propósitos de Gobierno?" en el número 89 de diciembre de 2010, de la REVISTA EDUCACION Y CULTURA

P 3: informe final 2011.rtf - 3:74 [el trabajo de los talleres per..] (815:815) (Super)

Codes: [Aportes] [Conclusiones 2011] [Produccion intelectual y publico]

el trabajo de los talleres permitió conceptualizar sobre, a) El Currículo y la evaluación; b) Avances conceptuales de los docentes; c) Concepción y prácticas evaluativas; d) Autonomía y Democracia en la evaluación.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:92 [El equipo investigador Evaluán..] (1607:1608) (Super)

Codes: [Produccion intelectual y publico]

El equipo investigador Evaluando_nos, vinculado a la UPN durante el año 2011, en proceso de formación permanente sobre la Política Educativa en Evaluación, Evaluación de Docentes y Currículo Crítico, ha profundizado conceptualmente sobre estas temáticas a partir del presente Proyecto de Investigación y ha llevado el trabajo de campo en los Colegios Rafael Bernal Jiménez y el Instituto Pedagógico Nacional. En el contexto de este Proyecto las acciones de difusión y socialización que se llevaron a cabo fueron las siguientes: participación en el Congreso Internacional de Evaluación realizado los días 21, 22 y 23 de septiembre de 2011, y la participación de la profesora Libia Stella Niño en el II encuentro Marco regional "Construyendo horizontes, diálogos y compromisos con la transformación educativa regional" en el marco del IV Congreso Internacional de Educación-Encinas 2012 en Arequipa, Perú, realizado en Noviembre de este año. El avance del proyecto y las reflexiones que en su desarrollo se han realizado, constituyen para los Docentes de las Instituciones y el Equipo Investigador, un proceso de profundización en las teorías, enfoques, modelos, tendencias, normatividad e instrumentos en la evaluación de

docentes, estudiantes y currículo, que han permitido enriquecer las concepciones, y aportar a la formación permanente de los participantes en la Investigación y en la construcción de conocimiento en los campos de la Evaluación y el Currículo. Los integrantes del Grupo de investigación han publicado artículos relacionados con el objeto de estudio en revistas especializadas: la profesora Libia Stella Niño publicó el artículo La lucha de la democracia y la calidad de la educación: la escuela Fratney (Milwaukee, Madison, E.E.U.U) en la Revista Educación y Cultura N° 92 en octubre de 2011 y el profesor Alfonso Tamayo publicó La Reforma a la ley de 30 de educación superior: dos visiones encontradas en la Revista Educación y Cultura N° 91 en julio de 2011. Además, han sido invitados a exponer y socializar los procesos, experiencias y resultados, a través de ponencias, artículos, paneles y conversatorios, con diferentes comunidades académicas para conocer los avances que ha realizado el Grupo Evaluando_nos. Los profesores Gladys Soler y Alfonso Tamayo participaron en el primer Encuentro hacia un movimiento pedagógico latinoamericano los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2011.

En el mismo sentido, las monitoras vinculadas participan en el Semillero de Investigación de la UPN y asisten a algunos eventos académicos sobre evaluación dentro de su proceso de formación inicial. Además de la participación en las reuniones semanales del equipo de investigación, así como en los talleres de aplicación del trabajo de campo, contribuyen a sus procesos de formación.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:17 [Ello permite que el colectivo ..] (75:75) (Super)

Codes: [Políticas educativas] [Político] [Producción intelectual y público]

Ello permite que el colectivo de docentes amplíe su interés y comprensión sobre el complejo escenario social que involucra elementos ético-políticos, en un contexto actual marcado por el mercado.

Code: Propósito Taller {7-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:131 [Identificar los conceptos fund..] (1207:1211) (Super)

Codes: [Propósito Taller]

Identificar los conceptos fundamentales del Currículo como dispositivo de reproducción social en el enfoque de S. Kemmis.

Confrontar esta concepción con las elaboraciones que sobre currículo han realizado los profesores del Instituto Pedagógico Nacional.

Socializar la apropiación de esta relación y fijar la posición del profesorado respecto de una Teoría Crítica del Currículo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:133 [Identificar las concepciones y..] (1288:1292) (Super)

Codes: [Propósito Taller]

Identificar las concepciones y relaciones que sobre Currículo y Evaluación establecen los docentes del IPN.

