

Estrategias Didácticas en Ciencias Sociales para una Evaluación Multidimensional en la
Escuela Normal Superior de Montería
Estrategias Didáctica y Evaluación



Yarima del Carmen Prens Lara, Martha Cecilia Puche Agámez y Johanna Tapias Martínez.

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Didáctica

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica.

Montería

2017

Estrategias Didácticas en Ciencias Sociales para una evaluación multidimensional en la
Escuela Normal Superior de Montería

Yarima del Carmen Prens Lara, Martha Cecilia Puche Agámez y Johanna Tapias Martínez.

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Didáctica

Director

Carlos Andrés Pérez López y Néstor Mario Noreña Noreña

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería

2017

“Esta investigación se realiza bajo el programa de Becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación 2015, la finalidad del proyecto es la transformación de la práctica docente y de enseñanza en las instituciones beneficiarias”.

**Resumen analítico para presentación de trabajos de grado (resumen analítico estructurado
o resumen analítico en educación) – RAE:**

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Tesis de maestría.
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Estrategias Didácticas en Ciencias Sociales para una evaluación multidimensional en
Autor(es)	Martha Cecilia Puche Agámez; Yarima del Carmen Prens Lara; Johanna Tapias
Director	Carlos Andrés Pérez López y Néstor Mario Noreña Noreña
Publicación	Montería, 04 de septiembre 2017
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomas Abierta y a Distancia, Facultad de Educación, Maestría en Didáctica.
Palabras clave	Didáctica Ciencias Sociales Estrategias Evaluación Multidimensional.

2. Descripción del documento

El trabajo tiene como propósito principal el diseño e implementación de la propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y el uso de estrategias, para fortalecer el acto didáctico y formar un sujeto crítico a través de espacios de conversación con los miembros de la comunidad educativa, conocer la forma como conciben la evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales y precisar planteamientos teóricos que sirvan como base para construir el saber didáctico y apuntar hacia una evaluación multidimensional. El planteamiento de esta propuesta didáctica explicita la relación entre la evaluación multidimensional y el área de Ciencias Sociales para formar estudiantes en el ser, saber y saber hacer. Tanto la enseñanza como la evaluación requiere ser pensado para planificar y diseñar la actuación, esto implica dedicación de tiempo, uso de recursos, decisión sobre la metodología, estrategias y selección de instrumentos. Desde esta perspectiva se presenta la Evaluación en Ciencias Sociales en función de las siguientes dimensiones: ética, metodológica, funcional y normotipo. Debe ser pensada en función de unos objetivos, adecuada a las características de los agentes, cuyo principio ético implica juicios de valores del desempeño humano que regula las interacciones entre los actores.



BOGOTÁ - PBX: (571) 587 87 97 **Línea gratuita nacional:** 01 8000 111 180
Carrera 9.ª n.º 51-11/ www.usta.edu.co/ contactenos@usantotomas.edu.co
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA - Tel. (571) 595 00 00
Carrera 10.ª n.º 72-50/ www.ustadistancia.edu.co/ admisiones@ustadistancia.edu.co

Institución de Educación Superior sujeta a la inspección y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional - SNIES 1704



3. Fuentes del documento

- Carretero, M. P. (1997). "Problemas y perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva". En M. Carretero, *La enseñanza de las Ciencias Sociales, 2a ed.* España: Visor (aprendizaje47).
- Castillo, S. y. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Ceranza, D. (2013). *La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico.* Universidad Bogotá: Tesis Doctoral.
- De La Torre, S. &. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Ediciones octaedro, S.L.* Ediciones octaedro, S.L.
- Gimeno, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza.* Ediciones Morata.
- Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica.* Bogotá D.C: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.* Bogotá: MEN: MEN, 122 p.
- Mora, A. I. (2013). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. Actualidades investigativas en educación.*4 (2), 9-21.
- Morin, E. (2002). *Compromisos didácticos de la evaluación educativa.* Madrid.: Pearson Educación.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* México: Gedisa.
- Pagés, J. (2000). "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado". *Iber* n° 24, abril, 33-44.
- Santos, M. (1993). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Universidad de Málaga.



4. Contenidos del documento

Los apartados principales que se desarrollan en el presente trabajo se evidencian en los capítulos que se encuentran estructurados. Comenzando con construcción del contexto de la Investigación Intervención planteando el sentido de investigar tal problemática desde la didáctica de las Ciencias Sociales y sus propósitos; presentando a continuación la lectura de contexto y sistema referencial que fundamenta la tesis de trabajo desde su origen epistemológico y la relación existente entre las Ciencias Sociales y la Evaluación Multidimensional; se detalla en esta sección las narrativas sobre la normatividad de la Escuelas Normales Superiores. Para amparar metodológicamente el trabajo aparece a continuación las consideraciones del enfoque sistémico complejo, los principios que regulan los pensamientos en el diseño de intervención, al igual que los referentes metodológicos, diseños y escenarios de intervención.

Para la clasificación se establecieron diferentes categorías de análisis acorde a la matriz de Cáceres, para ello, el proceso a seguir fue la delimitación del corpus de estudio, la definición de conceptos operativos, selección de unidades de análisis, la construcción de manual de códigos y proceso de codificación. La estrategia de la teoría fundada para el análisis de datos con el uso del Atlas Tic, requirió pasar de una codificación abierta y axial para llegar a una selectiva y la descripción de la apuesta didáctica, grupos a intervenir en el área de Ciencias Sociales, su proyección a dos años y por último documentos, tablas y figuras que sirvieron para afianzar los hallazgos encontrados.



5. Metodología del documento

El modelo de investigación intervención está fundamentado en la perspectiva sistémico-complejo y constructivista. Las posibilidades de Investigación en el campo de las Ciencias Sociales son múltiples y muy variadas dependiendo de los posicionamientos teóricos y metodológicos con los que uno se acerca a los diferentes fenómenos de la realidad social. Esta Investigación está enmarcada en una perspectiva metodológica que se consolida a partir de la conjugación de los principios ontológicos los cuales permiten actuar y dar sentido explicativo a lo que hacemos en los diferentes escenarios pedagógicos.

La elección de la herramienta metodológica, como técnica cualitativa, se realizó a partir de procesos conversacionales, equipos reflexivos, observación del acto didáctico en la básica secundaria y entrevistas semi-estructuradas a docentes del área de ciencias Sociales.

6. Conclusiones del documento

Como hallazgos es importante resaltar que la propuesta didáctica contribuye a la transformación significativa de las prácticas evaluativas, generando una cultura institucional sobre evaluación de los procesos de enseñanza en el área de Ciencias Sociales.

Dentro de los procesos de intervención del acto didáctico en el grado séptimo se posibilitó la construcción de un equipo reflexivo donde se analizaron problemas y perspectivas sobre las comprensiones de la evaluación desde diferentes actores, así como de la articulación de las estrategias didácticas en Ciencias sociales y la co-construcción de criterios en Sistema Institucional de Evaluación Educativa.

La propuesta de intervención pretende implementarse como parte importante del Proyecto Educativo Institucional en todas las áreas.



7. Referencia APA del documento

Puche, M., Prens, Y & Tapias, J. (2017). *Estrategias Didácticas en Ciencias Sociales para una evaluación multidimensional en la Escuela Normal Superior de Montería*. Tesis de maestría. Escuela Normal Superior de Montería, Colombia.

Elaborado por:	Martha Cecilia Puche Agámez; Yarima del Carmen Prens Lara; Johanna Tapias
Revisado por:	Mg Michael Baracaldo Rojas

Fecha de elaboración del resumen:	03	09	2017
--	----	----	------



BOGOTÁ - PBX: (571) 587 87 97 **Línea gratuita nacional:** 01 8000 111 180
 Carrera 9.ª n.º 51-11/ www.usta.edu.co/ contactenos@usantotomas.edu.co
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA - Tel. (571) 595 00 00
 Carrera 10.ª n.º 72-50/ www.ustadistancia.edu.co/ admisiones@ustadistancia.edu.co

Institución de Educación Superior sujeta a la inspección y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional - SNIES 1704



Agradecimientos

Las siguientes líneas son para expresar nuestro profundo y sincero agradecimiento. Primero a Dios por darnos dirección y guía a lo largo de la carrera, por ser nuestra fortaleza en los momentos de angustia y por brindarnos una vida llena de experiencias gratificantes y sobre todo felicidad.

A todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a nuestros asesores Carlos Andrés Pérez y Néstor Mario Noreña, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continua de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido.

Especial reconocimiento merece el apoyo e interés mostrado por el Magíster Jader Manuel Torres Argumedo, por el ánimo infundido y la confianza que depositó en nuestro trabajo.

Hacemos extensiva la gratitud a los compañeros del Núcleo del desarrollo socio cultural y Científico del ser humano en su entorno, en especial a Remberto Ruíz, por su amistad y colaboración.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, apoyo incondicional, paciencia, y el ánimo recibidos por parte de nuestras familias y amigos. A todos ellos, muchas gracias.

Tabla de contenido

Introducción

1. Construcción del contexto de la Investigación Intervención	19
1.1 Construcción del problema de Investigación Intervención	20
1.2 Sentido de Investigar tal problemática desde la didáctica de las Ciencias Sociales.	21
1.3 Propósitos Generales de la Investigación Intervención	23
1.3.1. Propósitos Específicos de la Investigación Intervención	23
2. Lectura de contexto y Sistema referencial.	24
2.1 Narrativas sobre la Institución Educativa	27
2.2. Reflexiones desde la Normatividad de una Institución Formadora de Formadores	29
2.3 Aportes esperados desde la Investigación Intervención de orden epistemológico y teórico conceptual.	31
2.3.1. Aportes esperados desde el PEI al escenario educativo Institucional	31
2.4. Desentrañando lo realizado desde la investigación intervención.....	33
2.4.1. Redescubriendo las raíces epistemológicas de la concepción actual de evaluación de los aprendizajes	36
2.5. Didáctica de la evaluación	41
2.5.1. Funciones de la evaluación desde el enfoque formativo	42
2.5.2. Relación entre la evaluación multidimensional y las Ciencias Sociales	44
2.5.3. Procesos del acto Didáctico: “Sujetos que enseñan y sujetos que aprenden”	46
2.6. Aproximaciones epistemológicas y comprensiones sobre Pedagogía y su relación con la evaluación.	47

2.6.1. El Discurso Pedagógico y Didáctico desde los cuestionamientos epistemológicos que hoy se hacen de las Ciencias Humanas y Sociales	49
2.7. El sentido de la educación en la sociedad dinámica y cambiante	51
3. Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la investigación intervención.....	53
3.1. Consideraciones sobre el enfoque Sistémico Complejo	53
3.1.1. Fundamentación de la formación desde la mirada de la complejidad.....	53
3.1.2. Complejidad: Principio regulador del pensamiento y de la acción	54
3.2. Principios orientadores.....	58
3.3. Principios operadores	59
3.4. Preguntas orientadoras de la Investigación Intervención.....	62
3.5. La Investigación Intervención en Educación: de tipo cualitativo desde el enfoque Sistémico Complejo	62
3.5.1. Referentes Metodológico	62
3.5.2 Diseño de la intervención.....	63
3.5.2.1. Escenarios y momentos de la investigación: título, fecha, propósitos, principios operacionales, escenas y gráfico	63
4. Categorías de análisis y descripción de la investigación intervención	65
4.1 Categorías desde la didáctica y evaluación.....	65
4.1.1. Concepciones sobre Didáctica en las narrativas de los docentes en los procesos conversacionales	78
4.2. Concepciones sobre Evaluación de los aprendizajes: Desde sus inicios en la intervención, a la construcción de nuevos sentidos con la apuesta Didáctica.	74
4.3. Concepciones de Evaluación en la aplicación de la estrategia Didáctica.	88

4.4. Reflexiones y perspectivas para el horizonte didáctico	93
5. Propuesta Didáctica	95
5.1. Título	95
5.2. Grupos a intervenir en el área de Ciencias Sociales para la propuesta Didáctica	95
5.3. Propósitos y descripción de la propuesta Didáctica	95
5.4. Escenarios y escenas propuestas para la intervención	99
5.5. Cronograma de la Propuesta Didáctica	99
5.6 Clausura Operadora.....	103
 6. Referencias Bibliográficas	 104
7. Anexos.....	108

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1 Vídeo Proceso conversacional con el Núcleo del Desarrollo Sociocultural y científico del ser Humano en su entorno	108
Ilustración 2 Carta de invitación al proceso conversacional	109
Ilustración 3 Carta de invitación al proceso conversacional para el Núcleo de Ciencias Sociales	110
Ilustración 4 Carta de acompañamiento al proceso investigativo por parte de la Universidad Santo Tomás.....	111
Ilustración 5 Acta Visita Insitu	113
Ilustración 6 Grupo focal Padres de familia Segundo grado.....	117
Ilustración 7 Primer proceso Conversacional.....	117

Ilustración 8 Proceso conversacional y Relato Pedagógico	118
Ilustración 9 Equipos reflexivos " Prácticas evaluativas"	125
Ilustración 10 Mapeo Red conversacional, elaborado por el equipo Interventor	126
Ilustración 11 Triada Pivote (Maestros - Padres de familia - Estudiantes).....	127
Ilustración 12 Acto didáctico: Estrategia Lúdico Formativa	127
Ilustración 13 Acto didáctico: Estrategia Lúdico Formativa.	128
Ilustración 14 Acto didáctico: Estrategia Lúdico- Formativa	128
Ilustración 15 Neodiseño de la Estrategia "Desafío de Habilidades de Pensamiento" en el grado séptimo.....	129
Ilustración 16 Neodiseño de la Estrategia "Desafío de Habilidades de Pensamiento" en el grado séptimo.....	129
Ilustración 17 Acto didáctico, trabajo cooperativo. Uso de material elaborado por los estudiantes.....	130
Ilustración 18 Acto didáctico: Taller de aprendizaje.	130
Ilustración 19 Atlas Tic: administración de documentos primarios, codificación, citas y memos.	134
Ilustración 20 Red semántica de categoría de Concepciones de evaluación y subcategorías	135
Ilustración 21 Fotografía de video en una entrevista semiestructura al docente Remberto Ruiz	135
Ilustración 22 Grupo Focal "Dibujo" 12 estudiantes de grado Pre-escolar a segundo grado.	136
Ilustración 23 Grupo focal, estrella de las cuatro puntas por colores, en la que los estudiantes dibujaban lo que les gustaba o disgustaba de las prácticas evaluativas.	136

Ilustración 24 grupo focal Padres de familia.....	137
Ilustración 25 Evidencia de asistencia grupo focal padres de familia.....	137
Ilustración 26 Grupo focal "Facebook" 12 estudiantes de grado séptimo a noveno.	138
Ilustración 27 Trabajos realizados por los estudiantes en el muro de facebook	138
Ilustración 28 Grupo focal "Rally" 12 estudiantes de grado tercero a sextos.	139
Ilustración 29 Evidencia de asistencia grupo Rally	139
Ilustración 30 Carta aval por parte del rector para la implementación de la propuesta a dos años	140

Tablas de Cuadros

Tabla 1 Categoría Concepciones de Evaluación de primer orden	66
Tabla 2 Categoría Concepciones sobre evaluación.....	70
Tabla 3 Categoría Concepciones de la Didáctica.....	74
Tabla 4 Subcategorías de Concepción de Didáctica	76
Tabla 5 Figura sobre las Dimensiones y criterios co contruidos en un equipo reflexivo sobre elementos fundamentales de la evaluación formativa	131
Tabla 6 Figura sobre las Dimensiones y criterios co contruidos en un equipo reflexivo sobre elementos fundamentales de la evaluación formativa	132
Tabla 7 Figura sobre las Dimensiones y criterios co contruidos en un equipo reflexivo sobre elementos fundamentales de la evaluación formativa	133
Tabla 8 Cronograma de la propuesta Didáctica a dos años	141

Introducción

La propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales que se presenta, tiene como soporte la consideración de la evaluación como uno de los campos de estudio de las Didáctica, y comprender que tiene una especificidad epistemológica, la que a su vez exige especificidad para la Evaluación en el mismo campo de la enseñanza. Desde esta perspectiva se presenta la Evaluación en Ciencias Sociales en función de las siguientes dimensiones: ética, metodológica, funcional y normotipo.

La Investigación Intervención focalizada desde el área de Ciencias Sociales, es la evaluación de los aprendizajes, este se convierte en problema, cuando se evidencia en las ideas emitidas por los actores participantes, incoherencias entre los juicios de valor que emiten. En consecuencia, los propósitos generales que se desprende de la problemática sería: Comprender las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales. Diseñar e implementar la propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y el uso de las estrategias, para fortalecer el acto didáctico y formar un sujeto crítico.

La indagación teórica atiende a algunos componentes del sistema de evaluación de los aprendizajes, el interés central fue lograr una aproximación a la complejidad de la evaluación, considerando y contrastando perspectivas, que facilitaran la comprensión del fenómeno, analizar líneas de tensión que se van definiendo al interior del mismo. Se tuvo en cuenta como referente, las tesis doctorales Internacionales, Nacionales, libros, publicaciones científicas, revistas indexadas. Estas proponen una evaluación democrática, centrada en procesos, basada en el diálogo y en la negociación entre los evaluadores y los evaluados, tal es el caso de: Santos

Guerra. Otra parte de los trabajos categorizados en la evaluación formativa se fundamentan en las teorías de: Ana Isabel Mora y Jimeno Sacristán. Por último libros relacionados con el saber Didáctico desde la perspectiva sistémica complejo y estrategias, entre estos tenemos a Saturnino de la Torre, Oscar Barrios, María de Borja, Medina Rivilla y Salvador Mata.

El modelo de investigación intervención está fundamentado en la perspectiva sistémico-complejo y constructivista. Las posibilidades de Investigación en el campo de las Ciencias Sociales son múltiples y muy variadas dependiendo de los posicionamientos teóricos y metodológicos con los que uno se acerca a los diferentes fenómenos de la realidad social. Por tal razón, este diseño se ha desarrollado acorde a los principios de causalidad circular, la complejidad de la realidad (reconocida en la movilidad de los sistemas), autoreflexividad, autorreferencial e inclusión, ya que cada escenario fue diseñado y co- construido desde la experiencia de cada actor en el sistema participante.

Las unidades de análisis que focalizamos para el estudio, los distinguimos entres tipos: unidades de muestreo, de contexto y de registro, entre ellos tenemos: Relatorías de los procesos conversacionales, entrevistas a docentes y estudiantes, partes analizables de libros, documentos, imágenes de una bitácora, sucesos de alguna grabación y/o fotografías. Para ello, el proceso a seguir fue la delimitación del corpus de estudio, la definición de conceptos operativos, selección de las unidades de análisis, la construcción de manual de códigos y proceso de codificación.

En el análisis de las categorías, se pudo identificar una serie de condiciones que otorgan a ciertas prácticas un carácter distintivo. Este se refiere a: Habilitar acciones de autoevaluación, capacidad de generar un clima agradable, un ambiente no enjuiciador, favorecer el diálogo, concebir formas alternativas de evaluación que sean distantes de la mera evocación, definir criterios claros antes de evaluar. El docente debe analizar diferentes estrategias acordes con la

disciplina que orienta y de acuerdo a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para que estos tiendan a fortalecer la enseñanza.

La apuesta principal es que el sistema de evaluación posibilite al docente fortalecer su trabajo, por ello, debería generarse conocimiento en torno a qué y cómo llega la información al profesorado.

Si bien la Normal Superior de Montería ha construido su SIEE, en el que se han dado pasos muy importantes; pero lo que se está haciendo no es suficiente. La propuesta de trabajo para los dos próximos años se organiza alrededor de los siguientes ejes. Contribuir a la reflexión sobre los enfoques disciplinarios y estrategias de enseñanza y de evaluación, para propiciar que ese proceso sea comprendido por los actores.

1. Construcción del contexto de la Investigación Intervención

Los contextos son entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados. Las realidades y tendencias sociales y educativas de carácter regional y local en la cual se encuentra inmersa la escuela Normal Superior de Montería la convierte en la única institución educativa formadora de maestros en el municipio que enfrenta el reto de liderar la contextualización no solo en nuestra escuela sino que también se tiene incidencia en las escuelas cooperantes donde estudiantes realizan sus prácticas educativas. Con ello, tenemos en cuenta las necesidades de la región, al abordar la evaluación como un problema relevante de la educación. Una vez identificados, se pretende que los docentes en ejercicio y los estudiantes en formación se apropien de estrategias didácticas que permitan fortalecer evaluaciones del aprendizaje en cualquier contexto, con el propósito fehaciente de contribuir positivamente al cambio en el área de Ciencias Sociales, donde se está implementando esta propuesta.

De acuerdo a las anteriores consideraciones, se puede argumentar que los procesos de formación docente deben propender por un maestro con un compromiso social a través de la comprensión de su función, a partir del análisis crítico de los procesos psicosociales y de su responsabilidad como ser individual en la construcción de un nuevo tipo de individuo y sociedad con unos valores de convivencia de acuerdo a las necesidades externas y problemas del contexto donde se desempeñe.

1.1. Construcción del problema de Investigación Intervención

En la Institución Educativa Escuela Normal Superior se abrieron espacios conversacionales con los miembros de la comunidad educativa, personera, tres representantes estudiantiles, padres de familias, directivos docentes, docentes de los núcleos interdisciplinarios, para conocer sus aportes sobre las necesidades de la institución. En las narrativas que circularon se evidencian los siguientes puntos de quiebre: diversas percepciones sobre la evaluación, discrepancias en el discurso sobre la práctica evaluativa y el modelo pedagógico Institucional, fallas en la comunicación y retroalimentación de los procesos que desarrollan los actores implicados al realizar análisis sobre la evaluación de los aprendizajes y falta de acompañamiento familiar en el rendimiento escolar de sus hijos.

La Investigación intervención focalizada desde el área de Ciencias Sociales, es la evaluación de los aprendizajes, este se convierte en problema, cuando se evidencia en las ideas emitidas por los actores participantes, incoherencias entre el juicio de valor que emite el docente sobre el trabajo evaluativo que desarrolla, asumiéndolo como un proceso, donde se analiza el nivel de competencias alcanzadas y las narrativas de los estudiantes, quienes afirman que la evaluación es empleada como un fin. Por otro lado, en las relaciones de poder de los maestros con relación a la evaluación, “los jóvenes expresan cambios de actitudes, expresiones en el rostro, comunicación poco asertiva al brindar retroalimentación de los procesos a los estudiantes”.

En las narrativas de los actores participantes es posible entender que la forma de evaluación que es realizada por los docentes para conocer los aprendizajes de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, son exámenes escritos sobre lo que se explica en clases, se evidencia relaciones de poder y los espacios para el diálogo entre el evaluador y el evaluado son escasos, al

igual que la retroalimentación, la indagación sobre el aprendizaje y las formas cómo el estudiante aprende; es entonces cuando la didáctica desempeña un papel importante para la formación del estudiante, futuro docente normalista, también del docente en ejercicio y de esta manera llegar a convertir la evaluación en una necesidad de tipo funcional, ética y metodológica.

1.2 Sentido de Investigar tal problemática desde la didáctica de las Ciencias Sociales

Esta investigación es el resultado de un trabajo reflexivo en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, que aborda la propuesta didáctica como una alternativa que tenga en cuenta la evaluación multidimensional, trabajando con un enfoque problematizador que propicie estrategias y procedimientos que sirvan de puentes y redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. Se tomó el método problematizador por la riqueza y dinámica que ofrece a la parte educativa. Su fundamentación, se relaciona con lo expresado por Freire (citado por Zuleta 1998 pág. 50): “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida”. Por medio de las preguntas se despierta la curiosidad y esta provoca la generación de nuevos conocimientos reconociendo que el sujeto y su realidad se interpretan en todo proceso. Pretendemos con ello, dar un paso hacia la incorporación de lo complejo en el área de Ciencias Sociales, aplicado a los procesos de enseñar y aprender.

Los nuevos retos en las Ciencias Sociales y la educación, a lo largo de la historia se han constituido en una manera de ver y comprender el mundo, así mismo ha sido un referente para el accionar humano en sus dimensiones éticas, políticas, sociales y económicas.

Desde nuestra perspectiva las Ciencias Sociales exige replantear tres aspectos: comprender la realidad con una mirada global la fragmentación de los conceptos, discursos y teorías.

Reconocer que el estado no es único escenario donde tiene posibilidades de desarrollo y aplicabilidad. Tal como lo afirma Wallerstein (1999), “las transformaciones del mundo han servido para alimentar en la mayor parte del globo un profundo escepticismo sobre hasta dónde las mejoras prometidas pueden ser realmente factibles, y en particular sobre si las reformas del estado provocan mejoras reales” (pág. 89). El hecho de comprensión del mundo desde una mirada global, permite incorporar otras visiones de mundo en nuestra sociedad.

La forma cómo se implementó la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde sus inicios ha obstaculizado que se aborde de manera científica. Sin embargo, haciendo un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales, muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional, formar en valores patrios; adquirir conocimiento, habilidades y actitudes para llegar a ser sujetos capaces y competentes; la formación de un ser humano consciente que conozca la realidad y tenga un conocimiento del contexto nacional e internacional para la transformación de problemas sociales; formar un sujeto de derecho; la enseñanza de la educación ambiental y ecológica; la educación ética y en valores; aspectos requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la constitución. Desde esta perspectiva concebimos las Ciencias Sociales como la ciencia de la comprensión de carácter abierto, flexible, en espiral y crítico. Con todo ello, se pretende lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica. Así mismo formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, al desarrollo sostenible del país y la preservación del ambiente.

1.3 Propósitos u Objetivos de la Investigación Intervención

- Comprender las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.
- Diseñar e implementar la propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y el uso de estrategias, para fortalecer el acto didáctico y formar un sujeto crítico.

1.3.1 Propósitos Específicos.

- Reflexionar sobre la práctica de evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales, desde la propuesta de intervención.
- Comprender e implementar los planteamientos teóricos de la propuesta de evaluación multidimensional, en el área de Ciencias Sociales.
- Identificar problemas y perspectivas de la enseñanza en Ciencias Sociales, para el fortalecimiento de la acción en el acto didáctico.

2. Lectura de contexto y sistema referencial.

Nuestro estudio se enmarca dentro de una temática que genera debates y controversias “La evaluación”. Término bastante amplio cuando se trata de contextualizarlo en el campo educativo, ya que en ella se dan distintos sistemas de evaluación: de docentes, de personal administrativo, de servicios, institucional y de los estudiantes. En este sentido el objeto de investigación, trata de ubicar al sujeto, en relación con los contextos de los que hace parte para explicar la construcción de sus formas de entender, actuar y transformar su realidad con relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la Institución Educativa escuela Normal Superior de Montería, “Formadora de formadores”, la cual, ofrece los niveles de pre-escolar, básica, media vocacional y formación complementaria.

Con el deseo de abandonar la visión de la evaluación que está centrada en el conocimiento y dominios del saber, perspectiva desde la cual se niega al sujeto, se quiere entonces reivindicar al sujeto en relación con los saberes, la construcción de estos, el pensamiento y el contexto.

Los desafíos y las demandas que socialmente se les hacen a los docentes y estudiantes con relación a este tema han permitido la elaboración de conceptualizaciones y estrategias interesantes. Sin embargo, continúan presentándose cuestionamientos e inconformidades con relación a la existencia de una evaluación reducida al uso de determinados instrumentos y resultados académicos. Presentando una brecha entre los discursos sobre lo que busca la educación actual, frente a la forma de evaluar en el aula. Desde la mirada sistémica compleja, la evaluación de los aprendizajes busca ser cualificado, para ello, se hace pertinente, avanzar en los puntos de encuentro entre lo que se piensa y lo que se hace al momento de evaluar, analizar la congruencia, para identificar las concepciones o creencias sobre evaluación, para luego llegar a darle sentido. De manera que se converse sobre las formas de llevar a la práctica, el proceso

evaluativo. Este cambio de paradigma impactará significativamente, en el fortalecimiento de las praxis de los docentes y sobre todo de los estudiantes, porque a través de estas, los sistemas que integran la Institución desplegaran un contexto favorable, para entablar relaciones basadas en el respeto y en el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, de manera que se tomen decisiones y se diseñen e implementen estrategias, apoyados en principios orientadores que serán evidenciados en los procesos de diálogo, autoreflexividad y co construcción de saberes, en el interior de los equipos reflexivos. La finalidad es confrontar la relación de correspondencia y concordancia entre las concepciones y creencias que se tienen sobre evaluación, para llegar a acuerdos que le den sentido a la misma.

Por su carácter de “Centro de formación docente”, se constituye en un complejo escenario que traza una ruta de formación que asume todos los niveles educativos que se desarrollan, del tal modo que el abordaje sobre lo curricular permite emerger la formación pedagógica, la investigación, la evaluación y la extensión.

De esta manera surge como cuestionamiento, la siguiente pregunta: ¿Qué planteamientos sirven como base fundamental para construir el saber didáctico y la relación que guarda con la propuesta de evaluación multidimensional en el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería?

Para responder a ese interrogante, el objeto alrededor del cual se desarrolla este trabajo, es el proceso de evaluación del aprendizaje y de la formación docente en la Normal Superior de Montería, que tiene como característica principal formar los futuros docentes del país.

Las razones de nuestra investigación están ancladas, en la originalidad y novedad de la misma, ya que persigue la búsqueda de nuevas realidades de la Institución en la que laboramos y a su vez, en todas las Escuelas Normales Superior del país, quienes tienen dos connotaciones

relevantes; por una parte es fundamental en el proceso de formación integral de los estudiantes y docentes en formación. Por otra, porque la evaluación es un medio fundamental para reflexionar, fortalecer y cualificar la formación de los docentes, fortalecer las prácticas pedagógicas y analizar críticamente todos los componentes de la vida institucional.

De esta manera, se hace pertinente abordar la evaluación estudiantil y el papel o rol que cumple los maestros en la Normal Superior de Montería, para redimensionar el proceso evaluativo y lograr un cambio que permita superar las dificultades que enfrentan los estudiantes en la actualidad y promover espacios de reflexión para que los docentes escuchen las voces de sus discentes y puedan desarrollar principios de autorreflexividad y de co- construcción en sus prácticas pedagógicas.

Una red conversacional en la que se escuchen las voces de los miembros de la comunidad, permitirá procesos de reflexión, que tal vez, despierte el interés por involucrarse en la propuesta de intervención didáctica que pretende transformar la realidad en la evaluación.

Por ello sugiere, que si se quiere mejorar un sistema escolar, antes de alterar las reglas hay que observar cómo piensan y cómo actúan los individuos, pues de lo contrario las nuevas políticas y estructuras se esfumarán y la organización volverá después de un tiempo a sus viejos hábitos. (Senge, citado por Muñoz. Pág.176).

Se pretende con ello que se reflexione con respecto al rol asumido por los docentes en las prácticas evaluativas a través de varios interrogantes ¿Qué?, ¿Por qué? y ¿Para qué? de la evaluación. Se desea dejar atrás la relevancia que se le da a la evaluación cuantitativa, que el estudiante no sienta temor al ser evaluado, que a su vez se despoje de la idea que evaluación es sinónimo de examen, que la evaluación no se limite al diseño de instrumentos, que el docente se convierta en un estrategia funcional y que se fortalezcan las relaciones entre evaluador y evaluado

donde se haga una discusión crítica de los resultados obtenidos como consecuencia del proceso de la evaluación.

2.1 Narrativas sobre la Institución Educativa

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, se encuentra ubicada en la margen izquierda del Río Sinú en la ciudad de Montería, en la carrera 1° w N° 37–115 del barrio Juan XXIII; delimitada al norte con el barrio La esperanza, al sur con los barrios Minuto de Dios, Villa Nueva y Villa Real, al oeste con los barrios Juan XXIII, Tambo y Manuel Antonio Buelvas, al este con el Río Sinú.

La Normal Superior tiene una influencia educativa y cultural que se extiende a los barrios situados al norte, sur, oeste y este de la ciudad, clasificados en estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, como también de otros municipios del Departamento de Córdoba como Lorica, Tierra alta, Valencia, San Juan de Urabá y Arboletes, entre otros.

Cuenta con una planta física construida en hormigón en la cual existen 38 aulas de clase distribuidas así: 7 para preescolar, 8 para básica primaria, 23 para básica secundaria y media y se comparte 9 con el programa de formación complementaria y 12 con la básica primaria en la jornada de la tarde. Además cuenta con un punto Vive Digital, una sala de informática, un laboratorio de física, un laboratorio de química, cuatro salas de profesores, una para cada núcleo, un aula sala de consejería escolar, dos baterías de baño para profesores, cuatro baterías de baño para estudiantes, un salón de actos para la básica primaria, tres tiendas escolares, un restaurante escolar con su cocina.

La parte administrativa cuenta con una rectoría, una secretaría general y una auxiliar, una sala de coordinación académica y de disciplina, una sala de comité de investigación y calidad,

una unidad administrativa para el programa de formación complementaria con dependencia de coordinación, secretaria y contador y una sala de coordinación de la básica primaria.

Para propiciar en la comunidad educativa el fomento de la lectura y la consecución de referentes bibliográficos, cuenta con una biblioteca debidamente sistematizada, dotada de libros especializados de diferentes áreas y disciplinas del saber; además, posee videos y un baúl Jaibaná. Esta biblioteca tiene un carácter comunitario, pues, además de que pueden ingresar estudiantes de todos los niveles educativos y demás miembros de la Normal Superior, también está abierta a estudiantes de otras instituciones educativas de la ciudad y del público en general.

La planta física está rodeada de espacios libres en donde se destacan cinco patios internos y un polideportivo multifuncional.

La planta de personal de la institución, debidamente legalizada ante las Secretarías de Educación municipal está constituida por: 6 directivos docentes, 72 docentes, 11 administrativos.

La institución ofrece los niveles de preescolar, básica, media académica y formación complementaria, los cuales funcionan en jornada de la mañana (preescolar y básica) y en jornada de la tarde (básica primaria y formación complementaria) y en la mañana y tarde (media)

La población estudiantil es de 2.086 estudiantes, distribuidos en los diferentes niveles así: 95 en preescolar, 698 en básica primaria, 685 en básica secundaria y media académica 263 y en el Formación Complementaria 345.

La organización administrativa que se ha diseñado para la Normal Superior de Montería es coherente con la misión y objetivos institucionales, porque responde a los intereses y necesidades del entorno, requiere de la participación de todos los estamentos de la Institución, refleja la integración que potencializa al ser frente al cambio y garantiza el manejo del talento humano en

forma eficiente y racional llevándolo a la construcción de una comunidad democrática y participativa para la toma de decisiones con iniciativas acordes con la realidad.

Para el cumplimiento de las diferentes funciones la Normal tiene organizada las siguientes gestiones: Gestión Directiva, Gestión Administrativa y Financiera, Gestión Académica y Gestión Comunitaria. Cada coordinador tiene bajo su responsabilidad la orientación de procesos y actividades estipuladas en su Manual de funciones.

2.2. Reflexiones desde la Normatividad de una Institución Formadora de Formadores

La Normal Superior de Montería, es reconocida como una Institución Formadora de Maestros, busca fomentar en sus estudiantes la capacidad de liderazgo, de auto - gestión y desempeño por la docencia en los diferentes contextos, desarrollar habilidades comunicativas e investigativas. Pretende promover la interrelación familia- escuela y familia - comunidad como elementos fundamentales de la educación y la formación integral.

Sistema de Formación docente colombiano: en el capítulo 2 de la ley 115 de 1994, se reglamenta la formación de docentes, las finalidades para esta formación (art. 109), el mejoramiento profesional (art. 110), la profesionalización (art. 111). También define a las universidades y demás instituciones de educación superior con facultades de educación u otra unidad académica dedicada a la educación como instituciones formadoras de educadores (art. 112). Contempla que las Escuelas Normales Superiores, están autorizadas para formar educadores en el nivel preescolar y en básica primaria.

De esta manera, se concibe la formación inicial como la educación que se brinda en las Escuelas Normales Superiores adecuadamente legalizadas y las Universidades con sus facultades de educación que posean dichos programas que habilitan al egresado para desempeñarse en los

niveles de preescolar y básica primaria. Argumento que se puede evidenciar en el artículo tercero del decreto 1278 de 2002, donde el egresado es considerado como profesional de la educación.

Entre los encuentros realizados por el MEN y algunos sectores educativos (Asociación colombiana de Facultades de Educación, Asociación de Escuelas Normales Superiores, Secretarías de Educación certificadas del país, Federación colombiana de Trabajadores de la Educación, centros de investigación educativa, universidades, docentes y directivos docentes) en los años 2012 y 2013, se llevó a cabo una estrategia de diálogo por regiones acerca de la formación de docentes. Es de esta manera cómo surge el Sistema colombiano de Formación de Educadores (SCFD) y la formulación de los lineamientos de la política de formación de educadores.

Ese sistema, buscar reevaluar la formación de los educadores colombianos, con el propósito de enfrentar las actuales demandas sociales de su quehacer, articulando todos los niveles y responsables de la formación.

Con relación a la relevancia de la formación de educadores desde un sistema, el Sistema colombiano de Formación de Educadores (2013) afirma;

Considerar la formación de los educadores del país como sistema constituye una decisión de importancia para la consolidación de un proceso fortalecido y constante que contribuye con la permanente cualificación de los educadores, además cimienta una clara perspectiva para comprender la formación del educador como proceso a lo largo de la vida profesional, determinado por momentos específicos y experiencias vitales (SCFD, 2013, pág. 41)

Dentro de esos momentos específicos de formación de los educadores, la formación brindada en las escuelas normales entra a hacer parte del sistema.

La postura del MEN consiste en la formación de educadores como una política pública, la articulación de los diferentes niveles de formación, (inicial hasta la formación en ejercicio). Así mismo el SCFD expone:

La formación de educadores debe pensarse desde un referente conceptual que admita su magnitud y dimensiones, más allá de una definición de condiciones de entrada, de la administración de mecanismos o herramientas de actuación profesional y de la verificación de su adquisición y adecuado uso. (2013, p. 46).

Para la construcción pertinente del sistema de formación de educadores, se hace necesario considerar unos principios rectores que guíen las acciones de cada uno de los responsables del sistema.

2.3. Aportes esperados desde la Investigación Intervención de orden epistemológico y teórico conceptual

2.3.1. Aportes esperados desde el PEI al escenario educativo Institucional.

El proyecto Educativo institucional de la escuela Normal Superior de Montería especifica los procesos de crecimiento de la comunidad educativa, tales como: La formación integral del educando; acordes con las exigencias del mundo actual para que, a su vez, este interactúe con la comunidad. Se pretende con ello que la Investigación Intervención se constituya así, como una directriz que oriente, sustente y posibilite el desarrollo de estrategias didácticas que fortalezcan el sistema de evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.

Cabe decir que en la Escuela Normal Superior pretende formar un maestro que tenga un compromiso con la observación y el análisis crítico de la sociedad que lo rodea; para que participe activamente en las soluciones con los niños y niñas, y jóvenes, en el marco de la diversidad étnica y ambiental, la defensa de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y en la construcción de ciudadanía. En la Normal Superior el concepto de infancia se toma de manera integrada al modelo humanista integrador donde los niños(as) son vistos desde todas las dimensiones del ser humano.

El modelo humanista integrador propicia el aprovechamiento de las experiencias, construcciones previas que los niños(as) tienen en su contexto, teniendo en cuenta que el desarrollo es un proceso continuo e integrador que permite la transformación de los seres humanos a partir de estos grupos humanos, puesto que nos permite conocer ampliamente la cultura, los elementos sociales y geográficos determinantes que influyen un proyecto de vida que la Normal Superior permite desarrollar desde la primera infancia.