Confrontar estas concepciones con las elaboraciones que sobre currículo y evaluación han realizado expertos en la temática.

Socializar la apropiación de esta relación y fijar la posición del profesorado respecto de una Teoría Crítica del Currículo y de la Evaluación como Desarrollo Profesional del Docente y Académico-social del Estudiante

P 1: informe final 2009.rtf - 1:120 [Socializar y analizar los conc..] (1075:1077) (Super)

Codes: [Propósito Taller]

Socializar y analizar los conceptos de currículo de profesores del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos y de los conceptos de currículo de Lundgren, Stenhouse y Kemmis.
Estudiar el concepto de currículo de los docentes del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos
Analizar, cómo se asumen en la práctica docente, los enunciados de currículo descritos en el PEI del Colegio del Liceo Nacional Antonia Santos.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:114 [1. Presentar el proyecto 2008 ..] (879:880) (Super)
Codes: [Propósito Taller]

1. Presentar el proyecto 2008 -2009, "Evaluación Docente y Currículo: De la perspectiva Evaluativa y curricular Instrumental a la Perspectiva Crítica".
2. Estudiar y analizar las concepciones sobre currículo que tienen los docentes de la institución educativa

P 1: informe final 2009.rtf - 1:110 [Socializar los resultados del ..] (754:754) (Super)
Codes: [Propósito Taller]

Socializar los resultados del Proyecto de Investigación 2007, con el fin de contextualizar y analizar sobre lo que está pasando con las Políticas Educativas en Evaluación de Docentes en el contexto Colombiano.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:118 [Contrastar conceptos de curríc..] (1034:1035) (Super)
Codes: [Propósito Taller]

Contrastar conceptos de currículo de Docentes del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos. con las prácticas pedagógicas.
Evidenciar las relaciones entre los conceptos teóricos de currículo y el trabajo en el aula.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:135 [1. Socialización del documento..] (1389:1391) (Super)
Codes: [Propósito Taller]

1. Socialización del documento que recoge la mirada del Grupo Evaluando_nos sobre las concepciones y relaciones entre Currículo y Evaluación Docente realizadas por los docentes del IPN.
2. Reflexionar sobre los análisis de las categorías nombradas a fin de contribuir a la construcción de una propuesta que relacione los procesos evaluativos enfocados en el desarrollo profesional del docente y académico del estudiante teniendo en cuenta la relación con el currículo del IPN.

Code: Pruebas censales {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:38 [No quedan ausentes las respues..] (508:508) (Super)
Codes: [Currículo Técnico] [Currículo y Estándares] [Pruebas censales]

No quedan ausentes las respuestas que a manera de dificultades en el orden nacional e institucional se hacen presentes tales como "las pruebas Saber, las pruebas ICFES, el exceso de proyectos, genera que se limiten tiempos para dedicarle al desarrollo de los procesos de los estudiantes". "La excesiva permisividad y falta de acompañamiento de los padres de familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de sus hijos y la desautorización del docente"; la "incoherencia entre las prácticas pedagógicas y la realidad sociopolítica", "falta de claridades en la forma de evaluar de acuerdo a cada campo de conocimiento", "un inconveniente son los cursos numerosos y la falta de tiempo para la profundización de la evaluación".

Code: Quien es el estudiante {1-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:76 [Al parecer las respuestas de l..] (1070:1070) (Super)
Codes: [Quien es el estudiante]

Al parecer las respuestas de los maestros tanto por las posibilidades y las dificultades encontradas en la realización de actividades redireccionan a la necesidad de aprender a pensar y desde allí potencian y radican las dificultades, pues el reto como docentes es convertir en un nuevo estudiante a los asisten a las aulas hoy; ello requiere una enorme motivación, una voluntad muy fuerte y un deseo de realización personal muy vivo. El estudiante tradicional valora poco en toda su dimensión los procesos de aprendizaje que se lleva a cabo en cada colegio, no se preocupa por el curso hasta el final cuando requiere resultado, actúa sin continuidad, ignora los métodos de trabajo (no estructura la información y profundiza poco en las explicaciones), no se juzga así mismo y mucho menos sus estrategias y así se pueden enumerar varias situaciones que observamos, entonces, la idea es lograr desarrollar la autonomía en cada uno de ellos. Llegar a ser un nuevo estudiante exige nuevos hábitos, es decir, modos de comportarse, nuevos métodos, nuevas maneras de aprender.