La formación de maestros, requiere orientar la práctica pedagógica hacia una práctica investigativa, es decir que a partir de la teoría y la práctica se puedan reconocer las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje que propicien el desarrollo eficaz del estudiante.

La pedagogía sitúa al maestro en una lengua específica que lo ayuda a identificar el verdadero sentido de su profesión y de su misión, por tanto lo caracteriza por el método de la enseñanza, así su trabajo sobre los objetos de conocimiento se articula desde la enseñanza y la formación, distinguiendo su trabajo de cualquier otro trabajo intelectual.

El proceso de formación de maestros se fortalece con el desarrollo del componente de “valores y actitudes”, si se quiere formar un maestro en forma eficaz, se debe entonces atender los diferentes aspectos del ser humano.

Por ello, se hace imprescindible comprometer a los formadores de formadores con un proyecto en la dimensión del maestro como ser humano, como persona y como ciudadano. Como persona asumir su propio proyecto personal, social y cultural a partir de la calidad y significación de sus relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la trascendencia en lo emocional, ético y político, con una actitud positiva y proactiva desde el presente, analizando el pasado y soñando el futuro como escenario de internacionalidad humana. Esto permite recuperar y resignificar las posibilidades de soñar y plantear utopías como actitudes importantes del futuro maestro, las cuales le permitirán orientar el proceso educativo desde la perspectiva del cambio permanente y acelerado que experimenta el mundo actual.

En este sentido se plantea que uno de los propósitos de las instituciones formadoras de maestros debe ser, enfatizar el compromiso de su función a partir del análisis crítico de la sociedad y su responsabilidad de contribuir a la construcción de un nuevo tipo de sociedad enmarcada en los principios de justicia y equidad; conjugando la ética, la autoestima y el auto concepto.

2.4. Desentrañando lo realizado desde la investigación intervención

La indagación teórica atiende a algunos componentes del sistema de evaluación de los aprendizajes, el interés central fue lograr una aproximación a la complejidad de la evaluación, considerando y contrastando perspectivas y distintos discursos, que facilitaran la comprensión histórica del fenómeno, analizar algunas líneas de tensión que se van definiendo al interior del mismo. Se tuvo en cuenta como antecedentes, las siguientes tesis doctorales a nivel internacional: Pérez (2.008) La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Una propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma

inglés, cuya base fue la exploración de los significados que asumen los profesores, con relación al proceso de evaluación; se fundamentaron en la perspectiva constructivista, pretendieron fortalecer y reflexionar sobre este proceso y la relación entre profesores, estudiantes e investigadores para llegar a acuerdos sobre lo justo y equitativo a la hora de emitir un juicio valorativo y la creación de criterios específicos para los mismos y Monteagudo (2014), Las prácticas de evaluación en materia de historia de 4º grado en la comunidad autónoma de la región de Murcia, en la que los autores exponen visiones generales y rigurosas de las nuevas tendencias, modelos y estudios críticos sobre los procesos de evaluación. Así mismo se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas en nuestro territorio, en las cuales los autores proponen una evaluación integrada al proceso de enseñanza dirigido al fortalecimiento del aprendizaje, desde el enfoque sistémico complejo. Entre ellos: Uricoechea y Puentes (2009) Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa, una propuesta de meta-evaluación en el programa de Bachillerato Internacional y escuela primaria de English School la cual aborda un enfoque émico que implica examinar la situación socio-cultural desde el punto de vista de la percepción de los docentes, estudiantes e investigadores. Los relatos se interpretaron a la luz del bachillerato internacional, el concepto de currículo, la teoría del enfoque profundo, superficial y de la alineación del aprendizaje. El aporte se presenta en forma de tensiones y distensiones, efectos pretendidos y no pretendidos. En esta tesis resulta positiva la implementación de múltiples estrategias y herramientas de evaluación, el desarrollo de habilidades en contextos reales y la reflexión sobre las actitudes de cada actor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En este análisis de las concordancias y las divergencias entre la conceptualización y la praxis, como también de los fenómenos socio-culturales, resultó interesante la comprensión del todo en función de sus partes desde los puntos de vista de los actores sociales.

Cerinza (2013) La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y Vaccarini (2014) La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual, en la cual enfatiza que: las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar.

La relevancia que ha ido adquiriendo el tema de la evaluación del aprendizaje se evidencia en el aumento de libros, publicaciones científicas y revistas especializadas, basadas en la reflexión sobre el papel de la evaluación en la comprensión y en la mejora de los programas educativos. Estas proponen una evaluación democrática, centrada en procesos, basada en el diálogo y en la negociación entre los evaluadores y evaluados, tal es el caso de: Santos (1993), La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Otra parte de los trabajos categorizados en la evaluación formadora se fundamentan en la necesidad de estimular la participación de los estudiantes en las tareas de evaluación cercanas en las que se enfrentan en la vida real. Los trabajos referenciados en este sentido son: Ana Isabel Mora y Gimeno Sacristán. Por último, libros sobre estrategias didácticas, principios metodológicos acordes al contexto, aula, estudiantes y docentes, en autores como: Saturnino de la Torre, María de Borja y Medina Rivilla quienes hacen parte de un trabajo de investigación en equipo del grupo de didáctica GIAD en el cual se profundizaron estudios de estrategias didácticas desde el enfoque complejo y transdisciplinar aplicado a los procesos de enseñanza aprendizaje donde se expone que el proceso de enseñar se ve como un proceso controlado por el paradigma positivista o subjetivizado en el interpretativo y macrocontextualizado en el socio crítico. En tal sentido cambia el rol del docente que en lugar de centrarse en la explicación priman otros aspectos relevantes como la mediación, la creación de escenarios y ambientes. Por tal razón se apoya en el paradigma ecosistémico en el cual se le da relevancia a lo interactivo, las

relaciones y la interacción. Considera que el docente no determina los aprendizajes sino que crea condiciones y media para que sea el propio alumno que los construya. Además, aborda una didáctica que toma en consideración los principios del pensamiento complejo, aborda problemáticas como la interculturalidad, la sociedad de la información, las TIC, la ética y la socialización del conocimiento.

2.4.1. Redescubriendo las raíces epistemológicas de la concepción actual de evaluación de los aprendizajes.

En la actualidad, nadie pone en duda el papel trascendental que desempeña la evaluación en todo el proceso de la intervención educativa. Una evaluación que no tiene como fin valorar los resultados, sino que va a impregnar a todo el proceso educativo, con el propósito de mejorar la calidad educativa.

Entre las teorías analizadas encontramos una variedad de definiciones que agrupamos en dos categorías: la que se basa en la evidencia de los resultados y la del significado de la evaluación que se enmarcan en la comprensión de los procesos.

Desde el concepto de Tyler (1967) la evaluación como valoración del rendimiento de los alumnos. Está orientado hacia los objetivos, expone la congruencia que existe entre estos y los logros. El modelo Tyleriano se ubica dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición de los logros de objetivos y el contenido de la evaluación son los resultados. “La evaluación tiene por objetivo, descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como las proyecté producen realmente los resultados apetecidos” (Tyler, 1973, p.108). Razón por la cual considera que la evaluación es necesaria debido a las diferencias individuales entre

los estudiantes, los ambientes de enseñanza y la formación docente para desarrollar los planes de estudio.

Reflexionar sobre la recontextualización del significado de la evaluación conlleva a un cuestionamiento de su modelo dando lugar a otros orientados hacia una corte de carácter investigativo que propone la evaluación de metas, la estructuración de las tareas, el estudio de las políticas del sistema educativo, el currículo Institucional, los planes de estudio y el rol del docente. Estos otros modelos tienen una finalidad crítica y formativa que propone el fortalecimiento del sistema de evaluación.

El modelo de tomas de decisiones representado por Stufflebeam y Shinkfiel (1989) definen la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor y el mérito de metas y la planificación, con el fin de servir de pauta para la toma de decisiones y solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Con respecto a estos argumentos es importante resaltar el análisis de aquellos factores que de una u otra manera afectan la evaluación y de qué manera, a través del consenso se toman decisiones efectivas que lleven a la creación de políticas Institucionales que resulten relevantes durante este proceso.

En contraposición Gimeno (1988) afirma:

La forma de mejorar la evaluación en las escuelas antes que ser un problema de técnicas, es un problema de autoanálisis, depuración y formación de esos esquemas de mediación en cada profesor y en el ethos pedagógico colectivo que se instala en los centros escolares y en los estilos de enseñanza que anidan en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. (p. 376)

Con esta postura asumimos que una investigación de intervención, cuyo propósito es aplicar una serie de estrategias para fortalecer el sistema de evaluación de una Institución, debe partir del autoanálisis que cada docente hace sobre sus estilos de enseñanza y formas de evaluar, para luego proceder a la reflexión y construcción de estrategias Didácticas dialogadas con los otros sujetos participantes, transformen los escenarios aúlicos en el área de Ciencias Sociales.

De otra parte, damos por sentado que esta investigación se basa en la identificación y determinación de necesidades de la comunidad educativa, a partir de una evaluación del contexto socio-cultural y educativo cuyo currículo es el problematizador por competencias. Razón por la cual los procesos de evaluación deben ser contruidos a partir del modelo propuesto por la Normal Superior de Montería. Las diversas formas de evaluar los contenidos y aprendizajes que se seleccionan en la evaluación, actúan como filtros en el desarrollo del currículo. Esta práctica autónoma termina determinando el currículo al que acceden los alumnos. Gimeno (1988) considera que:

La evaluación es el cedazo que definen los posibles significados que los contenidos pudieran tener para los alumnos: por eso la consideramos como una práctica mediadora en el desarrollo curricular en las aulas, expresándose a través de ella los valores e intereses intelectuales dominantes de quienes determinan el contenido exigido y corrigen los trabajos del alumno. (p.373)

Por este motivo se hace necesario conocer las narrativas de los docentes, directivos docentes y estudiantes, que permita establecer si existe una correlación entre la evaluación y el currículo Problematizador. Averiguar qué tan consecuentes son nuestras estrategias metodológicas, con los procesos de evaluación de acuerdo al currículo problematizador por competencias, cómo las evaluaciones contribuyen al desarrollo de competencias que permitan fortalecimiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Un modelo crítico de evaluación como lo ha llamado Elliot (1990) parte de la condición de que: La evaluación y la enseñanza para la misma no son actividades separadas. El profesor fomenta el aprendizaje comprensivo dando acceso a los alumnos al diálogo crítico sobre los problemas que se encuentran al llevar a cabo sus tareas.

En este caso Elliot se refiere a un tipo de aprendizaje de calidad, en donde se puede apreciar que en la enseñanza secundaria los estudiantes posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación. Esta posposición implica aprender según como vayan a ser evaluados y para poder responder a los que se les exige. De esta manera se hace imprescindible escuchar las voces del estudiantado, sobre cuáles son las evaluaciones de su preferencia, con cuáles se sienten cómodos y cuál de ellas le permiten tener una mejor calidad del aprendizaje.

Por otra parte la evaluación globalizadora conlleva a la concepción de las técnicas que se consideran propias para realizarla. El objetivo fundamental de esta es el de debilitar el valor de los métodos formales, precisos y cuantitativos. El uso de herramientas o técnicas para evaluar aunque sean objetivas, estén fijadas con criterios claros, deben ir cambiando. Teoría fundamentada por Bernstein (1988) cuando afirma:

Allí donde la pedagogía es visible, existe una plataforma 'objetiva' para evaluar a los alumnos, que se basa en: a) criterios claros y b) un procedimiento de medida preciso. El niño recibe una nota o su equivalente como resultado de la valoración de cualquier logro escolar. Además existe un sistema de calificación uniforme, de manera que se pueden comparar los éxitos y los fracasos de una escuela con otra. Observando las notas del alumno podemos establecer su 'perfil' escolar. El alumno conoce su nivel, el profesor y los padres también. (...) Por otra parte, los padres difícilmente pueden cuestionar ese perfil, pues es 'objetivo'. Se introducen desde luego elementos subjetivos en la calificación de los niños, pero están enmascarados por la objetividad aparente de la 'casilla' en la que se anotan. En el caso de las pedagogías invisibles no ocurre esto. Los

procedimientos de evaluación son múltiples, difusos, y no se prestan fácilmente a una medición aparentemente precisa, lo que hace bastante compleja la comparación entre diferentes alumnos y entre diferentes escuelas. En primer lugar, la pedagogía invisible no define el progreso de un grupo, se basa. Por el contrario, en el progreso de cada persona (p. 133).

Cabe anotar que en la actualidad el Sistema de evaluación colombiano está encaminado a la pedagogía visible, puesto que se hace evidente que en las pruebas externas se categoriza, estandarizan las Instituciones Educativas de acuerdo a los resultados obtenidos. Particularmente apuntamos hacia la Pedagogía invisible por brindarnos la posibilidad de realizar procesos que van más allá de lo cuantitativo.

Cabe decir que el modelo curricular de la Institución Educativa es el problematizador por competencias, razón por la cual debemos apuntar a esta, fortaleciéndolo a través de estrategias Didácticas que permitan una evaluación eficaz, confrontando a los docentes sobre las técnicas e instrumentos que utilizan, la forma como se diseñan estas evaluaciones, si en realidad apuntan a las competencias básicas e institucionales y escuchar las narrativas de los estudiantes, para así conocer si en realidad se sienten cómodos con su proceso de evaluación, determinar si esta evaluación es ética, justa democrática. En fin, una evaluación que prepare al estudiante para la vida y los diversos problemas que se presentan en ella.

Desde este sentido, la evaluación de los aprendizajes se convierte en un proceso continuo de producción y análisis de información desde un modelo con referencia a criterios de desempeños, el cual le permita al discente seguir aprendiendo cuando demuestra sus habilidades metacognoscitivas en situaciones problémicas y en una comunicación permanente entre las diversas instancias educativas.

2.5. Didáctica de la evaluación

Trabajar la evaluación desde la perspectiva docente, según Castillo (2002) implica analizar: los estilos de aprendizaje de los estudiantes, las tareas, los escenarios, los agentes, el enfoque y el objeto de la evaluación. En este contexto, se amplía el concepto de evaluación a otros ámbitos, como si fuera un sistema en el que todo se integra y se equilibra, es decir, una evaluación continua, **paralela al proceso de enseñanza**, un acompañamiento permanente al proceso de aprendizaje del estudiante. De este modo, debe incorporar acciones dirigidas a los docentes con el objeto de fortalecer la formación.

La evaluación forma parte del planteamiento didáctico y es un elemento relevante del diseño curricular. La didáctica hace énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, esto supone un planteamiento que implica los siguientes elementos: profesor, estudiante, metodología, contexto y evaluación.

Entender la enseñanza como una profesión y al docente como un profesional lleva implícito el papel que juega el conocimiento en la actividad docente. Un docente tiene competencias para resolver problemáticas o situaciones concretas, también es necesario que conozca el por qué y para qué de aquello en que se ocupa. Debe ser una persona reflexiva, analítica, fortalecer su práctica, poseer una visión que vaya más allá del problema o situación conecta la teoría y la práctica. Razón por la cual el docente debe estar en posesión del conocimiento, tal como lo afirma De la Torre (2008) “Un docente ha de estar no solo informado, sino formado en los contenidos que imparte y conocer la epistemología de dicho contenido. Cada disciplina posee su estructura, lenguaje, método, terminología y sobre todo una forma de construirse e investigarse” (p.64).

Por otro lado, precisa actuar de forma didáctica, esto implica tomar decisiones apropiadas, tanto a lo que se refiere a la planificación, como al desarrollo curricular y la evaluación de los aprendizajes, adaptado a las características diferenciales de los sujetos. Con ello pretendemos que el docente sea capaz de estimular e implicar al alumnado en aquellos aprendizajes relevantes del área de Ciencias Sociales haciendo uso de la innovación y la creatividad.

Por último, precisa poseer la formación y disposición para fortalecerse profesionalmente, mediante la autoformación la reflexión crítica sobre su práctica y la realización de propuestas innovadoras. Debe ser capaz de reflexionar sobre su práctica para fortalecerla.

2.5.1. Funciones de la evaluación desde el enfoque formativo.

Profundizar en la evaluación del aprendizaje es reflexionar sobre las emociones que incita en el evaluador y los evaluados, desentrañar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores, los criterios de inclusión, las creencias de los docentes acerca de los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas complejas que realiza el docente, tanto por el proceso que involucra como por las derivaciones que tiene al emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, pretendemos expresar que la evaluación de los aprendizajes sólo es posible si se hacen sensatas las emociones, relaciones de poder, la forma de enseñar y de aprender de los alumnos, los valores involucrados, sobre todo, responder si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos. Esa reflexión es transcendental debido a que en la Institución educativa la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es un elemento que está directamente ***relacionado con la manera en que se desarrolle el currículo en las aulas.***

La importancia del propósito de la evaluación en el aula es fortalecer el aprendizaje y desempeño de los alumnos a través del análisis minucioso de las teorías que consideremos pertinentes para nuestras prácticas, la revisión de nuestros currículos, para dar cuenta si es propicio en el contexto donde nos desenvolvemos y con ello el análisis de los **contenidos propios de área** que deseamos intervenir, la implementación de estrategias que se amolden a los estilos de aprendizajes de los estudiantes, para culminar con el análisis de los resultados de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar en el área de Sociales. Esto implica, dejar atrás el papel sancionador y el perfil sumativo de la evaluación de los aprendizajes por uno, interesado en conocer las causas de las debilidades en el desarrollo de habilidades y/o competencias de los estudiantes y posibilite orientarlos para que las superen. En esto consiste lo que hemos denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes. Así mismo, abrir la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo hace referencia a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige a los docentes, quienes con los procesos de evaluación tenemos la oportunidad de fortalecer la enseñanza, al adecuarla a los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. En este sentido, **la evaluación también es una estrategia para fortalecer los procesos pedagógicos.**

La evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además de identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En ese sentido, la función de la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de fortalecer el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente. Por lo anterior, la evaluación no puede depender de una sola técnica ni instrumento porque de esta forma se estarían evaluando

únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada. Si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes esperados, debe evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado. De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera.

2.5.2. Relación entre la evaluación multidimensional y las Ciencias Sociales

En el contexto de la Investigación, los planteamientos didácticos que promueve las Ciencias Sociales se caracteriza por organizar la enseñanza de acuerdo con las competencias que los estudiantes tengan que adquirir, el fomento del trabajo colaborativo, el potenciamiento de herramientas de aprendizajes y una práctica de evaluación continua. De este modo, la evaluación contribuye al aprendizaje de los estudiantes y tiene que ser coherentes con el mismo. Este es un suceso complejo, con múltiples dimensiones, cuya evaluación tiene que prever, valorar y saber captar esta complejidad y sus matices. También es necesario significar, los planteamientos de Carretero, Pozo y Asencio, quienes postulan que, para que la enseñanza sea más eficaz no sólo basta con modificar los contenidos sino que también es fundamental introducir cambios en los métodos didácticos. Comprender que, uno de los objetivos de las Ciencias Sociales, es la de proporcionar al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, para que puedan percibir que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado.

El quehacer educativo y la complejidad de las Ciencias Sociales, ésta, tiene que ver con la problemática del paso del tema del aprendizaje a la enseñanza, constituyéndose como un obstáculo para que se de esta articulación. Para Ardoino, (1991), muestra la necesidad del reconocimiento de la complejidad como fenómeno central de lo educativo para un enfoque al que el autor denomina: “Aplicacionista” de la relación teoría- práctica, en el cual expone que:

La educación definida como una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, tiene que ver evidentemente, con el conjunto mucho más vasto de las Ciencias Humanas y Sociales (...). Uno no puede seriamente esperar emprender el análisis de tales prácticas sino a partir del reconocimiento de la complejidad y, por consiguiente, de una comprensión considerablemente revisada del estatuto de su opacidad (Pág. 173).