Code: relación currículo evaluación {3-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:27 [Esta relación está claramente ..] (204:204) (Super)
Codes: [relación currículo evaluación]

Esta relación está claramente investigada en el libro de R.Porlán (1995) donde se plantean cuatro tendencias curriculares demarcadas por las respuestas dadas a las preguntas: ¿ qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Qué y cómo evaluar?; así los docentes seleccionan contenidos, diseñan estrategias didácticas y formas de evaluación de acuerdo con sus enfoques tradicionales, conductistas, espontaneístas o constructivistas

P 1: informe final 2009.rtf - 1:30 [Construir sobre la evaluación,..] (212:212) (Super)
Codes: [Evaluación] [relación currículo evaluación]

Construir sobre la evaluación, un campo de conocimiento como resultado de la comprensión de los procesos educativos supone profundizar en las relaciones aquí establecidas entre conocimiento, currículo y didáctica, preguntarse por su sentido y significado en los contextos de cada institución, `por su papel en el mejoramiento de la construcción de sujetos que dan cuenta de sus procesos metacognitivos pero también de lo ético - político, y no solamente más eruditos o más exitosos en las pruebas nacionales o internacionales.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:26 [los procesos de evaluación est..] (203:203) (Super)
Codes: [relación currículo evaluación]

los procesos de evaluación están ligados al currículo, su concepción, diseño y aplicación. En efecto, la evaluación no tiene sentido sino aplicada a la comprensión de los fines o propósitos de formación, a la manera como se seleccionan los contenidos a enseñar, a las rutas didácticas planeadas y ejecutadas para lograr objetivos de aprendizaje, a las concepciones de aprendizaje que manejan los docentes, a los ambientes de aprendizaje que caracterizan el contexto institucional y cultural local, a los recursos y la situación social y económica en la que se inscribe la acción educadora. Es por ello por lo que asumimos que la evaluación es parte del currículo y que entre evaluación y currículo hay una correlación dinámica, dialéctica y flexible.

Code: Relación Currículo y Evaluación {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:74 [si la evaluación tiene que ver..] (314:314) (Super)
Codes: [Relación Currículo y Evaluación]

si la evaluación tiene que ver con la reflexión sobre los conocimientos adquiridos, demanda que haya relación con los propósitos que persigue el currículo y una congruencia entre los fines del currículo y la forma de evaluación. El currículo señala qué principios se propone para la educación y, la evaluación, con la constatación en la práctica sobre cómo se comporta el proceso para el logro de estos propósitos.

Code: Rendicion de cuentas {3-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:91 [La autonomía sin equidad y sin..] (1126:1126) (Super)

Codes: [Autonomia] [Conclusiones 2010] [Políticas educativas] [Rendicion de cuentas]

La autonomía sin equidad y sin hacer nada para mejorar las condiciones materiales, presupuestales y de formación del profesorado, puede llevar a la competencia desleal entre las instituciones y a profundizar la desigualdad.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:28 [Las respuestas se orientan tam..] (1043:1043) (Super)

Codes: [Rendicion de cuentas]

Las respuestas se orientan también a señalar que los estándares son condición para poder realizar evaluaciones masivas y aparecen como parte de un dispositivo de control y rendición de cuentas denunciadas ya por Martínez y Noguera, Álvarez y Bustamante, como también por las investigaciones del grupo Evaluando-nos.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:33 [Se puede asegurar un retorno a..] (1105:1105) (Super)

Codes: [Rendicion de cuentas] [Retorno a la tecnología educativa]

Se puede asegurar un retorno a la concepción de currículo como diseño instruccional en la tecnología educativa de los años 80, el cual creíamos superado tanto con la ley 115 que consagra la autonomía escolar, como con el Movimiento Pedagógico.

Code: Rendicion de cuentas en estudiantes {2-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:38 [visión conductista del aprendi..] (900:900) (Super)

Codes: [Evaluacion por objetivos] [Problemas] [Rendicion de cuentas en estudiantes]

visión conductista del aprendizaje, en donde se tiene para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Algunas apreciaciones sobre este esquema de organización de la práctica didáctica la encontramos en la teoría curricular de Tyler y específicamente cuando realiza afirmaciones como las siguientes: "...La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos" (Tyler, 1973:108),

P 2: informe final 2010.rtf - 2:70 [Si revisamos las respuestas de..] (1035:1035) (Super)

Codes: [Problemas] [Rendicion de cuentas en estudiantes]

Si revisamos las respuestas de los docentes encontramos que en su gran mayoría en los dos Colegios consideran que evalúan a sus estudiantes para controlar, medir y entregar informes periódicos de los "rendimientos académicos". Se ha convertido la evaluación entonces como un instrumento de certificación de productos de aprendizaje. Es muy habitual valorar los errores, utilizar la evaluación para detectar lo que no saben, lo que no se ha aprendido. También es común encontrar que el estudiante es el que aparece como único responsable por los resultados.

Code: Retorno a la tecnología educativa {1-0}

P 4: informe final 2012.rtf - 4:33 [Se puede asegurar un retorno a..] (1105:1105) (Super)
Codes: [Rendición de cuentas] [Retorno a la tecnología educativa]

Se puede asegurar un retorno a la concepción de currículo como diseño instruccional en la tecnología educativa de los años 80, el cual creíamos superado tanto con la ley 115 que consagra la autonomía escolar, como con el Movimiento Pedagógico.

Code: Sistema de Evaluación {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:66 [En este sentido, se formula el..] (299:299) (Super)
Codes: [Clientes] [Político] [Sistema de Evaluación] [Sociedad de Mercado]

En este sentido, se formula el Sistema de Evaluación con pocas posibilidades formadoras, exigiendo ante todo cifras de atención de estudiantes, llamados “clientes” en los nuevos paradigmas de la sociedad de mercado.

Code: Sociedad de Mercado {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:66 [En este sentido, se formula el..] (299:299) (Super)
Codes: [Clientes] [Político] [Sistema de Evaluación] [Sociedad de Mercado]

En este sentido, se formula el Sistema de Evaluación con pocas posibilidades formadoras, exigiendo ante todo cifras de atención de estudiantes, llamados “clientes” en los nuevos paradigmas de la sociedad de mercado.

Code: Subcategoría {7-1}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:147 [Evaluación en relación con el ..] (1494:1494) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Evaluación en relación con el Aprendizaje

P 1: informe final 2009.rtf - 1:140 [Currículo en relación con el C..] (1480:1480) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Currículo en relación con el Conocimiento

P 1: informe final 2009.rtf - 1:143 [Currículo y Evaluación en rela..] (1486:1486) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Currículo y Evaluación en relación con el Contexto Educativo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:141 [Currículo en relación con la P..] (1482:1482) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Currículo en relación con la Pedagogía

P 1: informe final 2009.rtf - 1:145 [Evaluación en relación con la ..] (1490:1490) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Evaluación en relación con la Pedagogía

P 1: informe final 2009.rtf - 1:146 [Evaluación en relación con el ..] (1492:1492) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Evaluación en relación con el Contexto Educativo

P 1: informe final 2009.rtf - 1:142 [Currículo en relación con el A..] (1484:1484) (Super)
Codes: [Subcategoría]

Currículo en relación con el Aprendizaje

Code: Sustento Teórico Crítico {3-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:63 [Según Habermas (1972), el inte..] (290:290) (Super)
Codes: [Sustento Teórico Crítico]

Según Habermas (1972), el interés emancipador revela cómo los procesos sociales son determinados por el poder político en las relaciones sociales

P 1: informe final 2009.rtf - 1:61 [A juicio de varios autores (Ke..)] (289:289) (Super)
Codes: [Sustento Teórico Crítico]

A juicio de varios autores (Kemmis 1993), la teoría que sustenta el currículo crítico es la emancipación, presente en el discurso dialéctico estableciendo la relación dinámica entre sujeto-objeto, individuo-sociedad, convivencia-cultura, organización social democrática y comunitaria.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:8 [Con tal fin, teniendo como ref..] (49:49) (Super)
Codes: [Metodología] [Sustento Teórico Crítico]