Al identificarnos con el autor, pretendemos aclarar la postura del **principio autorreferencial** donde nos asumimos como docentes que interroga sobre sus prácticas, con la finalidad de comprender la realidad, pero sabemos también que este fortalecimiento no garantizará los problemas de la articulación teoría- práctica y evaluación. Este reconocimiento lo hace Ardoino (1993), cuando explica que al lado de la curiosidad científica existen también intenciones praxeológicas, que llevan a desarrollar principios

Este enfoque surge del desconcierto mismo donde se encuentran ubicados los prácticos, cuando quieren re interrogar sus prácticas, sin dudas para mejorarlas, con una intención más deliberadamente Praxeológica, pero también, comprenderlas mejor, incluso teorizarla, en una perspectiva que se acerca, entonces, a una curiosidad más científica, que no excluye preocupaciones éticas (Pág. 16).

La anterior cita conlleva a cuestionamientos tales como: ¿Este enfoque de la complejidad va a facilitar la resolución de un problema de la articulación de teoría- práctica?, a lo que el autor responde que: “La exuberancia, la expansión, la riqueza de las prácticas sociales prohíben concretamente su análisis clásico por vía de descomposición, reducción” (Pág. 19) Es decir que la práctica educativa es compleja, es necesario especializar los análisis de esta práctica, tratando de algún modo los problemas y sus interacciones, permitirá facilitar la articulación teoría- práctica. Es entonces, cuando dejamos claro que todo docente de Ciencias Sociales debe

propender por conocer los fundamentos teóricos, para hacer buenas prácticas en el escenario áulico y con ello transformar el sistema. Cabe decir que, la intencionalidad de la acción garantiza la unidad, pese a la diversidad de contextos y por consiguiente, la unidad de las ciencias que la toman por objeto, pese a la diversidad de puntos de vista para intentar percibirlo, sin lograrlo. Es claro para Juliao (2011), “que la cuestión de la práctica y su vínculo con la teoría ocupa un papel central en esta argumentación y nos permite resolverla, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál práctica?”(Pág. 31-32).

2.5.3. Procesos del acto Didáctico: “Sujetos que enseñan y sujetos que aprenden”

La enseñanza atañe a un aspecto concreto del quehacer o práctica educativa, con su aprendizaje correlativo. Como práctica social concreta supone la Institucionalización del quehacer educativo, como también los procesos deliberados de la enseñanza – aprendizaje. Según Flórez (1995) “la enseñanza aparece en la historia como un proceso que implica una especialización progresiva de funciones educativas en la sociedad, mediante la cual no sólo se concentra el quehacer educativo en tiempos y espacios fijados, sino que también, al interior de ellos, se normaliza y establece el acto instruccional”. (Pág. 24- 25). La praxis educativa que se está describiendo es asociada con las planeaciones de las clases. Se caracteriza por tener una intencionalidad, una planeación de la interacción educativa, con una organización espacio temporal de nuestro quehacer, las interacciones que ocurren y la profesionalización del maestro. Pero este acto didáctico no depende del maestro, el estudiante también desempeña un papel importante dentro de este proceso. Para Geissler (1997) “La enseñanza quiere decir la confrontación realizada mediante procesos de comunicación, aprendizaje y enseñanza con un contenido prescrito social, escolar e institucionalmente de la respectiva cultura dominante”

(Pág.1542). Si estamos ante una nueva forma de investigación, entendida como una reflexión crítica que busca la transformación de las prácticas, así como las comprensiones teóricas profesionales y los valores de las personas que intervienen en el proceso, sabemos entonces que no sólo deben interesarnos las acciones de los maestros sino a todos los que hacen parte de ese acto didáctico.

El quehacer docente, ha de ser reflexivo e investigativo; le corresponde el análisis de situaciones de ***la compleja acción de enseñar***, así como construir, experimentar, ***evaluar y redefinir sus modos de intervención desde principios que justifiquen y validen la práctica y*** desde su propia evolución personal de sus aprendices.

2.6. Aproximaciones epistemológicas y comprensiones sobre Pedagogía y su relación con la evaluación

Antes de dejar clara nuestra postura, es necesario aclarar y rastrear la historia sobre los estudios pedagógicos. De allí que esa problemática va desde concebir la Pedagogía como “La Ciencia de lo pedagógico” hasta considerarla como un campo disciplinar. Esta discusión epistemológica, en la voz de Juliao, (2013) se ha reducido al campo científico, es decir centra su atención en determinar si la Pedagogía es o no una ciencia. Ante la polisemia del concepto ***Pedagogía***, nos enfatizaremos en cómo entenderla, de modo que no se reduzca su significado solo para designar cómo educar o enseñar bien. Por otra parte que aluda a lo disciplinar y académico, como toda disciplina de las Ciencias humanas y Sociales y por último que se reconozca el ámbito del rol del docente profesional y su praxis. Por esta razón, abordamos a Juliao, (2013) cuando esboza que:

Hay Pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar, implícito e intuitivo en toda sociedad se convierte en un “saber sobre y desde la educación”. El desarrollo de la pedagogía implica la sistematización de dicho saber, de sus modelos métodos y procedimientos, y de la delimitación de su objetivo concreto, dicho de otro modo, su configuración desde el campo disciplinar, teórico- práctico, como teoría de la práctica educativa y como teórica de la práctica de la educación. Es claro entonces que la Pedagogía como campo disciplinar y profesional, como ciencia prospectiva de la educación, está condicionada a la visión que se tenga de educación y, a su vez, a las nociones de persona y sociedad que la enmarcan. (Págs. 22-23).

Por esta razón para algunos colegas la Pedagogía se reduce al trabajo escolar, mientras que para otros sus campos se amplían a otros sectores y tiempos. Esta falta de claridad conceptual ha llevado a que estos campos respondan a orientaciones diferentes o incluso contradictorias.

Revisando a Flórez (1994), percibimos una concepción de la Pedagogía:

Como la más susceptible y compleja de todas las disciplinas, esto ha conllevado a que una pedagogía contemporánea, se identifique bajo diferentes denominaciones y teorías, por tanto, adquiere sentido la reflexión epistemológica, acerca de que sus objetos, estructuras, capacidad explicativa, su sistematicidad y coherencia, sus criterios de verificación y también sus debilidades, son frecuentemente dependientes del desarrollo sociopolítico de los procesos sociales en los que la educación es apenas un subproceso que requiere cualificarse como práctica, al lado de las ideologías y de la práctica política social. (p.12)

Razón por la cual, al hacer un análisis del discurrir histórico de la Pedagogía, esta no debe asumirse sólo como discurso científico, sino que también, debe entenderse como una práctica para transformar la realidad y al sujeto que lo expresa.

La postura desde la cual realizaremos nuestro proceso de investigación intervención está enmarcada en una Pedagogía Praxeológica, porque, en palabras de Juliaio, un Pedagogo de esta

categoría estará capacitado para trabajar en la planificación , organización, desarrollo, investigación y **evaluación de los sistemas educativos**, donde se lleve a cabo el humanismo, en ejercer su profesión como orientador, apoyo didáctico- pedagógico, a ser formador de formadores, como lo es nuestro caso, como también a ser asesor de los recursos didácticos, juegos, software educativo y evaluador de los procesos. Versión que podemos soportar, cuando Juliao, (2013) expresa:

En Pedagogía Praxeológica hay que considerar que partimos de una concepción humanista de la persona, entendida como un ser que ha de desarrollar sus potencialidades, comprometiéndose solidariamente con los otros. Desde ese horizonte concebimos la pedagogía como aquel proceso activo mediante el cual la persona, al operar su mundo e interactuar con los otros, y gracias al ejercicio de una práctica social y profesional comprometida, desarrolla competencias y valores sociales, se asocia y reconstruye informaciones, conceptos y teorías, para construir una visión coherente del mundo y de su papel en él (Pág. 28).

Esta visión se concreta con el proceso de investigación de una estrategia didáctica para fortalecer el sistema de evaluación de los estudiantes de la Normal Superior en el área de Ciencias Sociales, ya que, parte de la observación crítica de la acción y se va convirtiendo paulatinamente en intervención, a medida que se reflexiona en y durante la acción, y se va reconstruyendo en diarios de campos o bitácoras, todo cuanto ocurre en la praxis. Para luego autoreflexionar sobre nuestro rol.

2.6.1. El Discurso Pedagógico y Didáctico desde los cuestionamientos epistemológicos que hoy se hacen de las Ciencias Humanas y Sociales.

En palabras de Chariot, al retomar la idea de un acercamiento entre las ciencias de la educación y otras disciplinas recientes se constituirá el avance, ejecución y construcción de un

espacio donde los docentes organizarán la confrontación de los saberes, las prácticas y las finalidades. Es en este sentido que le damos relevancia al discurso pedagógico y didáctico desde los diversos puntos de vista.

- Desde el punto de vista del objeto: Una Ciencia Humana o social, no es posible, porque la persona humana es un ser libre que no obedece de modo tan riguroso.
- Desde el punto de vista del método: De esta misma objeción, resulta que el método experimental no es aplicable a la persona, pues supone una separación entre el sujeto y el objeto de la actividad científica o un riguroso control de su relación. Esto no suele suceder con las Ciencias Sociales.
- Desde el punto de vista de la forma: Desde las dos objeciones anteriores, no parece posible una formalización integral del discurso de esas disciplinas que permitirían acceder a un verdadero carácter científico.

Desde estas tres perspectivas, no podemos olvidar que la Pedagogía no ha podido hasta ahora como explica Furlán, (1997) “Construir una episteme legítima para darle un tratamiento teórico empírico específico (pedagógico) a la educación” (Pág. 49). Por esta razón, pretendemos una Didáctica que más que desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos, lo haga desde una teoría de la enseñanza. Por ello Díaz (citado por Bolívar 2011), propone “restaurar la dimensión teórica del pensamiento didáctico” (Pág. 10) Se hace necesario reequilibrar acentos y situar la metodología didáctica en el lugar clave que le corresponde en la capacitación del profesorado, para que este pueda aportar principios normativos de lo que pueda ser o llegar a ser una buena práctica.

Se requiere revalorizar el discurso pedagógico complejo de la trama social que configura el fenómeno educativo. Consideramos que esta labor la facilitaría la Pedagogía Praxeológica, ya

que, el problema fundamental de esta es la praxis (educación en su sentido amplio). Tal como lo expone Juliaio, (2013):

En una pedagogía Praxeológica el saber pedagógico se deja tratar desde una perspectiva teórica, teórica- práctica, no institucionalizada y experiencial.... Se deja definir a partir de casos, experiencias y contextos concretos. Se puede criticar según sus usos, efectos reales y rupturas con lo dado; y así mismo se puede indagar en otros registros y en diferentes espacios donde la praxis educativa y los procesos de formación ocurren (Pág.52).

En este sentido se tiene claro la intencionalidad de quien la ejecuta y el sentido que tienen para quien participa de ella. En suma, lo que se está en juego es la necesidad de un saber teórico sobre la enseñanza, para hacer mejores prácticas, sin caer o reincidir en miradas abandonadas. Razón por la cual se hace ineludible articular modos en los que se integre en la práctica educativa de las Ciencias Sociales el necesario conocimiento con la acción.

2.7. El sentido de la educación en la sociedad dinámica y cambiante

La relación dinámica entre la educación y la sociedad, construyen un inmenso reto para los sistemas educativos en un contexto que aprende todo el tiempo y por diversos medios. En este sentido, no hay educador, consciente de su papel y del destino de sus estudiantes, que alguna vez no se haya preguntado por la efectividad de su propio trabajo, de su quehacer; al igual que por la responsabilidad que le embarga como medio formador de recurso humano. Por esta razón es imprescindible abordar algunos referentes conceptuales sobre la formación, pedagogía, el rol del docente en el área de Ciencias Sociales, en la que se centra nuestra investigación.

La formación es un asunto de transformación de las personas en todas sus dimensiones. Para Juliaio (2.013), “Es el proceso mediante el cual la sociedad favorece de modo intencional o indefinido el crecimiento de sus miembros que se realiza siempre interactuando con el medio

social. Por tanto la educación es siempre y fundamentalmente una práctica social que responde a, o implica una determinada visión de la persona humana, de cómo conoce y de la sociedad en la que despliega su educabilidad o plasticidad natural” (pág.53). Es aquí cuando el docente necesita comprender la función de la educación en el fortalecimiento de una humanidad justa e igualitaria, así mismo, remite al saber del rol del maestro y su responsabilidad en el sistema escolar, como espacio de cimentación de dicho modelo de sociedad, es pertinente, entonces que la enseñanza desarrolle pensamiento crítico en los sujetos, incluyendo un desarrollo dialéctico.

En palabras de Maturana (2002), la Educación es vivir el conocimiento en diferentes momentos de acoplamiento histórico; es un acto cultural fundamentado en la ontogenia y filogenia de cada unidad, individualidad y la interrelación de estas unidades en sistemas o grupos sociales; es un lenguajear que permite la construcción que evita las certidumbres y derrumba certezas que le otorga al otro un lugar ético; es una de las maneras de conocerlo desde una perspectiva de igualdad, respeto y dignidad. Este proceso continuo se refiere a lo que hacemos perdurar en nuestra vida y que hace de la comunidad donde crecemos un mejor mundo.

Otra forma en que es concebida la educación la encontramos en Correa (2007) quien expone:

La historia nos ha demostrado que la educación tiene sus peculiaridades, las cuales están en concordancia con el régimen económico y social imperante y el fenómeno de la subjetividad humana, tiene que estudiarse en el contexto sociocultural donde se desarrolla el sujeto y este proceso se precisa el correlato ideológico de la enseñanza para el logro de los objetivos educacionales, los cuales van más allá de una enseñanza unilateral, porque esta se convierten en la conjugación de un conjunto de influencias que actúan sobre el estudiante. (p.63).

Por otra parte plantear la cuestión de si la Pedagogía Praxeológica puede ser pensada como una teoría crítica de la educación es un debate, que en la actualidad continúa abierto, pero que

parece relevante ya que, la auténtica formación corresponde a un proceso dialéctico de los elementos socio culturales del medio y el desarrollo de la autonomía personal de los individuos. Cuando la enseñanza incluye ambos procesos, es liberadora y dialógica. De esta forma se relaciona con la Pedagogía Praxeológica.

3. Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la investigación intervención

3.1. Consideraciones sobre el Enfoque sistémico Complejo

3.1.1 Fundamentación de la Formación desde la mirada de la complejidad

La visión que tenemos del mundo y la manera como actuamos depende de cómo conocemos, observamos, aprendemos e interpretamos la realidad. Las formas en que pensamos, sentimos y hacemos es el reflejo del paradigma que orienta nuestras acciones y reflexiones, influyendo en nuestra forma de ser, de vivir en sociedad.

A partir de la comprensión de los conceptos de complejidad y de la intervención pedagógica, se reconoce la importancia de las estrategias didácticas que fortalezcan el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en un proceso de dialógico y complejo que concibe la co-creación de significados entre los diferentes sujetos que participan en los procesos conversacionales. La autenticidad de los diálogos permite que se dé la aceptación del otro y su cuidado creando vínculos relacionales, horizontales, necesarios para que el desarrollo ocurra.

La Institución educativa, bajo la mirada de la complejidad, funciona como una unidad compleja que articula organizacionalmente diferentes elementos socioculturales, en donde existe interpenetración sistémica entre los constitutivos, procesos autoorganizadores a partir de relaciones que traducen la dinámica cíclica y fluida de esas transformaciones.

En cuanto a la intervención didáctica, es necesario, tanto en la práctica como en la teoría, la importancia de una ampliación en nuestros sistemas éticos, por el rescate de una evaluación eficaz para el estudiante. Es por esta razón, que estamos intentando contribuir con la construcción teórica en el sentido de investigar de qué forma la perspectiva epistemológica de la complejidad y del pensamiento ecosistémico, con sus principios epistemológicos, pueden colaborar en el desarrollo de ambientes de aprendizaje que faciliten la creación de nuevos contextos no solo en la Institución sino que también en las escuelas cooperantes donde los estudiantes de formación inicial y ciclo complementarios hacen sus prácticas.

3.1.2 Complejidad: Principio regulador del pensamiento y de la acción

El modelo de investigación intervención está fundamentado en la perspectiva sistémico-complejo y constructivista. Las posibilidades de indagación en el campo de las Ciencias Sociales son múltiples y muy variadas dependiendo de los posicionamientos teóricos y metodológicos con los que uno se acerca a los diferentes fenómenos de la realidad social.

Definir este posicionamiento es una cuestión por demás compleja y dinámica, puede decirse que la orientación hacia donde la que se construye los principales planteamientos se sustentan en el paradigma de la complejidad. De esta manera, la postura que se sostiene en la propuesta didáctica es la de pensar que todo modelo de investigación es un proceso inacabado, inconcluso, pero que genera nuevas inquietudes y poder mirar las situaciones desde otros ángulos, que permita analizarlas y transformarlas, procurando que las miradas sean más incluyentes, sin aspirar a totalidades, como lo propone Edgar Morín.

“(…) el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible. (...). Implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre”. (Morín, 1998:23)

Como método de comprensión, la perspectiva sistémica hace evidente que todo problema complejo puede ser percibido desde diversos puntos de vista.

La complejidad es algo más profundo que el pensamiento simplificado y reduccionista. De allí que al desentrañar y comprender el sistema complejo, es difícil entender la dinámica del todo que lo caracteriza. Se trata de no perder de vista la realidad de las situaciones que constituyen nuestro mundo.

Morín (citado por Cándida 2.008) aclara que el concepto complejidad implica la unión de simplificación y de la complejidad entre ambas, o sea, la danza del pensamiento capaz de articular el análisis - síntesis, parte – todo, cerebro-espíritu, los diferentes niveles de la realidad. Pero, esta unión de la complejidad y simplicidad es un proceso siempre activo, que sucede en espiral. Es algo dinámico siempre, en el cual un elemento siempre va contraponiéndose a otro, al mismo tiempo en que se presenta a nuestro ver como antagónico y complementario. (Pág. 27)

En consecuencia, bajo el punto de vista de la complejidad, pensamos en las diversas dimensiones que envuelven los procesos de evaluación de aprendizaje, en el reconocimiento de las relaciones que se dan en cuanto a la puesta en práctica por parte de los docentes y las acciones mutiladoras de la realidad Institucional. Se trata de un pensamiento que integre distintas miradas, las de los estudiantes, maestros y padres de familia, para enfrentarnos con las incertidumbres, interacciones, bifurcaciones y realimentaciones que caracterizan este proceso, analizar las diferentes formas de estudiar el contexto y todos aquellos aspectos que estén presentes en los actos de conocer y aprender.

Morín (1995) afirma que la palabra complejidad indica una tesitura común, pues “Complejo significa aquello que es tejido en conjunto” (Pág. 20) y lo coloca como aspectos inseparables asociados a los sujetos y el medio, el orden y el desorden, el sujeto y el objeto, el docente y el estudiante y a todos los demás tejidos que maniobran los acontecimientos, las acciones, las interacciones y las retroacciones que tejen nuestra realidad.

A partir del pensamiento complejo, es posible comprender que en el desorden se encuentra el orden y que la entropía aumenta, cuando nos recuerda que un sistema cerrado o aislado en si mismo, tiende a desorganizarse.

Un pensamiento complejo percibe la realidad dinámica, siempre en movimiento. Nada es estático. Para Roger (citado por Cándida 2008) “Reconoce que todo está en proceso, que toda acción es acción ecologizada” (Pág. 29), pues se desenvuelve en contextos ecologizados y que la organización tiende a diferenciarse a partir de las acciones desarrolladas. Es entonces cuando surge el siguiente interrogante: ¿cómo educar pensando que todos los estudiantes aprenden de la misma forma?

Por otro lado al referirnos sobre el concepto de sistema, es necesario tener claro que no solo se trata de número de personas o de las acciones que realiza durante un proceso, sino que lo realmente importante son las interacciones que se dan entre los miembros del sistema, pues son éstas las que le dan sentido e identidad a lo que se constituye como útil e imprescindible, estableciendo que las acciones de un sujeto pueden afectar al otro. Así mismo en esas interacciones se pueden llegar a construir nuevas formas de percibir, entender y dar sentido a lo que sucede en un contexto.

En los sistemas escolares se dan un conjunto de interacciones, situaciones problemáticas o acciones que hacen parte de nuestro contexto. En este, se presentan inquietudes entre los

sujetos, surgen controversias, ambigüedad, dudas, nos ponen a pensar en el hecho de ver todo de manera caótica.

De allí la necesidad, de afrontar lo entramado, lo enmarañado, ese juego perenne de inter-retroacciones que se dan dentro de la Normal Superior de Montería. Pero es ahí cuando emerge este paradigma de la complejidad como una forma de sensibilizarse ante las carencias de nuestro pensamiento o sobre las formas de comprender una problemática, analizarla en conjunto desde ángulos diversos tratando vislumbrar diversas maneras que ayuden a plantear alternativas a una situación.

Morín (1996) considera que la Teoría de Sistemas, ofrece un aspecto incierto para el observador exterior y, para aquél que penetra en ella, revela al menos tres facetas, tres direcciones contradictorias. Sistemismo fecundo que lleva en sí un principio de complejidad, sistemismo vago y plano, fundado sobre la repetición de algunas verdades asépticas primeras («holísticas») que nunca llegaron a ser operantes; y el system analysis, que es el equivalente sistémico del engineering cibernético.(p. 42)

Por esta razón se da un tejido de interacciones dentro del sistema se puede comprender el carácter de los sujetos y su relación ecosistémica en una organización.

La información que se obtiene en un sistema aunque se preste para ambigüedades es trascendental para los sujetos que hacen parte de una organización. Morín (1996) afirma que: es necesario que consideremos a la información no como un ingrediente, sino como una teoría que llama a un análisis preliminar autónomo. La información es una noción nuclear pero problemática. De allí, toda su ambigüedad: no podemos decir casi nada acerca de ella, pero tampoco podemos prescindir de ella.

La información, aunque no da soluciones, presenta lagunas y grandes incertidumbres, pero se convierte en un punto de partida que ayuda a dar cuerpo y forma a las necesidades del contexto, por ello es inseparable de la organización.

Morín (1996) afirma: Que el problema de la auto-organización emerge: por una parte, a partir de la Teoría de los Autómatas auto-reproductores y, por otra parte, a partir de una tentativa de teoría meta-cibernetica (p.54)

La idea de auto-organización propende por transformar o plantear alternativas de solución ante las problemáticas del objeto investigado, que en este caso es la evaluación de los aprendizajes, e ir más allá, pasar de sujetos observantes a hacer participantes.

3.2. Principios orientadores

Esta Investigación está enmarcada en una perspectiva metodológica que se consolida a partir de la conjugación de los principios ontológicos. Cuando hablamos de Investigación-intervención- invención, nos apoyamos en Estupiñán (2003), el cual la aborda como una estrategia sistémico, constructivista, que genera procesos humanos comprensibles y que a su vez forja alternativas viables en la transformación de la vida de las comunidades. Por tal razón los principios orientadores nos permiten actuar y dar sentido explicativo a lo que hacemos en los diferentes escenarios pedagógicos, entre estos tenemos: **Principio de la experiencia reflexiva**, este implica un proceso de diálogo, en el que se hace una interpretación común en torno a los fenómenos abordados. **Procesos conversacionales**, pues este se constituye en la posibilidad de inventar otras maneras de relacionarnos, en voz de Echavarría (2.003) “Decimos que cuando hablamos actuamos y cuando actuamos cambiamos la realidad, generamos una nueva” (Pág. 29), **Co-aprendizaje y creatividad**, en este principio es necesario saber cuáles son nuestras

pretensiones de construir significados y de buscar las formas de crear posibilidades cooperativas.

Contextualidad de los procesos, el cual implica comprender los elementos contextuales de la acción humana.

3.3. Principios operadores

3.3.1. Causalidad circular.

Responsabilizar al estudiante, al docente o a la familia sobre las dificultades que se despliegan al analizar los resultados de la evaluación permite evidenciar una mirada centrada en un elemento del sistema de forma descontextualizada, de manera que no consiente afrontar la evaluación en su complejidad. En relación, Mora (2004) afirma que la evaluación:

No solo es rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y por ende, de la Institución educativa (pág. 3)

De esta manera, si analizamos el proceso que surge de la información que circula de los sistemas, se podrá retroalimentar la evaluación, recogiendo las ideas que circulan de los sujetos para fortalecer la evaluación desde diferentes miradas, para aportar al funcionamiento del sistema Institucional. Por ende, fue necesario hacer un reconocimiento de los intereses, metas y propósitos de cada uno de los subsistemas, con el objeto de articular acciones que permitan un funcionamiento eficaz de los procesos evaluativos.

3.3.2. Coaprendizaje en el proceso de evaluación de los subsistemas y la retroactividad, recursividad y reflexividad.

La evaluación que pretendemos implica un proceso **bidireccional** entre estudiantes y docentes, a través del principio de la retroactividad. Morín (2006) conceptualiza este principio de la siguiente manera: “Frente al principio lineal causa-efecto nos situamos en otro nivel: no solo la causa actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema” (Pág. 40). Por esta razón, cuando nuestros estudiantes se sienten bien evaluados, analizan los aciertos y desaciertos que cometieron de otra manera, su actitud se muestra diferente y esto permite registrar en los diarios de campo información valiosa que impactará en nuestras praxis. Pero también le impacta a ellos, pues las relaciones de interacción permiten implementar acciones para seguir fortaleciendo la acción evaluativa, esta condición genera una organización y cualificación de los procesos, genera un mejor clima en los contextos y ayuda a dinamizar el aprendizaje. En otras palabras, cuando involucramos a los padres de familia, se genera un desarrollo socio afectivo, esto les proporciona a los estudiantes una seguridad, se sienten protegidos, de tal manera que nos lleva al análisis de los climas emocionales que fortalecen el aprendizaje. De hecho, al tener la oportunidad de conversar con los padres de familia, cuentan que al escuchar a sus hijos, hablar sobre los cambios de los docentes el día que le aplicarían como instrumento una prueba escrita, era como ver cambios en sus rostros: “ Lo primero que quieren es que organicemos el salón, lo dicen con caras de estar molestos, sentimos que es como si nos dijeran copiones, porque qué necesidad hay de organizar el salón”, otras veces expresan: “ No me preocuparé porque traje evaluaciones distintas, así que no se molesten en copiarse”. Estas narrativas, evidenciaron escenas donde los estudiantes le van restando credibilidad a sus docentes, que en muchas ocasiones manifiestan ser

flexibles, prestos a ayudarlos, pero que en realidad los actos que se están dando abren una brecha en las relaciones. En las narrativas de los estudiantes se escucha: “Nos la ingeniamos, para viciar las evaluaciones, pidiéndoles a los compañeros de otro salón que nos pasen las respuestas, copiando las respuestas en los escritorios, prestándonos el borrador”, este tipo de mecanismos hace que se pierda la **evaluación ética**, de una u otra manera creada por las acciones docentes frente a una actitud distinta a la que muestra en otras ocasiones.

Por otro lado, al crear un bucle de **recursividad** entre estudiante y profesor, la institución educativa se convierte en un escenario que debe ser intervenido, debido a que en él, se construyen dinámicas no muy formativas fundadas en el temor, la inequidad, las relaciones de poder, entre otras, lo que genera inconformidades y comunicaciones poco asertivas en las relaciones entre profesores, estudiantes y familias. En una de las escenas intervenidas en un salón del grado noveno se apreció en la idea de un docente el siguiente comentario: “Cuenten como es el trabajo de la clase, no tengan miedo, no les va a pasar nada, a los que participen les pondré un cinco”. Cabe decir, que como sujetos de investigación, nos involucramos tanto, que repensamos nuestras prácticas, aplicando el **principio de reflexividad**, hasta qué punto podemos manipular a los estudiantes con las notas y de qué manera lo dejo ver en las ideas que expreso. En este sentido asumimos el reto de construir historias diferentes desde las perspectivas de los actores involucrados en la evaluación, convirtiendo las historias en un texto como pretexto para conversar, reflexionar sobre la dirección que debemos tomar para formarnos y formar a los futuros docentes de Montería. Haciendo ver que, el desempeño de los sujetos que estamos formando guardan relación con los desempeños nuestros y que por ello lo que realizamos en clase tiene unos efectos importantes y diversos en nuestros educandos, pues ellos van tomando un poco de nosotros.

3.4 Preguntas orientadoras de la investigación Intervención

¿Qué planteamientos sirven como base fundamental para construir el saber didáctico y la relación que guarda con la propuesta de evaluación multidimensional en el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería?

¿Desde qué realidades la comunidad educativa Norsup, evalúa los aprendizajes de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales?

¿Cómo se encamina la búsqueda de conocimiento con relación saber didáctico y la relación que guarda con la propuesta de evaluación multidimensional en el área de Ciencias Sociales en la Norsup?

3.5. La Investigación Intervención de tipo cualitativo desde el enfoque sistémico complejo

3.5.1. Referentes metodológicos.

El modelo de investigación intervención está fundamentado en la perspectiva sistémico-complejo y constructivista. Las posibilidades de Investigación en el campo de las Ciencias Sociales son múltiples y muy variadas dependiendo de los posicionamientos teóricos y metodológicos con los que uno se acerca a los diferentes fenómenos de la realidad social. Por tal razón, este diseño se ha desarrollado acorde a los principios de causalidad circular, la complejidad de la realidad (reconocida en la movilidad de los sistemas), autoreflexividad, autorreferencial e inclusión, ya que cada escenario fue diseñado y co- construido desde la experiencia de cada actor en el sistema participante.

3.5.2. Diseño de la Intervención

Para hacer una lectura global del proceso organizamos una ruta metodológica de la siguiente manera:

- Abrir espacios con los docentes para analizar problemas, perspectivas y teorías de la enseñanza en el área de Ciencias Sociales, con el objeto de que reconozcan problemas propios del área a través de procesos conversacionales.
- Organización de los equipos reflexivos con los docentes y grados a intervenir para entablar diálogos sobre la relación de estrategias referidas a los docentes y estudiantes según su finalidad y el contexto.
- Intervención del acto didáctico en las aulas de clases donde se evidencie la relación del proceso de enseñanza y la evaluación multidimensional a través de la observación.
- Equipo reflexivo sobre las relevancias de una evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y su trascendencia a otras asignaturas.
- Sistematización de los procesos de intervención.

3.5.2.1. Escenarios y momentos de la Investigación.

La elección de la herramienta metodológica, como técnica cualitativa, se realizó a partir de **proceso conversacional**; se abrieron espacios de diálogo con docentes por núcleos interdisciplinarios, estudiantes y padres de Familia de los grados segundo, séptimo y octavo. Este ejercicio se realizó partiendo del interrogante sobre las necesidades en la institución, como resultado se obtuvo el punto de quiebre: “la evaluación de los aprendizajes”.

En un segundo **proceso conversacional**, organizamos la escena, a partir de dos ejes claves: cómo conciben la evaluación y las prácticas reales de la evaluación del aprendizaje en la

institución. Para dinamizar este encuentro, invitamos los siguientes actores, un estudiante de cada grado de la básica secundaria, dos directivos docentes, rector y coordinador académico, docentes de cada nivel, los tutores de Investigación. Se siguió un derrotero para la conducción del proceso grupal que inició con la presentación de los investigadores, una introducción breve al tema de estudio, se aclararon normas básicas, se recogieron los consentimientos informados, pues se realizó una grabación de video y se inició la conversación con las dos preguntas claves, facilitando la participación equitativa y se concluyó de manera efectiva. La sesión duró dos horas. Cabe decir que esta información quedó sistematizada en un relato pedagógico.

Equipo reflexivo, estuvo conformado por un docente de cada núcleo interdisciplinar, con ellos se conformó el comité para la co-construcción de unos criterios que fortalezcan el sistema de evaluación apoyados en los principios pedagógicos institucionales, dando como resultado la circulación de los aspectos en las diferentes dimensiones. Cabe decir que el documento obtenido fue producto de discusión y diálogo.

Observación: En la escena del acto didáctico se trabajó con estudiantes de grado séptimo, en ella se dio el paso de observadores a sujetos activos del proceso, atendiendo a la dimensión de la evaluación denominada metodología desde la planeación de la clase acorde al ámbito conceptual y desempeños que se pretenden alcanzar, se adecua el espacio, el clima del aula, para el empleo de la estrategia se tuvo en cuenta los estilos de aprendizajes del grupo cumpliendo con un papel mediador por parte de las docentes, se partió de situaciones problemáticas a través de videos, en las que los estudiantes analizaron, debatieron, argumentaron sus puntos de vista sobre el ámbito conceptual de la migración. En este acto didáctico, se evidencia la relación del sujeto que se desea formar en Ciencias Sociales y la multidimensionalidad de la evaluación que se pretende, cuando una estudiante a partir de la canción Mojado de Ricardo Arjona aborda el ámbito

conceptual para contextualizar la realidad, cuando expresa “antes no habían fronteras, las mismas personas crearon las fronteras”, “cómo se aprovechan de las personas ilegales al pagarle menos por su trabajo”.

Entrevistas semiestructuradas, se realizaron entrevistas a los Docentes del área de Ciencias Sociales y a estudiantes de grado séptimo, octavo y décimo, para la Investigación tomamos dos de docentes, una a Luz Elena Pico Anaya y otra Remberto Ruiz Vásquez. Sus aportes fueron valiosos para las categorías de análisis. Se puede evidenciar en grabaciones y relatos de narrativas

4. Categorías de análisis y descripción de la Investigación Intervención

4.1. Categorías desde la didáctica y la evaluación

Las unidades de análisis que focalizamos para el estudio, los distinguimos en tres tipos: unidades de muestreo, contexto y registro, entre ellos tenemos: relatorías de los procesos conversacionales, entrevistas a docentes y estudiantes, partes analizables de libros, documentos, imagen de una bitácora, sucesos de alguna grabación y/o fotografías. Para ello, el proceso a seguir fue la delimitación del corpus de estudio, la definición de conceptos operativos, selección de unidades de análisis, la construcción de manual de códigos y proceso de codificación.

La estrategia de la teoría fundada para el análisis de datos con el uso del Atlas Tic, requirió pasar de una codificación abierta y axial para llegar a una selectiva, quedando determinad de la siguiente manera: categorías sobre concepciones de evaluación; subcategorías: prácticas y funciones de la evaluación, evaluación multidimensional, actitudes del evaluador y relaciones de

la evaluación y pedagogía. Por otro lado Concepciones sobre Didáctica; subcategoría: Didáctica de las Ciencias Sociales, acción del acto Didáctico y recursos Didácticos.

Tabla 1 Categoría Concepciones de Evaluación de primer orden

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DEFINICIÓN EXTENSA	CUANDO SE USA	NARRATIVA
	CORTA			
Concepciones de evaluación	Como proceso de diálogo, comprensión y mejora	Para Santos (1993) “El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada” (p. 26).	Se usa al definir el significado que cada uno le atribuye a la evaluación, algunos recurren a las ideas de medición e identificación de fortalezas y debilidades. Se evidencia en los grupos focales “Estrella de cuatro puntas”- Fotografías	“Se evalúa para probar lo que se ha enseñado, para saber en qué falla el estudiante y permita al docente analizar y comprender esta situación, para poder salir a delante” María José Manchego-estudiante. Llama la atención que son pocos los estudiantes los que conversan sobre la evaluación como un proceso de diálogo. Docente
	Modelos basados en la negociación («políticos o democráticos»)	“Este nuevo concepto de evaluación establece modelos más participativos basados en la comprensión de las situaciones y de la responsabilidad propia, promoviendo con ello sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas colaborativas y canales de comunicación fluidos y no jerarquizados	El papel del evaluador en este contexto es el de la orientación y la promoción a través del diálogo, la búsqueda y el análisis, sin imponer su pensamiento e intentando una actitud neutral. Se usa en la	La cultura negociadora de la evaluación plantea a la institución un importante reto, ya que tanto estudiantes como docentes han de descubrir que la razón de ser de la evaluación es aportar conocimiento para proyectar las mejoras pertinentes en la instituciones y escuelas Cooperantes, donde los muchachos de formación

	» (Sáenz y Carretero, 1995).	intervención de la propuesta Didáctica Entrevista semi estructurada al Docente Remberto Ruiz	complementaria harán sus prácticas.
Una evaluación alineada a los procesos de enseñanza aprendizaje	Para Castillo (2002), “ La evaluación es el centro neurálgico, vertebrador y regulador del procesos de enseñanza aprendizaje: dar mayor participación en su desarrollo al alumno; exigirle mayores cuotas de responsabilidad en la ejecución de la evaluación de sus aprendizajes (autoevaluación), son algunos de los cambios más trascendentales y necesarios que se han de producir para poder alumbrar la nueva cultura evaluadora (...) el objetivo de la evaluación no es solo poner notas a los alumnos, antes de llegar a esta fase calificadora del proceso evaluador, están las fases y funciones : diagnóstica, formativa, reguladora,	Se usa como fundamento en la propuesta Didáctica que se ha venido desarrollando. Se evidencia cuando el estudiante asume una postura, emitiendo un juicio crítico sobre la evaluación.	“Pretendemos que los jóvenes desarrollen pensamiento crítico, que sea capaz de juzgar, de conocer las causas y efectos que produce una situación en la que se encuentre inmerso, que sea capaz de valorar sus aprendizajes” Docente “aquí no tenemos miedo para hablar, es una oportunidad de expresarnos porque la Normal es formadora de Maestros”

motivadora, de diálogo, etc, con el que la evaluación acompaña a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que afecta tanto al profesor como al alumno”. (Págs. 29-30)

Una evaluación paralela al proceso de enseñanza aprendizaje.	Para Méndez, (2001): “La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (p.3)	Se evidencia en los procesos del acto Didáctico. Acta visita Insitu- fotos y grabación.	En nuestras narrativas podemos apreciar que: “Como docentes no podemos decir que todo lo que planeamos se hace al pie de la letra, como lo dejamos registramos, como tampoco afirmas que solo nosotros poseemos el conocimiento, pues tanto los docentes como los estudiantes tienen sus formas de aprender, y lo hacemos juntos. Los jóvenes son tan capaces de evaluarse como lo hace el docente” Docente. En las voces de los chicos es agradable ejemplificarlo con esta afirmación “la experiencia que hoy hemos vivido en clases la consideramos excelente, porque estamos aprendiendo juntos, nos permite desarrollar pensamiento crítico de una realidad”. Lauren
--	--	---	---

Una evaluación basada en principios éticos	Santos (1993): Los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación. (p.28)	Una evaluación que requiere despojarse del poder, legitimar al otro, abrir diálogos. Se evidencia en la grabación realizada a la docente Luz Elena Pico Anaya	El tipo de Evaluación que se utilice para valorar los aprendizajes de los estudiantes no debe generar presión, deben ser crítica, dialogada, teniendo en cuenta las competencias del área y las ciudadanas, donde no se evidencien las relaciones de poder.
La evaluación como herramienta de conocimiento	Camilloni (1998) Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes	Se usó en el acto Didáctico realizado en séptimo grado. Existe grabación y foto.	En la narrativa de la estudiante Rosaura Vásquez, podemos apreciar la evidencia del principio de autorreferencia: “Me pareció muy rico, porque aquí se utilizó no solo los conocimientos que ya sabíamos (refiriéndose a los conocimientos previos). Escuchamos lo que piensan los demás. No solo como pensamos nosotros”.

y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen. (pág. 4)

Tabla 2 Categoría Concepciones sobre evaluación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	DEFINICIÓN	CUANDO SE USA	NARRATIVAS
		CORTA	EXTENSA		
CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	Prácticas y funciones de la evaluación.	Cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo,	La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la Evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. Pág. 3	Se usa en las jornadas Pedagógicas, en los procesos conversacionales o durante los diálogos con los equipos reflexivos.	Esta evaluación en Ciencias Sociales, tiene que ver con la comprensión del docente sobre la función de la Educación en la construcción de una
		debe cumplir con funciones que se articulan con las prácticas evaluativas.	Ana Isabel Mora.		sociedad justa e igualitaria. Así mismo remite a la comprensión del rol del maestro y su responsabilidad en el sistema escolar, como espacio de construcción de dicho modelo de sociedad. Por esta razón la Evaluación que desarrolle pensamiento crítico

en los sujetos, debe incluir un proceso dialéctico y de retroalimentación.