Con tal fin, teniendo como referente teórico a este mismo referente conceptual, el Profesor de la Universidad de Stanford, se adoptaron para el análisis, las siguientes etapas: la Descripción, la Interpretación, la valorización y la Tematización con miras a la formulación de ideas que se constituyeron en hilos conductores de lo expresado en los talleres. Estos mecanismos teórico-prácticos permitieron el trabajo colectivo con los profesores quienes, a la vez, que brindaban sus aportes construían nuevos significados a estas categorías de estudio, currículo, evaluación y estándares

Code: Sustento Teórico Práctico {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:58 [Lawrence Stenhouse (1991), con..] (287:287) (Super)
Codes: [Sustento Teórico Práctico]

Lawrence Stenhouse (1991), concibe el currículo como conocimiento y comprensión, que se desarrolla a través de los procedimientos que no determinan los resultados de aprendizaje. Stenhouse, fundamentado en su profesión, propone un currículo donde el profesor sea investigador y organiza una plataforma crítica para la reconstrucción del currículo. Sin embargo, el currículo práctico de Schwab no da cuenta de las enormes contradicciones en la relación escuela-sociedad, estado-escolarización.

Code: Sustento teórico técnico {3-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:51 [El sustento teórico de éste cu..] (282:282) (Super)
Codes: [Sustento teórico técnico]

El sustento teórico de éste currículo y evaluación técnicos está dado por la eficiencia y la eficacia para lograr fines

P 1: informe final 2009.rtf - 1:52 [El criterio se centra en lo cu..] (282:282) (Super)
Codes: [Sustento teórico técnico]

El criterio se centra en lo cuantitativo: resultados, cantidades, cifras, estadísticas, rentabilidad.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:53 [En consideración a lo plantead..] (282:282) (Super)
Codes: [Sustento teórico técnico]

En consideración a lo planteado por Habermas (1972) sobre los intereses del conocimiento, los del currículo técnico se dirigen a controlar y regular objetos. La evaluación a medir y cuantificar qué tanto se ha logrado en contrastación con lo propuesto.

Code: Taller 1 {4-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:109 [POLÍTICAS EDUCATIVAS, EVALUACI..] (749:749) (Super)
Codes: [Taller 1]

POLÍTICAS EDUCATIVAS, EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES Y CURRÍCULO

P 2: informe final 2010.rtf - 2:25 [SOCIALIZACIÓN RESULTADOS PROYE..] (133:133) (Super)
Codes: [Taller 1]

SOCIALIZACIÓN RESULTADOS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EVALUACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO: DE LA PERSPECTIVA INSTRUMENTAL A LA CRÍTICA.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:36 [CONSTRUYENDO NUEVOS SENTIDOS D..] (489:489) (Super)
Codes: [Taller 1]

CONSTRUYENDO NUEVOS SENTIDOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:20 [¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES EN EDU..] (143:143) (Super)
Codes: [Taller 1]

¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA?

Code: Taller 2 {4-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:113 [POLÍTICAS EDUCATIVAS, EVALUACI..] (875:875) (Super)
Codes: [Taller 2]

POLÍTICAS EDUCATIVAS, EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES Y CURRÍCULO

P 2: informe final 2010.rtf - 2:28 [COMPETENCIA Y CURRÍCULO: TRANS..] (328:329) (Super)
Codes: [Taller 2]

COMPETENCIA Y CURRÍCULO:
TRANSFORMAR EL CURRÍCULO PARA REINVENTAR LA ESCUELA

P 3: informe final 2011.rtf - 3:54 [HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA..] (692:693) (Super)
Codes: [Taller 2]

HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN
EN LOS ESTUDIANTES DESDE LA REFLEXIÓN DEL COLECTIVO DE LOS DOCENTES

P 4: informe final 2012.rtf - 4:21 [HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL..] (275:275) (Super)
Codes: [Taller 2]

HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL SENTIDO DADO A LOS ESTÁNDARES: ¿QUÉ PROPONEN LOS PROFESORES Y
DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

Code: Taller 3 {2-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:117 [CONCEPTOS DE CURRÍCULO: DE DOC..] (1029:1030) (Super)
Codes: [Taller 3]

CONCEPTOS DE CURRÍCULO:
DE DOCENTES DEL DISTRITO EN EL COLEGIO LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS.

P 4: informe final 2012.rtf - 4:22 [LA EVALUACIÓN ESCOLAR Y SU REL..] (404:407) (Super)
Codes: [Taller 3]

LA EVALUACIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL SENTIDO DADO A LOS ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN”

Code: Taller 4 {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:119 [CONCEPTOS DE CURRÍCULO: DE LOS..] (1070:1071) (Super)
Codes: [Taller 4]

CONCEPTOS DE CURRÍCULO:
DE LOS PROFESORES DEL COLEGIO LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS

Code: Taller 5 {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:130 [EL CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO ..] (1203:1203) (Super)
Codes: [Taller 5]

EL CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE REPRODUCCIÓN SOCIAL

Code: Taller 6 {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:132 [CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS COMPARA..] (1283:1283) (Super)

Codes: [Taller 6]

CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS COMPARADAS: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Code: Taller 7 {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:134 [ANÁLISIS DE CATEGORÍAS PEDAGÓG..] (1383:1384) (Super)

Codes: [Taller 7]

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS COMPARADAS:
CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Code: Tecnología Educativa {2-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:93 [la evaluación cumple su misión..] (1129:1129) (Super)

Codes: [Conclusiones 2010] [Estado Evaluador] [Problemas] [Tecnología Educativa]

la evaluación cumple su misión específica de ayudar a operar el cambio en el paso del Sistema Escolar de raigambre social y democrático al Sistema Escolar Neoliberal donde el sentido pleno de los público desaparece en función del mercado y de la Educación Pública.”

P 1: informe final 2009.rtf - 1:64 [En Colombia, la influencia de ..] (296:296) (Super)

Codes: [Currículo Técnico] [Político] [Tecnología Educativa]

En Colombia, la influencia de la tecnología, en la década del 70, aunque promueve reformas en la concepción de evaluación, el Decreto 080 del 74 refuerza la visión técnico instrumental de la evaluación y el currículo. En 1975, el Ministerio de Educación Nacional, M.E.N., plantea el Programa Nacional de Mejoramiento Evaluativo, propuesta que asume la reforma curricular sustentada en una visión de la tecnología de la educación. Así mismo, a través del Decreto-Ley 088 de 1976 y el 14-19 de 1978 se propone la reforma curricular que pretende uniformizar los contenidos desarrollados por grados escolares, los criterios de evaluación y los contenidos.

Code: Tematizacion {1-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:68 [la tematización, esto es, hall..] (803:803) (Super)

Codes: [Conclusiones 2011] [Tematizacion]

la tematización, esto es, hallar los ejes transversales que se encuentran en el conjunto del primer análisis y a continuación describirlos conceptualmente, con el fin de aportar a las conclusiones del proceso investigativo.

Code: Título {4-0}

P 2: informe final 2010.rtf - 2:2 [EL CURRÍCULO CRÍTICO COMO ORIE..] (16:16) (Super)

Codes: [Título]

EL CURRÍCULO CRÍTICO COMO ORIENTADOR DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

P 1: informe final 2009.rtf - 1:1 [EVALUACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO..] (14:14) (Super)

Codes: [Título]

EVALUACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO: DE LA PERSPECTIVA EVALUATIVA Y CURRÍCULAR INSTRUMENTAL A LA PERSPECTIVA CRÍTICA

P 4: informe final 2012.rtf - 4:1 [Los estándares en el currículo..] (12:12) (Super)

Codes: [Título]

Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?

P 3: informe final 2011.rtf - 3:1 [CURRÍCULO Y EVALUACIÓN CRÍTICO..] (13:13) (Super)

Codes: [Título]

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN CRÍTICOS COMO DINAMIZADORES DE LAS TRANSFORMACIONES PEDAGÓGICAS. ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL CONTEXTO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR POR CICLOS

Code: Trabajo colectivo {1-2}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:90 [Como acción de continuidad se ..] (835:835) (Super)

Codes: [Trabajo colectivo] [Transformaciones en la escuela]

Como acción de continuidad se impulsará la cultura del trabajo colectivo, en el marco del fortalecimiento, desarrollo y perfeccionamiento de los docentes, tanto como investigador como en la generación de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica, ello con el interés definir criterios colectivos, en orden a formar una cultura institucional que propicie acciones políticas, éticas y pedagógicas que incluyan los contextos socio-educativos y económicos, en la construcción de sujetos y comunidades autónomas y responsables.