Evaluación multidimensional CONEVAMULTIDI	La integración de las diferentes dimensiones como el carácter holodinámico e interactivo a través del rol del docente	Es un modelo holodinámico multidimensional por cuanto además de servir para describir la realidad del aula nos da explicaciones basadas en las interrelaciones de los componentes la presentación formal es el reflejo de la interacción, de modo que a través del clima se conectan todos los componentes. Las 8 dimensiones que conforman nuestro modelo observacional y explicativo son: supuestos implícitos del docente (lo que piensa siente crea	Se usa en la propuesta Didáctica, durante las intervenciones que se realizaron en grado sexto y séptimo.	La propuesta de intervención propone cuatro dimensiones a tener en cuenta en la evaluación en Ciencias Sociales: Funcional, ética, metodológica y normotipo de tipo ideográfica, que a la vez se relaciona con el modelo planteado por De la Torre.
--	---	---	--	---

cree planea el
 docente), el contexto
 del aula rol docente,
 rol dicente,
 organización
 recursos, clima y
 evaluación. De la
 Torre.

Actitudes del evaluador CONEVAACT	La ordenación de la labor entre docente y discente se realizará seleccionando el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretendan con ella, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica, colegiadamente, del mejor modo posible.	“La evaluación es procesual y, por tanto iluminativa y formativa, ya que el objetivo de la misma es conocer los procesos de aprendizaje del alumnado para poder suministrarle en cada momento la mediación pedagógica necesaria para que estos puedan reflexionar sobre sus propios procesos y, en consecuencias, mejorarlos en las situaciones posteriores.” (Molina, 1997, Pág.	La evidenciamos en las narrativas de los estudiantes, cuando expresan que los docentes cambian de actitud al momento de evaluar.	“Yo creo que esta actividad fue de aprendizaje mutuo, aprendimos nosotros y creo que Ustedes, también aprendieron de nosotros” Leonardo- Estudiante “Más que una forma de adquirir conocimiento, para mi es una forma de hablar, porque aquí no tenemos miedo de participar. Podemos decir nuestro punto de vista sin miedo. Es una oportunidad de hablar sobre lo que
--	--	--	---	---

32)

hacemos en la
estrategia” **Mestra-
estudiante**

Relaciones de la evaluación y la pedagogía	La necesaria reflexión sobre la práctica de aula y la propia acción son y serán generadoras de cambios en el proceso de evaluación.	“ Este enfoque surge del desconcierto mismo donde se encuentran ubicados los prácticos, cuando quieren re interrogar sus prácticas, sin dudas para mejorarlas, con una intención más deliberadamente Praxeológica, pero también, comprenderlas mejor, incluso teorizarla, en una perspectiva que se acerca, entonces, a una curiosidad más científica, que no excluye preocupaciones éticas” (Juliao, Pág. 16).	Se usa cuando la mediación Pedagógica el sujeto reflexivo que intenta comprender su acción en el campo educativo, a partir de los principios operadores de la propuesta, para generar cambios durante el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	“Reequilibrar acentos y situar la metodología didáctica en el lugar clave que le corresponde en la Reflexión y capacitación sobre las praxis del docente, para que este pueda articular principios a la evaluación y alinearla a las formas de enseñar”.
---	---	--	---	--

Tabla 3 Categoría Concepciones de la Didáctica

CATEGORÍA	DEFINICIÓN CORTA	DEFINICIÓN EXTENSA	CUANDO SE USA	NARRATIVA
Concepciones de Didáctica CONDIC	Comprensión de la Enseñanza, aprendizaje, formación, saber pedagógico, quehacer pedagógico, interactividad, currículo, enseñanza problemática y evaluación	Medina (2009): Esta es una disciplina ligada a los problemas concretos de los docentes y estudiantes que ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar estudiantes (...), quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñar al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación, así como los medios formativos, que se adecúen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinariedad valorando la calidad de procesos y de resultados formativos (Pág. 8)	Se usa cuando una enseñanza es creativa, ya que pivota sobre la interacción entre el docente y discente. Evidencias fotográficas, grabaciones	“Considero que la clase se gestionó adecuadamente. Sin embargo deje pasar oportunidades de aprendizaje cuando algunos chicos realizaban sus intervenciones en la situación problemática N°2 con la canción “mojado”, cuando la estudiante María Camila expresa “¿por qué no puedo pasar a otro territorio?, si eso lo creo el hombre”, esta era una oportunidad para generar otros cuestionamientos entre los participantes, pero por cuestiones de tiempo, no lo hice”
	Concepción indagadora de la Didáctica Ecológica	Medina : “ La didáctica ecológica se proyecta en el conocimiento y mejora del aula como microsistema de	Como paradigma de la complejidad emergente, permite pensar la didáctica	“Cuando se provoca el diálogo de los alumnos entorno a situaciones problemáticas, formulación

	aprendizaje, requerido de un escenario vivido en profundidad, pero recordado y entendido, como realidad transformadora, en continua complejidad socio-comunicativa y de indagación permanente”(Pág. 12).	como un escenario de reflexión e indagación constante orientada no solo a los procesos formativos de los estudiantes, sino que también contribuyen por el desarrollo profesional docente. Se evidencia en relato Pedagógico de la visita Insitu.	de preguntas, hace comparaciones, producciones textuales, reflexiones críticas, cuando se generan discursos, argumentaciones para defender sus posturas”
Concepción estratégica integradora de la reflexión teórica y práctica.	La historia de la didáctica nos demuestra que la búsqueda infructuosa de un método universal para fortalecer la enseñanza es un intento vano, ya que no hay métodos más eficaces que otros, sino que ello depende del momento y del contexto de intervención.	Se usa cuando reflexionamos sobre los estilos de aprendizajes de los estudiantes y los métodos y estrategias que mejor se adaptan a sus capacidades. Esto se evidencia en bitácoras donde se registró la intervención del acto Didáctico.	“La Didáctica comparte la producción de un sistema Metodológico, basado en principios, métodos y estrategias, basados en algunas teorías, para dar respuesta a los cambiantes procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en los más diversos escenarios, en interacción con estudiantes”

Tabla 4 Subcategorías de Concepción de Didáctica

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN CORTA	DEFINICIÓN EXTENSA	CUANDO SE USA	NARRATIVAS
CONCEPCIÓN	Didáctica de las				
DE	Ciencias Sociales	Didáctica de las	Se ocupa de estudiar las	Se usa cuando	“En realidad, lo que
DIDÁCTICA	CONDICCIENS	Ciencias Sociales	relaciones entre el	los docentes	se está en juego es la
CONDIC		se nutre de los	profesor, el alumno y el	reflexionan	necesidad de un
		conocimientos	saber escolar en el	sobre su	saber teórico sobre
		que emergen de la	contexto de una clase y	accionar o	la enseñanza en
		práctica de	de un centro y en un	cuando entre	Ciencias Sociales,
		enseñar	momento histórico	pares se	para hacer mejores
		contenidos	determinado, e investiga	retroalimentan	prácticas, sin caer o
		sociales.	sus orígenes y	con el objeto de	reincidir en
			tradiciones. Pretende	fortalecer sus	estrategias o
			elaborar conocimientos	praxis.	tendencias
			teórico-prácticos que		abandonadas. Razón
			permitan analizar y		por la cual se hace
			comprender qué ocurre		ineludible articular
			cuando se enseñan y se		modos en los que se
			aprenden Ciencias		integre en la práctica
			Sociales en contextos		educativa de las
			concretos y pensar		Ciencias Sociales el
			alternativas para su		necesario
			enseñanza.		conocimiento con la
					acción.
	Acción del acto	La acción	Dado que la finalidad	Se usa cuando	Del análisis de esta
	Didáctico	didáctica debe	del proceso didáctico es	se debe adecuar	variable derivan
	CONDI	adecuarse a la	compleja y	el método a la	importantes
	ACT	situación real del	multidimensional (por	finalidad del	implicaciones para
		alumno, a sus	cuanto atañe al	proceso	diseñar las

	capacidades, a sus intereses y a sus necesidades.	desarrollo de todas las dimensiones de la persona), el método también lo será.	didáctico	estrategias docentes y de aprendizaje.
Relaciones entre los actores del acto Didáctico CONRELA	La relación docente-estudiante tiene un carácter horizontal y de diálogo, donde el aprendizaje puede darse en doble vía: de docente a estudiantes y de estudiantes a docente; es decir, es un proceso donde todas las personas involucradas aprenden.	González (2008) propone que esta relación se constituye en una <i>interacción formativa</i> , conceptualizada como el “espacio de intercambio de ideas, emociones, pensamientos, intuiciones, argumentos, opiniones” (s.p.), mediante el cual se construye conocimiento, tanto personal como profesional	Durante el acto didáctico de la clase de Geografía, se evidenciaron las relaciones entre los actores, hubo intercambio de ideas basadas en el respeto.	“Yo creo que esta actividad fue de aprendizaje mutuo, aprendimos nosotros y creo que Ustedes, también aprendieron de nosotros” Leonardo
Recursos Didácticos CONDIRECU	Didáctica desde la perspectiva tecnológica	La tarea esencial de una Didáctica tecnológica es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorados puedan encontrar el camino más pertinente para que cada uno de ellos, descubran	Un ejemplo de su empleo son las fotografías y videos cuando los estudiantes están haciendo uso de las tecnologías.	“Con relación a los recursos utilizados, en la propuesta didáctica se recurrió a una apuesta en escena con un tablero de piso, imágenes, medios

y apliquen los recursos y	informáticos para
procedimientos más	todas las
adecuados para alcanzar	actividades, software
con éxito y satisfacción	de realidad
las intencionalidades	aumentada. De
formativas, mediante un	hecho la estrategia
proceso didáctico	era de carácter
eficiente, eficaz y	escénico, analógica”
gratificante acorde con	
los retos de las nuevas	
tecnologías, pero	
adoptando las opciones	
más axiológicas y	
formativas en un mundo	
en continuo cambio.	

4.1.1. Concepciones sobre Didáctica en las narrativas de los docentes en los procesos conversacionales.

A continuación se aportan algunos puntos de vista que contribuyen a la clarificación de las relaciones entre didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje. Se muestra como la didáctica evoluciona hacia una perspectiva estratégica integradora de la reflexión teórica y práctica.

La historia de la didáctica nos demuestra que la búsqueda infructuosa de un método universal para fortalecer la enseñanza es un intento vano, ya que no hay métodos más eficaces que otros, sino que ello depende del momento y del contexto de intervención.

Para legitimar nuestro trabajo operaremos con dos claves fundamentales que guardan relación con las estrategias didácticas. Ambas se encuentran en el acto didáctico, donde podemos

apreciar los protagonistas de la acción docente y los protagonistas de la acción discente, que actúan en el marco ecológico del aula, envuelto por otros niveles de contextos; existiendo entre ambos una comunicación bidireccional.

Tratamos de defender una didáctica que aparte de ocuparse del cómo enseñar se ocupe también de las cuestiones prácticas relativas a la metodología, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Para esta investigación didáctica es necesaria la preparación de nuevas estrategias adecuadas a los retos que exige el siglo XXI sin olvidar el contexto donde se encuentran inmersos nuestros estudiantes.

Esta Didáctica abordada tiene su propia estructura conceptual: enseñanza, aprendizaje, formación, saber pedagógico, quehacer pedagógico, interactividad, currículo, enseñanza problémica, evaluación, para poder comprenderla. Dependiendo de la perspectiva o postura en la que asumimos la investigación podremos esbozar una concepción clara de la Didáctica.

Analizando la definición de Medina (2009):

Esta es una disciplina ligada a los problemas concretos de los docentes y estudiantes que ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar estudiantes (...), quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñar al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación, así como los medios formativos, que se adecúen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinariedad valorando la calidad de procesos y de resultados formativos (Pág. 8)

Razón por la cual, la reflexión y comprensión de las estrategias didácticas empleadas deben posibilitar la mejor interpretación de la tarea docente y responder a los intereses y expectativas de los estudiantes. Se usa cuando la clase se gestiona con anticipación, se evidencia en la siguiente narrativa: “Considero que la clase se gestionó adecuadamente. Sin embargo deje

pasar oportunidades de aprendizaje cuando algunos chicos realizaban sus intervenciones en la situación problemática N°2 con la canción “mojado”, cuando la estudiante María Camila expresa “¿por qué no puedo pasar a otro territorio?, si eso lo creo el hombre”, esta era una oportunidad para generar otros cuestionamientos entre los participantes, pero por cuestiones de tiempo, no lo hice” **Johanna Tapias.**

Desde una perspectiva tecnológica Medina (2009), expresa que: La Didáctica replantea el sentido integrador de las personas en sus grupos humanos, inmerso en un planteamiento tecnológico con orientación humanista. Por ello Medina propone que: la tarea esencial de una Didáctica tecnológica es valorar y actuar para lograr que estudiantes y profesorado puedan encontrar el camino más pertinente para que cada uno de ellos, descubran y apliquen los recursos y procedimientos más adecuados para alcanzar con éxito y satisfacción las intencionalidades formativas, mediante un proceso didáctico eficiente, eficaz y gratificante acorde con los retos de las nuevas tecnologías, pero adoptando las opciones más axiológicas y formativas en un mundo en continuo cambio.

Actualmente las escuelas están enfrentadas a un profundo cambio, las sociedades están marcadas por fenómenos como la globalización y la universalización, razón por la cual, los docentes no debemos estar ajenos al utilizar recursos didácticos tecnológicos en los espacios de aprendizaje. Por el contrario debemos orientar su uso inteligente de estas en los contextos. Abrirnos a esas nuevas realidades permitirá tener perspectivas diferentes, como también romper barreras y fortalecer las interrelaciones con los estudiantes. Esta narrativa sirve para soportar cuando se usa: “Con relación a los recursos utilizados, en la estrategia didáctica se recurrió a una apuesta en escena con un tablero de piso, imágenes, medios informáticos para todas las actividades, software de realidad aumentada. De hecho la estrategia era de carácter escénico,

analógica” **Docente**. Un ejemplo de su empleo son las fotografías y videos cuando los estudiantes están haciendo uso de las tecnologías.

Por otro lado, desde una perspectiva indagadora, como paradigma de la complejidad emergente, permite pensar la didáctica como un escenario de reflexión e indagación constante orientada no solo a los procesos formativos de los estudiantes, sino que también contribuyen por el desarrollo profesional docente. Para Medina (2009), “ La didáctica ecológica se proyecta en el conocimiento y mejora del aula como microsistema de aprendizaje, requerido de un escenario vivido en profundidad, pero recordado y entendido, como realidad transformadora, en continua complejidad socio-comunicativa y de indagación permanente”(Pág. 12). Cabe decir, que esta demanda del profesorado una visión socio-relacional, al hacer un análisis del aula como una realidad circundante, abierta a las personas y comprender el proceso complejo que da en las interrelaciones entre todos los participantes y establecer diálogos con toda la comunidad educativa. Con el propósito de formar estudiantes a partir de situaciones problemáticas reales de su contexto y de su realidad personal, optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje y que alcance un desarrollo personal. Se hace uso de ello, “Cuando se provoca el diálogo de los alumnos entorno a situaciones problemáticas, formulación de preguntas, hace comparaciones, producciones textuales, reflexiones críticas, cuando se generan discursos, argumentaciones para defender sus posturas” **Johanna Tapias**. Entre la evidencias presentamos relaciones, diálogos, interacciones y aportes de producción del trabajo en equipo que tienen los actores participantes en el desarrollo de actividades aúlicas.

4.2. Concepciones sobre Evaluación de los aprendizajes: Desde sus inicios en la intervención, a la construcción de nuevos sentidos con la apuesta Didáctica

El tema de evaluación se ha estudiado de manera amplia en diferentes contextos, asociados a conceptos en los que se siguen planteando las mismas inquietudes como por ejemplo: es realmente objetiva?, ¿ Intervienen los prejuicios del evaluador?, ¿ Mide realmente lo aprendido?. Las respuestas a dichos interrogantes generan controversia, es por este motivo abordaremos los conceptos relacionados con la evaluación. Las concepciones generalizadas del término están relacionadas sobre todo con juicios de valor sobre objetivos de enseñanza, instrumentos y efectividad en la Institución. Sin embargo, precisaremos la concepción sobre evaluación de los aprendizajes. Para Albornoz (2005) “La evaluación ha sido considerada como un proceso de confrontación entre lo ideal y lo real que tiene como finalidad calificar” (Pág. 75). Hoy en día buscamos cambiar este paradigma, por uno en el que se comprenda cómo está aprendiendo el estudiante. La educación está centrada en el desarrollo de habilidades por el educando, nos interesa saber que sabe hacer, cómo aprende, al igual que el estudio sobre qué estrategias diseñar para apoyar o fortalecer su aprendizaje.

Tomando diversas opiniones o posturas sobre evaluación o formas de concebirla, desde docentes, padres de familias o acudientes y estudiantes, apreciamos que existen percepciones y usos diferentes, pero que todas tienen elementos en comunes.

Las conversaciones realizadas por los estudiantes de secundaria permitieron diferenciar, quiénes conciben a la evaluación como comprobación de lo aprendido o verificado del logro de los objetivos propuestos y a la vez generar controversias y puntos de quiebre, pues en varios casos deja ver que el discurso de los docentes es diferente al de los chicos, quienes ven la

evaluación reducida a la prueba, al instrumento. Ilustrando esta afirmación, cuando escuchamos la narrativa de esta estudiante:

“En mi rol de estudiante siento la evaluación como un fin, porque hay muchos profesores que cuando colocan la nota, no explican por qué perdí o gané, que pasó, en qué fallé o qué falencias tengo, Por lo general colocan un texto súper largo y colocan las preguntas y solamente las tachan como malas. ¿Cuándo el estudiante pregunta por qué?, de pronto le explican, pero no a fondo. Si fuera en realidad un medio, todos los profesores estarían en la obligación de explicar, ante cualquier actividad, por qué fallaron. Entonces cuando llega la nota, hasta ahí llega el proceso”

Zaira Martínez- Estudiante

Esta concepción de la estudiante generó conmoción en el grupo de profesores que se encontraban en el recinto. Se puede percibir, entonces, que las prácticas evaluativas vividas habilitan la construcción de significaciones, mucho más allá de los discursos que se puedan apreciar de los docentes. Los sujetos que están en formación en el nivel secundario han acumulado vasta experiencia como sujetos evaluados a lo largo de su vida de estudiante, sin embargo para los que allí participaron, la evaluación evoca una práctica común: el examen.

“Considero que la evaluación de la Normal Superior es un medio, pero padece de falencias (hablando del SIEE de la Normal), pues algunas veces los profesores optan de la manera que mejor se acople a ellos. Si es un medio de calificación podría saber en dónde está fallando el estudiante para llegar a la excelencia y que el estudiante se dé cuenta de su error a tiempo. Así podremos tener la capacidad de poder corregirlo para llegar al nivel muy superior, que tanto queremos. Qué se dé un proceso de retroalimentación entre maestros y alumnos” **Luisa**

Fernanda García.