Code: Trabajo de Campo {4-2}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:102 [el trabajo de campo se realizó..] (710:710) (Super)

Codes: [Metodología] [Trabajo de Campo]

el trabajo de campo se realizó en dos fases, la primera indagó sobre la concepción de currículo y su relación con la práctica pedagógica realizada en el aula, de tal manera que se posibilitaran debates y discusiones que conllevaran a construcciones importantes alrededor del tema, gestando relaciones dialógicas constantes entre el sujeto que investiga con la vivencia del docente en su práctica, trascendiendo la doxa hacia comprensiones e interpretaciones propias del ejercicio investigativo, concretándose en la formulación de propuestas realizables en términos de la transformación a la que se pretende con los docentes en la Institución.

P 2: informe final 2010.rtf - 2:22 [Para el caso particular de est..] (102:102) (Super)

Codes: [Trabajo de Campo]

Para el caso particular de esta investigación, el proceso retomó la orientación pedagógica planteada por Kemmis (Citado por McKernan, 2001: 46), con preguntas como: ¿Para qué evalúo a mis estudiantes?, ¿Cómo los evalúo?, ¿Qué sentido tiene la auto-evaluación? Es allí, donde el papel activo del docente en la investigación se constituye en

pilar fundamental para la transformación de la escuela, con respecto a una realidad enmarcada en políticas institucionales definidas, donde, además, se hace necesario confrontar lo teórico con lo práctico, con miras a responder a unas necesidades actuales dentro del sistema, a través de abordajes reflexivos y críticos, que conlleve al cuestionamiento permanente del ejercicio pedagógico que realiza el docente dentro de la institución.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:106 [el trabajo se dirigió a la con..] (712:712) (Super)

Codes: [Trabajo de Campo]

el trabajo se dirigió a la consolidación de propuestas que sintetizaran y concretaran la comprensión crítica que sobre las políticas como de los sistemas de evaluación se han generado.

P 1: informe final 2009.rtf - 1:121 [Seleccione dos de los concepto..] (1135:1136) (Super)

Codes: [Análisis de talleres] [Trabajo de Campo]

Seleccione dos de los conceptos expresados por sus compañeros. A partir de éstos, ejemplifique y argumente los aspectos con que esté o no de acuerdo.

El análisis de las respuestas nos permitió agruparlas en torno a las categorías:1) Definición de Currículo, 2) Finalidad a la que responde. Alrededor de estas dos categorías se sistematizaron los acuerdos o desacuerdos expresados, con el fin de contrastar y construir una opinión. El ejercicio intenta dar cuenta, en forma inicial, más que a los datos estadísticos por sí solos, a las interpretaciones y valoraciones aproximadas, en el interés de que posibiliten la construcción de conocimiento de una categoría pedagógica desde múltiples perspectivas teóricas y prácticas.

Code: Transformaciones en la escuela {2-0}

P 3: informe final 2011.rtf - 3:49 [Las transformaciones en la esc..] (573:573) (Super)

Codes: [Transformaciones en la escuela]

Las transformaciones en la escuela y en el aula se realizan en ambientes de aprendizaje colaborativos, dialógicos, y por supuesto de participación y de toma de decisiones.

P 3: informe final 2011.rtf - 3:90 [Como acción de continuidad se ..] (835:835) (Super)

Codes: [Trabajo colectivo] [Transformaciones en la escuela]

Como acción de continuidad se impulsará la cultura del trabajo colectivo, en el marco del fortalecimiento, desarrollo y perfeccionamiento de los docentes, tanto como investigador como en la generación de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica, ello con el interés definir criterios colectivos, en orden a formar una cultura institucional que propicie acciones políticas, éticas y pedagógicas que incluyan los contextos socio-educativos y económicos, en la construcción de sujetos y comunidades autónomas y responsables.