Desde la Pedagogía interactiva y socio crítica “La evaluación es procesual y, por tanto iluminativa y formativa, ya que el objetivo de la misma es conocer los procesos de aprendizaje

del alumnado para poder suministrarle en cada momento la mediación pedagógica necesaria para que estos puedan reflexionar sobre sus propios procesos y, en consecuencias, mejorarlos en las situaciones posteriores.” (Molina, 1997, Pág. 32). Es de eso a lo que la estudiante se refiere, realizar una mediación para reflexionar sobre el hacer.

Desde el modelo complejo analizado por el grupo CLASA (2003) “Esta debe ser pensada como un juicio complejo acerca del desempeño de los estudiantes, y de las estrategias de enseñanza que el docente implementa en clases” (Pág. 168). Es desde estas perspectivas que centramos nuestra investigación, no solo desde los desempeños de los discentes, sino que también debe analizarse las estrategias didácticas que el docente utiliza para sus clases. No solo debe ser un instrumento para comprobar y calificar a los chicos. En este sentido debemos iniciar a establecer diálogos reflexivos sobre la praxis y sobre las formas cómo a ellos les gustaría ser evaluados. Es allí cuando en ese entramado de interacciones surge un tejido complejo que logra su propósito a través de los procesos conversacionales.

Desde la enseñanza, la evaluación constituye el eje y fundamento de la toma de decisiones y se constituye como elemento esencial de realimentación del proceso. Mientras que desde la Didáctica es el proceso metódico, organizado, planeado y continuo de las actividades formativas orientadas por el docente. Por otro lado, según el autor, el docente lo asume cómo una manera de valorar, sobre todo da cuentas sobre los resultados de la acción pedagógica o de la enseñanza. Podemos evidenciar en las narrativas de estos dos estudiantes los argumentos antes mencionados: “Yo creo que esta actividad fue de aprendizaje mutuo, aprendimos nosotros y creo que Ustedes, también aprendieron de nosotros” **Leonardo- Estudiante**

“Más que una forma de adquirir conocimiento, para mí es una forma de hablar, porque aquí no tenemos miedo de participar. Podemos decir nuestro punto de vista sin miedo. Es una

oportunidad de hablar sobre lo que hacemos en la estrategia” **Mestra- estudiante**. Estas evidencias se aprecian en las actas de las visitas.

4.2.1. Voces de la comunidad sobre las concepciones con relación a la evaluación de los aprendizajes

Consideramos importante evocar las vivencias de las prácticas evaluativas generando una red conversacional para promover procesos reflexivos entre los actores: perspectivas de los docentes y estudiantes, conocer las versiones de los padres de familia y la opinión del rector sobre “La evaluación de los aprendizajes”. Para ello fue necesario plantear algunos interrogantes para que cada participante reflexionara sobre las inquietudes que les llamara la atención. De esta manera ubicaríamos los puntos de quiebre de nuestro objeto de estudio, dejando al descubierto ciertas cuestiones entre el discurso y la acción. En el proceso conversacional se incluyen como actores a un estudiante de cada grado de la básica secundaria, dos directivos docentes, rector y coordinador académico, docentes (un representante por cada grado de la básica primaria, uno por cada área de la básica secundaria y dos docentes de formación complementaria, se invitaron varios padres de familia, pero solo asistió uno y uno de los docentes actuó en calidad de padres de familia).

A fin de focalizar las reflexiones en el proceso conversacional planteamos interrogantes, animamos las conversaciones y por ende las formas de participación de los integrantes invitados.

Las conversaciones de base se plantearon a partir de los siguientes interrogantes: ¿De qué manera conciben la evaluación?, ¿Cómo un fin o cómo un medio?, ¿Cómo han sido las experiencias de evaluación?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Cuál es la intencionalidad del sistema evaluativo de la I.E.N.S.M?, ¿Qué tan coherente es la evaluación con relación al método

problematizador por competencias? y ¿Cómo estoy involucrado en rol de docente frente a los procesos de evaluación de los estudiantes?.

El análisis histórico de las concepciones de la evaluación en el campo educativo, presenta un panorama de juicios, contradicciones, coincidencias y oposiciones sobre el concepto, según los autores abordados.

La Institución Educativa Normal Superior de Montería, no es ajena a los problemas que se presentan en la evaluación de los aprendizajes porque para ella es fundamental el proceso de formación eficaz de los estudiantes, y por otra busca fortalecer y cualificar la formación de los futuros docentes y fortalecer las prácticas pedagógicas con relación a la propuesta planteada.

Los resultados de la red conversacional se organizaron a partir de dos ejes claves:

- a. Como conciben la evaluación cada uno de los actores que participaron en la red conversacional.
- b. Las prácticas reales de evaluación de los aprendizajes en la Institución

A nivel de la dirección de la Institución la apreciación del rector resultó interesante cuando afirma que la evaluación no nació en el territorio de la educación, pero impactó tan fuertemente que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo. “La evaluación vino de las empresas para definir asuntos más económicos que educativos” **Jader Torres Argumedo**. En este caso, el directivo aborda la manera de, cómo la pedagogía ha transformado los procesos evaluativos a través de los años. Estas miradas han ido cambiando. Antes solo se usaba para determinar cuántos ganaban o reprobaban el año.

Por otra parte el directivo docente utiliza el principio de valoración autorreferenciado, para darle una connotación diferente a la Institución por su carácter de “formadora de formadores” y emite un concepto sobre cómo concibe la evaluación. “Este conversatorio tiene que centrarnos

como una Institución formadora de formadores. La evaluación tiene que ser concebida con el propósito de, no solamente evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sino de qué manera esa evaluación se constituye como un medio que permite a los maestros motivar los aprendizajes de los estudiantes para su formación docente” **Jader Torres Argumedo**. Cabe señalar el bagaje que tiene el rector en cuanto a los diversos paradigmas que se dan en el campo de la evaluación de los aprendizajes. “La heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación son los cuatro factores que intervienen en la formación docente, razón por la cual, es necesario escuchar las voces de los estudiantes. Vamos a encontrar una diferencia de puntos que nos va a dar una mirada divergente, pero lo más importantes son los roles que vamos a asumir con respecto a la evaluación”. **Jader Torres Argumedo**.

La mirada de los docentes hacia el concepto de evaluación se hizo pertinente, pues los estudiantes se mostraron receptivos a lo que narraban sus profesores y despertó a su vez el deseo de participar. Este grupo de docentes asumen la evaluación como proceso. Sus prácticas evaluativas se plantean en términos de acuerdos (en la definición de propósitos y fines). Abordaron el interrogante sobre la intencionalidad del sistema de evaluación de los estudiantes, como el nivel en que vienen desarrollando las competencias a través de situaciones problemáticas.

“La intencionalidad del sistema de evaluación Institucional es mirar el nivel en que vienen desarrollándose las competencias en cada uno de los estudiantes, como el nivel en que vienen desarrollando las competencias institucionales, básicas o específicas de cada una de las áreas”

Luis Uribe Docente de básica secundaria.

En cuanto a cómo es concebida la evaluación, la asumen como un proceso, pero así mismo pareciera que no existiera claridad al expresar que esta tiene fin y propósito. “La literatura es

extensa quizá la mayoría de docentes ve la evaluación como proceso, y como proceso tiene metas, tiene inducción, tiene un fin y propósitos” **Navarro docente de básica secundaria.**

4.3. Concepciones de evaluación en la aplicación de la propuesta didáctica

Desde el Estado la evaluación del aprendizaje de los estudiantes “es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (Decreto 1290 de 2009, art. 1).

Ahora bien si desentrañamos la óptica de Pedagogos mencionaremos las visiones que se relacionan con nuestra investigación.

Cuando se habla de una evaluación que apunte a la resolución de problemas estamos apuntándole a un joven que desarrolle pensamiento crítico, que sea capaz de juzgar, de conocer las causas y efectos que produce una situación en la que se encuentre inmerso.

Para Castillo (2002), “ La evaluación es el centro neurálgico, vertebrador y regulador del proceso de enseñanza aprendizaje: dar mayor participación en su desarrollo al alumno; exigirle mayores cuotas de responsabilidad en la ejecución de la evaluación de sus aprendizajes (autoevaluación), son algunos de los cambios más trascendentales y necesarios que se han de producir para poder alumbrar la nueva cultura evaluadora (...) el objetivo de la evaluación no es solo poner notas a los alumnos, antes de llegar a esta fase calificadora del proceso evaluador, están las fases y funciones : diagnóstica, formativa, reguladora, motivadora, de diálogo, etc., con el que la evaluación acompaña a todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, y que afecta tanto al profesor como al alumno”. (Págs. 29-30)

Lo que se puede apreciar en la conceptualización de Castillo es que el proceso de evaluación en el aula requiere del análisis sobre cómo funciona el proceso de aprendizaje del estudiante, que la apreciación de estimar y calificar no es coherente con el propósito que se busca y que ésta está articulada con el proceso de enseñanza aprendizaje. Se evidencia cuando el

estudiante asume una postura, emitiendo un juicio crítico sobre la evaluación. “Aquí no tenemos miedo para hablar, es una oportunidad de expresarnos porque la Normal es formadora de Maestros” Marabi- **Estudiante.**

La evaluación como juicio de valor está orientada a la posibilidad de apreciar y valorar cierta realidad. Para Santos (1993) “El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada” (p. 26). Sin embargo, muy pocos estudiantes refirieron la necesidad de considerar las condiciones en que ocurre el hecho evaluado. Al definir el significado que cada uno le atribuye a la evaluación, algunos recurren a las ideas de medición e identificación de fortalezas y debilidades. Como lo es el siguiente caso: “Se evalúa para probar lo que se ha enseñado, para saber en qué falla el estudiante y permita al docente analizar y comprender esta situación, para poder salir a delante” **María José Manchego- estudiante.**

Si hacemos un análisis de la narrativa de un docente, que por su dualidad de padre y docente, esboza críticas descalificadoras sobre las actuaciones de algunos compañeros que ven la evaluación como una forma de empoderamiento, mostrando relaciones de ese poder con los sujetos evaluados y juega con sus emociones. Para ello, nos apoyamos, en Santos (1993):

Los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación. (p.28)

Una evaluación ética, como la que nos habla Santos, requiere de despojarse del poder, legitimar al otro, abrir diálogos.

Por otra parte la evaluación como herramienta de conocimiento, permite abordar una serie de principios que servirán de guía para operar la investigación. Así mismo reducimos el foco de atención al análisis, construcción y elaboración de una propuesta destinada a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas áulicas, una serie de metodologías sobre la evaluación de los aprendizajes. A partir de principios teóricos que la sustenten, en los cuales los actores participantes podrían estar en condiciones no sólo de elegir, sino de generar nuevas alternativas. De esta manera el trabajo realizado por Camilloni (1998), brinda un soporte esencial, pues se basa en una serie de criterios y principios, que poseen un cierto grado de generalidad y abstracción, analizándolos en un breve desarrollo teórico que intenta explicitarlos.

Camilloni (1998), considera posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos, por ellos se toman algunos principios que sirven como guía de reflexión, tales como: que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas, que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores.

Afirmando que:

Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

(pág. 4)

En la narrativa de la estudiante Rosaura Vásquez, podemos apreciar la evidencia del principio de autorreferencia: “Me pareció muy rico, porque aquí se utilizó no solo los

conocimientos que ya sabíamos (refiriéndose a los conocimientos previos). Escuchamos lo que piensan los demás. No solo como pensamos nosotros”.

También, se pretende fundamentar cómo la escuela y los docentes, tienen un espacio para dialogar sobre las estrategias de enseñanza y criterios para evaluar, antes de emitir juicios de valor. Tomando como referencia a Camilloni (1998), es posible construir a través de equipos reflexivos, instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, que tengan presente a todos los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diseñar las actividades destinadas a la evaluación que analice lo cognitivo, procedimental y actitudinal a través de criterios, de modo, que se hagan efectivos estas dimensiones, se propiciará que se generen nuevos aprendizajes.

Una evaluación que apunte a la resolución de problemas estamos apuntándole a un joven que desarrolle pensamiento crítico, que sea capaz de juzgar, de conocer las causas y efectos que produce una situación en la que se encuentre inmerso.

Cuando consideramos a la evaluación del acto Didáctico, estamos refiriéndonos a una evaluación que no solo está centrada en la enseñanza. Para Méndez, (2001):

La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (p.3).

En nuestras narrativas podemos apreciar que: “Como docentes no podemos decir que todo lo que planeamos se hace al pie de la letra, como lo dejamos registramos, como tampoco afirmas

que solo nosotros poseemos el conocimiento, pues tanto los docentes como los estudiantes tienen sus formas de aprender, y lo hacemos juntos. Los jóvenes son tan capaces de evaluarse como lo hace el docente” **Docente**. En las voces de los chicos es agradable ejemplificarlo con esta afirmación “la experiencia que hoy hemos vivido en clases la consideramos excelente, porque estamos aprendiendo juntos, nos permite desarrollar pensamiento crítico de una realidad”.

Lauren

Desde una mirada de la evaluación como herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y para los alumnos, por ellos se toman algunos principios que sirven como guía de reflexión, tales como: que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas, que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores. Abordamos a Camilloni (1998) cuando expresa que:

Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

(p. 4)

Lo empleamos cuando en un equipo reflexivo, se buscó indagar sobre los criterios que se deben tener en cuenta para la co- construcción de criterios evaluativos, en el que el estudiante podrá autoevaluarse, a partir de ellos. Equipo reflexivo sobre el S.I. E. E. “Somos capaces de valorarnos, reconocemos las habilidades que desarrollamos” **Estudiante**. La evidencia se encuentra en el documento construido por el equipo reflexivo.

También, se pretende fundamentar cómo la escuela y los docentes, tienen un espacio para dialogar sobre las estrategias de enseñanza y criterios para evaluar, antes de emitir juicios de valor. Tomando como referencia a Camilloni (1998), es posible construir a través de equipos reflexivos, instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, que tengan presente a todos los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diseñar las actividades destinadas a la evaluación que analice lo cognitivo, procedimental y actitudinal a través de criterios, de modo, que se hagan efectivos estas dimensiones, se propiciará que se generen nuevos aprendizajes. Por otro lado Santos (1993), propone que:

Los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación. (p.28)

Principios éticos que se evidenciarán en la propuesta multidimensional de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.

4.4. Reflexiones y prospectivas para el horizonte didáctico

Entre los avances, aprendizajes singulares y colectivos que se **hicieron en** el análisis de las categorías, se pudo identificar una serie de condiciones que otorgan a ciertas prácticas un carácter distintivo. Este se refiere a: Habilitar acciones de autoevaluación, capacidad de generar un clima agradable, un ambiente no enjuiciador, favorecer el diálogo, concebir formas

alternativas de evaluación que sean distantes de la mera evocación, definir criterios claros antes de evaluar. El docente debe analizar diferentes estrategias acordes con la disciplina que orienta y de acuerdo a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para que estos tiendan a fortalecer la enseñanza.

En cuanto a los resultados de la Investigación en didáctica con relación a los propósitos generales, se evidencia en las narrativas las comprensiones sobre evaluación de cada uno de los actores, quienes las perciben como un proceso continuo, reflexivo, dinámico que requiere de una retroalimentación donde se identifiquen fortalezas y dificultades que permitan articular las estrategias didácticas paralelas al ejercicio antes mencionado

Los docentes del área de Ciencias Sociales al realizar procesos reflexivos sobre las narrativas de los estudiantes acorde al principio ético que se evidencian en las grabaciones de los actos didácticos demuestran cambios de actitud frente al proceso de evaluación y la importancia de escuchar la opinión y sentir de los estudiantes.

El hecho de planear y desarrollar el acto didáctico en el área de Ciencias Sociales e implementar una evaluación multidimensional, permite el fortalecimiento del diálogo entre el evaluador y el evaluado y la adquisición de saberes pedagógicos tanto para el docente en ejercicio, como el docente en formación y la implementación de diversas estrategias acordes a las necesidades específicas de los grupos intervenidos.

La identificación de problemas en el escenario áulico y las diferentes formas de aprender de los estudiantes, permitió que la evaluación sea mirada como un ejercicio de fortalecimiento desde diferentes aspectos como la evaluación multidimensional.

5. Propuesta Didáctica

5.1. Título: “Evaluación Multidimensional de los aprendizajes en Ciencias Sociales”

5.2. Grupos a intervenir en el área de Ciencias Sociales para la propuesta Didáctica

Los grupos a intervenir en la implementación de la propuesta a dos años son pre escolar, dos grupos por el nivel de básica primaria y dos de la secundaria.

5.3. Propósitos (qué y cómo es la PD)

El propósito general que se desprende de la problemática es Implementar la propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y el uso de estrategias para fortalecer el acto didáctico y formar un sujeto crítico.

Se precisan los propósitos específicos:

Generar espacios de conversación con los miembros de la comunidad educativa, para conocer las formas como conciben la evaluación de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.

Precisar planteamientos teóricos que sirvan como base fundamental para construir el saber didáctico y apuntar hacia una evaluación multidimensional en ciencias sociales.

La propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales que se presenta, tiene como soporte la consideración de la evaluación como uno de los campos de estudio de la Didáctica, y comprender que tiene una especificidad epistemológica, la que a su vez exige especificidad para la Evaluación en el mismo campo de la enseñanza. Desde esta perspectiva se presenta la Evaluación en Ciencias Sociales en función de las siguientes dimensiones: ética, metodológica, funcional y normotipo.

El planteamiento de esta propuesta didáctica explicita la relación entre la evaluación multidimensional y el área de ciencias Sociales, para formar estudiantes en el ser, saber y saber hacer. Tanto la enseñanza como evaluación requiere ser pensado para planificar y diseñar la actuación, todo ello implica dedicación de tiempo, uso de recursos, decisión sobre metodología, estrategias y selección de instrumentos.

En la propuesta de evaluación multidimensional en Ciencias Sociales, se hace referencia a la evolución de cada estudiante a lo largo de su proceso educativo. A la que Casanova (2007) denomina evaluación ideográfica, la cual permite determinar los progresos que ha realizado el sujeto evaluado con respecto a su propia acción, este análisis consentirá un proceso de intervención, en el que se tendrá en cuenta, los cuatro componentes que evalúa el ISCE (Índice Sintético de la Calidad Educativa): el progreso, para analizar cuanto hemos mejorado con respecto al año anterior; el desempeño, para comparar los resultados de las pruebas a nivel nacional; la eficiencia, la cual hace referencia la tasa de aprobación y por último el ambiente escolar, pues en este componente se examinan situaciones que afecten el desarrollo de la clase, tales como: la disciplina, uso efectivo del tiempo y la convivencia.

La dimensión de funcionalidad tiene un carácter formativo que cumple una función reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje lo cual permite llevar a cabo ajustes y adaptaciones de manera progresiva durante el grado porque se centra en los procesos de aprendizaje que se ponen en juego para el logro unos resultados. Solo centrados en los procesos podremos identificar oportunidad y ofrecer una retroalimentación a los estudiantes, de manera que ellos sepan que hacer o ajustar de su proceso para alcanzar los aprendizajes esperados.

Esta evaluación formativa en el área de Ciencias Sociales busca el desarrollo de competencias que contribuya a fortalecer los procesos de aprendizaje, la adquisición de

habilidades y una formación ciudadana tales como: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En el área de Ciencias Sociales se distingue las competencias cognitivas que implica el manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Estas aplicaciones “se concretan en el contexto social y cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar” (Lineamientos curriculares, 2002, p.78); debe permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente en los estudiantes, para ir acercándolos al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad. Competencias procedimentales, interpersonales e intrapersonales.