Code: Variación en las posturas de los docentes frente a lo crítico {1-0}

P 1: informe final 2009.rtf - 1:161 [En su orden está el grupo que ..] (1559:1559) (Super)

Codes: [Variación en las posturas de los docentes frente a lo crítico]

En su orden está el grupo que facilita la aplicación de políticas evaluativas desde una perspectiva de control y en consecuencia la sumisión y el cumplimiento acrítico de las mismas termina siendo sujeto pasivo del sistema. En el segundo grupo existe una clara postura crítica de la evaluación docente y se observa la tensión entre lo formal de las políticas y lo sustancial, o sea, que las políticas educativas desconocen los contextos y la perspectiva cualitativa de la evaluación.

ANEXO 3

Code-Filter: All

HU: analisis-4-exper-investiga
File: [C:\Users\SONY\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\analisis-4-exper-investiga.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 11/06/13 04:52:44

Administrativo	Efecto de las políticas en la labor docente
Análisis de talleres	El taller como estrategia de investigación
Aportes	Encuesta a docentes 2010
Aportes al campo	Encuesta a estudiantes RBJ 2010
Aportes en la ejecución del proyecto	Entrevista a expertos
Aspectos formadores de monitores	Estado Evaluador
Autoevaluación	Estándares
Autonomía	Estas nociones se trasladan al..
Avance sobre lo metodológico	Esto significa que los docente..
Avances conceptuales de los docentes	Estudiante practico
Categoría del taller	Estudiante tradicional o técnico
Categorías	Etnografía
Categorías de análisis	Evaluación como control
Clientes	Evaluación como mejora
Colegios Participantes	Evaluación como rendición de cuentas
Comunidad educativa	Evaluación como rendición de cuentas en estudiantes
Concepto de Currículo Colegio Antonia Santos	Evaluación de docentes
Conclusiones 2009	Evaluación de los estudiantes
Conclusiones 2010	Evaluación por objetivos
Conclusiones 2011	Evaluación practica
Conclusiones 2012	Evaluación sumativa
Contexto	Evaluación técnica
Cultura de la Evaluación	Evaluación
Currículo	Evaluación Cualitativa
Currículo Conductista	Evaluación en relación con el ..
Currículo Crítico	Evaluación Formativa
Currículo en relación con el aprendizaje	Evento de socialización
Currículo en relación con el conocimiento	Fase I
Currículo en relación con la pedagogía	Fase II
Currículo Práctico	Finalidad del currículo
Currículo Técnico	Formación del grupo de investigación
Currículo y Estándares	Formación integral
Currículo y Evaluación Críticos	Homogenización
Currículo y Evaluación en relación con el contexto educativo	Instrumento
De otra parte, cabe señalar ta..	Interés práctico
Democracia	Interpretación de Datos
Desafío	Investigación Acción
Desafíos	Investigadores Colombianos
Desarrollo profesional docente	Investigadores Participantes
Desarrollos teóricos	La despedagogización
Desarticulación entre política y práctica	La desprofesionalización
Dinámica de trabajo investigativo	Metacognición

Metas alcanzadas
Metodología
Monitoras
Nuevo estudiante
Objetivo
Paradigma cualitativo
Paradigma de Investigación
Participación
Participantes
Participantes en la Investigación
Pedagogía como arte
Pedagogía como ciencia
Pedagogía y Evaluación
Pedagógico
Perspectiva Técnica
Población
Población Participante
Políticas educativas
Políticas
Político
Pregunta Taller 1 Proyecto 2009
Pregunta Taller 2 proyecto 2009
Preguntas del Currículo Técnico
Preguntas para la Investigación
Problemas
Problemas en la ejecución del proyecto
Producción intelectual y publico
Propósito Taller
Pruebas censales
Quien es el estudiante
Relación currículo evaluación
Relación Currículo y Evaluación
Rendición de cuentas
Rendición de cuentas en estudiantes
Retorno a la tecnología educativa
Sistema de Evaluación
Sociedad de Mercado
Subcategoría
Sustento Teórico Crítico
Sustento Teórico Práctico
Sustento teórico técnico
Taller 1
Taller 2
Taller 3
Taller 4
Taller 5
Taller 6
Taller 7
Tecnología Educativa
Tematización
Título
Trabajo colectivo
Trabajo de Campo

Transformaciones en la escuela
Variación en las posturas de los docentes frente a lo crítico