En relación con la tipología en función de los agentes, Casanova (2007) expone que la **autoevaluación**; permite que el estudiante realice ejercicios de valoración de su aprendizaje.. La **coevaluación**, la describe como la evaluación mutua, de una actividad realizada entre varios. En este caso, lo recomendable es que después de una serie de actividades didácticas, tanto estudiantes como el profesor evalúen ciertos aspectos que consideren importantes.

Desde la dimensión Ética el proceder del docente ha de ser una cuestión que nivele principios y valores, los cuales sirvan de guía para la conducta de un formador en Ciencias Sociales. Este proceso implica que la evaluación como juicio de valor, requiere realizar valoraciones del desempeño humano atendiendo a criterios previamente acordados. Evitar que la evaluación sea un factor de dominación o de poder, por el contrario, debe ser un proceso de diálogo.

La Ética debe regular las interacciones que se dan entre los docentes y estudiantes, debe permear todo el proceso evaluativo, adoptando principios de justicia, con las cualidades que hace posible la convivencia sana y armónica. Se espera que quien evalúe el desempeño de los

educandos represente un sujeto moral, ético u otra cualidad que lo acredite para la tarea de formar un sujeto que también formará futuras generaciones.

En la dimensión metodológica didáctica, el elemento central es «cómo» actuar, es decir, cómo enseñar y cómo aprender. Ahora bien, la respuesta a esta cuestión depende de otras respuestas previas: qué y para qué enseñar-aprender. En esta, se utilizan los siguientes conceptos, relacionados entre sí: método, técnica, estrategia, procedimiento. Ahora bien, puesto que no hay una interpretación única del proceso didáctico en Ciencias Sociales, tampoco hay un método único. Por el contrario, existen diversos métodos o sistemas metódicos. En primer lugar, su actividad docente es una actividad humana y, por tanto, racional. Esta debe ser pensada en función de unos objetivos (es decir, planificada), controlada en su desarrollo y adecuada a las características de los agentes. De otra parte, actuar racionalmente es una exigencia ética, que deriva tanto de la sociedad como del alumno en cuanto persona. La mediación del profesor se establece esencialmente entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento (o contenido de la enseñanza). Aun aceptando que el profesor «interacciona con el alumno en y a través del contenido» (Smith, 1983), sería más adecuado decir que la mediación entre sujeto (alumno) y objeto de conocimiento (o contenido de aprendizaje) se concreta en las estrategias de enseñanza. Para comprender la profundidad y complejidad de la mediación del profesor, ha de tenerse en cuenta que el contenido en el proceso didáctico no se reduce a conceptos, sino que se refiere también a procedimientos, actitudes, normas y valores. Así, pues, la amplitud y diversidad de los ámbitos conceptuales implica que la función del profesor no se reduce a la transmisión de conocimientos, por importantes que sean para la formación intelectual, sino que se orienta al desarrollo de todas las dimensiones de la persona (cognitiva, afectiva, social y axiológica).

5.4. Escenarios y escenas propuestas para la Intervención

Objetivo de la propuesta:

Implementar la evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y el uso de las estrategias, para fortalecer el acto didáctico y formar un sujeto crítico

Actividad 1: Abrir espacios con los docentes para analizar problemas, perspectivas y teorías de la enseñanza en el área de Ciencias Sociales, con el objeto de que reconozcan problemas propios del área.

Duración de la actividad: Jornadas completas de trabajo presencial

Fases de la actividad:

- Definición y conocimiento de problemáticas y perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Socialización de los fundamentos abordados por Carretero, por parte de una de los maestrantes
- Conformación de los grupos (máximo 3 personas). Escribir los problemas que se les presentan durante la enseñanza de las Ciencias y narren algunos aportes que consideren pueden ser útiles para favorecer el proceso de enseñanza.
- Socialización de aportes, preguntas o dudas de los docentes frente al desarrollo de la misma.
- Socialización de la fundamentación de la evaluación multidimensional y se abrirá un espacio para la sección de preguntas o dudas.

Actividad 2: diálogos sobre la relación de estrategias referidas a los docentes y estudiantes según su finalidad y el contexto. Para poder desarrollar este momento repartiremos con

anticipación una serie de documentos sobre investigaciones realizadas por Didactas en el área de Ciencias Sociales (docentes del área de Ciencias Sociales)

Algunas lecturas previstas, entregadas con anticipación

“La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos” de Mario Carretero, “Las habilidades para representar: explicar y narrar el pasado, en La Didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual” de Rodrigo Henríquez Vázquez, “El razonamiento histórico a través del trabajo con fuentes, en La Didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual” de Beatriz Areyuna Ibarra y Estela Ayala Villegas, "La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico" de Mejía Mateos, Emilio y “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones." Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación” de Daniel Cassany.

Momento inicial (tiempo máximo 10 min.)

- Revisar que todos los elementos de la Fase previa estén listos.
- El relator saluda a los presentes y les pide que se presenten muy brevemente.

A continuación, explica las características del Diálogo y el objetivo que persigue la actividad.

Momento de desarrollo (tiempo aproximado 1 hora y 20 min.)

Momento 1. Inicio de la conversación (Tiempo máximo 45 minutos).

El moderador:

- ✓ Llama a hacer de este un espacio productivo/No catártico

- ✓ Lanza muy sutilmente cada una de las preguntas tratando de encadenarlas en el diálogo que se está realizando.
- ✓ Impide cortésmente que las personas se salgan del tema
- ✓ Parafrasea a las personas para verificar si ha quedado claro lo que quieren expresar
- ✓ Pregunta cuando algo no ha quedado claro. Etc.

Momento 2. Análisis inicial (Tiempo máximo 20 minutos).

El moderador:

- ✓ Pide a los presentes que tomen un descanso de 15 minutos y regresen puntualmente
- ✓ Se reúne con los relatores y organiza las ideas que se expusieron sobre las estrategias planteadas en la lectura (recordar que no es sacar una conclusión)
- ✓ Organizan las estrategias que consideren pertinentes de la forma más concreta posible.

Momento 3. Cierre (Tiempo máximo 15 minutos).

El moderador:

- ✓ Hace ingresar a los miembros participantes
- ✓ Comparte con ellos las ideas que expusieron
- ✓ Les pide que por favor confirme o corrijan lo que han dicho si es su deseo.

Momento de análisis (posterior a la actividad)

- Con los resultados se elabora una relatoría del vaciamiento y clasificación de la información.

En este proceso, se identificarán: Estrategias que tienen mayor recurrencia, menos recurrencia,

pero que no pueden ser ignoradas, estrategias interesantes para la intervención del acto didáctico y por último los aspectos que tuvieron presente para la selección de éstas.

Este primer documento será un insumo para el informe oral parcial.

Actividad 3: Intervención del acto didáctico en las aulas de clases donde se evidencie la relación del proceso de enseñanza y la evaluación multidimensional.

Se desarrollará en todos los niveles en las siguientes fechas: Pre-escolar: 05 de marzo de 2018. Básica primaria: 09 de abril de 2018. Básica secundaria: 08 de mayo de 2018 y Media: 05 de junio de 2018

Actividad 4: Equipo reflexivo sobre las relevancias de una evaluación multidimensional en Ciencias Sociales y su trascendencia a otras asignaturas.

El propósito es entablar diálogos sobre la propuesta de evaluación multidimensional en el área de Ciencias Sociales y su posibilidad de implementarla en otras áreas diferentes. Analizar aciertos y desaciertos de la propuesta. Los avances que se lograron en el área, las transformaciones que produjo o si por el contrario, se presentaron quiebres.

Actividad 5: Sistematización del proceso de intervención.

Durante esta actividad, el grupo investigador se encargará de sistematizar el proceso de intervención donde se evidencie la puesta en práctica de estrategias en Ciencias Sociales y la evaluación multidimensional.

5.5. Cronograma de la propuesta didáctica

Ver Anexo tabla N° 4

Como prueba de la socialización de la propuesta didáctica a dos años se anexa carta por parte del rector donde se da el aval para realizar el proceso de Intervención

5.6. Clausura operadora

La apuesta principal es que el sistema de evaluación posibilite al docente fortalecer su quehacer, por ello, debería generarse conocimiento en torno a qué y cómo llega la información al profesorado. Si bien la NORSUP ha construido su SIEE, en el que se han dado pasos muy importantes; pero lo que se está haciendo no es suficiente. La propuesta de trabajo para los dos próximos años se organiza alrededor de los siguientes ejes. Contribuir a la reflexión sobre los enfoques disciplinarios y estrategias de enseñanza y de evaluación, y así propiciar que ese proceso sea comprendido por los actores.

Para robustecer la sostenibilidad de la propuesta, contamos con el aval del rector Jader Torres Argumedo quién sugirió su socialización ante el consejo académico con el fin de garantizar los procesos de intervención a dos años en los diferentes niveles.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, W. (. (2000.). Las Ciencias Sociales a través del cine. (pág. 142 p.). Bogotá: :
Magisterio. .
- Ardoino, J. (. (1991). "*L analyse multiréférentielle*". En L. Marmoz (éd.).
- Azaustre, C. &. (2013). La evaluación formativa en el contexto Educativo. Orientaciones desde
la práctica docente. *Revista de evaluación educativa*.
- Bernstein, B. (1985). Clases y pedagogías visibles e invisibles. *Revista Colombiana de
Educación*, N° 15.
- Bernstein, B. (s.f.). Clases y Pedagogías visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*.
No 15.
- Bolívar, A. &. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la
agenda clásica y la actual de la Didáctica. *Perspectica educacional, Formación de
profesores*, vol. 50, Núm 1.2, 3-26.
- Camilloni, A. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate Didáctico
Contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona y México.: Paidós.
- Carretero, M. P. (1997). "Problemas y perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales: una
concepción cognitiva". En M. Carretero, *La enseñanza de las Ciencias Sociales, 2a ed*.
España: Visor (aprendizaje47).
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación, conceptos, tipología y contenidos. En M. Casanova, *La
evaluación educativa* (págs. pp.67-102). México: Biblioteca para la Actualización del
Maestro, SEP-Muralla.
- Castañeda, A. (2014). *Diálogos Pedagógicos. La evaluación desde una perspectiva sistémica*.

Castillo, S. (2002). *“Diseño didáctica de la evaluación”*. Obtenido de Scribd:

<https://es.scribd.com/doc/60797892/DIDACTICA-DE-LA-EVALUACION-darianai>

Castillo, S. (2002). *“Diseño didáctica de la evaluación”*. Obtenido de Scribd:

<https://es.scribd.com/doc/60797892/DIDACTICA-DE-LA-EVALUACION-darianai>

Castillo, S. y. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Cerinza, D. (2013). *La evaluación formativa de los aprendizajes como estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad Bogotá: Tesis Doctoral.

De La Torre, S. &. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Ediciones octaedro, S.L.
Ediciones octaedro, S.L.

Donoso, T. (2004). Construccinismo Social . *Aplicación del Grupo de Discusión en praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica*, Vol. XIII, N° 1: Pág. 9-20. .

Elliot, J. (1993). *Conocimiento, poder y evaluación del profesor*. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación -acción*. Sevilla- Diada.

Estupiñán, J. H. (2003). Sobre los principios orientadores. En J. Estupiñán, *Construcciones en Psicología compleja* (pág. 228). Bogotá D. C., Colombia: Consejo Editorial.

Flórez, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Furlán, A. (1997). " Educación...¿ Quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas . *Revista propuesta Educativa*. No 17. Buenos Aires.

Gimeno, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá D.C: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN: MEN, 122 p.

- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Méndez, A. (. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Molina, S. y. (1994). «Desarrollo de estrategias para el estudio eficaz». En S. Barrios, *Didáctica General. Un enfoque curricular*. (pág. (1994): «Desarrollo de estrategias para el estudio eficaz»). Alcoy, Marfil: 321-339.
- Monteagudo, J. (2.014). *Las prácticas de evaluación en materia de historia de 4º grado de Eso en la comunidad autónoma de la región de Murcia*. . Murcia: Tesis Doctoral.
- Mora, A. I. (2013). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. *Actualidades investigativas en educación*.4 (2), 9-21.
- Morin, E.(2002). *Compromisos didácticos de la evaluación educativa*. Madrid.: Pearson Educación.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Muñoz, G. (2007). *Un Nuevo Paradigma “La Quinta generación de evaluación”*. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas, Venezuela: Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 158-198 .
- Ortega, M. (2005). *La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una reflexión desde las tendencias pedagógicas contemporáneas*.
- Pagés, J. (2000). “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”. *Iber* nº 24, abril, 33-44.
- Pérez, J. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje.Una propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma Inglés*. *Tesis Doctoral*. Universidad de Girona- Barcelona.

- Santos, M. (1990). *Evaluación Educativa. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos, materiales didácticos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. (1993). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Universidad de Málaga.
- Sobrino, J. (2015). *Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla- La Mancha*. Tesis Doctoral. Cuenca.
- Tejada, J. (1999). «La evaluación: su conceptualización». . En B. JIMÉNEZ, *Evaluación de Programas*. (pág.).
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, S. A.
- UNED. Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos Pearson*. Madrid: Traducido al portugués por la Edit. IBEPEX.
- Uricoechea, L. &. (s.f.). *Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa, una propuesta de meta- evaluación en el programa de Bachillerato Internacional de Eso y escuela primaria de English School*. Tesis Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Wallerstein. (1999). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Editorial Siglo XXI.
- Zuleta, A. O. (s.f.). la pedagogía de la pregunta. *Educación y Cultura* N°59.

Anexos.

Ilustración 1 Vídeo Proceso conversacional con el Núcleo del Desarrollo Sociocultural y científico del ser Humano en su entorno



Ilustración 2 Carta de invitación al proceso conversacional



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA**
DANE No. 123001000157 NIT: 812002135-0

*Ciencia, liderazgo y
formación*

Con acreditación de sostenibilidad de los factores de calidad según resolución N° 7781 de 6 de
septiembre de 2010 del MEN

Montería, octubre 15 de 2015

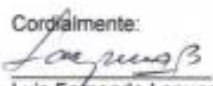
RECTOR
Mg Jader Manuel Torres Argumedo.

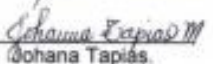
Cordial saludo,

El grupo de maestrantes en Didáctica de la Universidad Santo Tomas solicita muy comedidamente abrir espacios de conversación e intervención con los miembros de la comunidad educativa para seguir fortaleciendo la lectura de contexto que estamos realizando con el fin de crear la propuesta de investigación que aporte beneficios a algunas necesidades institucionales. Dicha actividad será trabajada en grupos focales.

Agradeciendo su atención y apoyo a este proceso.

Cordialmente:


Luis Fernando Laguna.


Johana Tapias.


Yarima Prens.


Marta Puche.



Carretera 1W No 35-115 B/Juan XXII Teléfono: 7840595 e-mail: ienormalsuperior@semmonteria.gov.co
norsupmonteria1@hotmail.com

Ilustración 3 Carta de invitación al proceso conversacional para el Núcleo de Ciencias Sociales

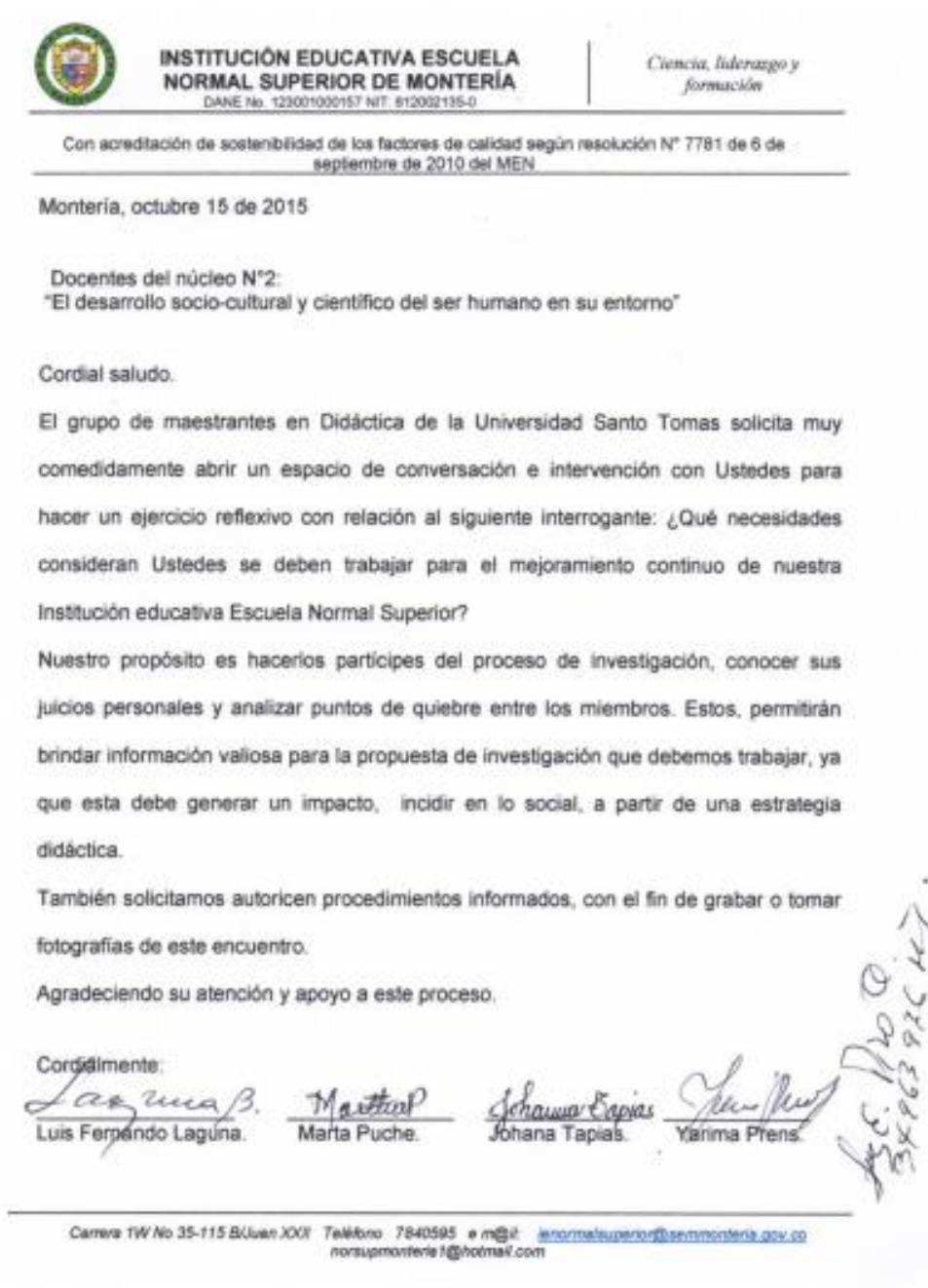


Ilustración 4 Carta de acompañamiento al proceso investigativo por parte de la Universidad Santo Tomás



Reacreditación Institucional: Bogotá modalidad presencial y a distancia

● Acreditación Institucional: Bucaramanga, Medellín, Tunja y Villavicencio

Bogotá D. C., 11 de febrero de 2016

Señor
JADER MANUEL TORRES ARGUMEDO
Rector
I.E. Escuela Normal Superior
Montería

Asunto: Autorización de ingreso

Cordialmente me permito presentar a *Carlos Andrés Pérez*, identificado con cedula de ciudadanía número 79.741.760 y *Néstor Mario Noreña* identificado con cedula de ciudadanía número 10.235.563; Docentes de la Maestría en Educación, quienes en representación de la Universidad Santo Tomás van a realizar el acompañamiento en el campo Investigativo de los estudiantes de la Maestría que laboran en dicha Institución.

Por lo anterior solicito comedidamente se les permita el acceso a la información que requieran para avanzar en los procesos académicos e investigativos.

Agradezco su amable atención y colaboración

Atentamente,


ANA ELVIRA CASTAÑEDA CANTILLO
Directora
Maestría en Educación
Universidad Santo Tomás



DESCARGOS LEGALES

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y

FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante Mario Jose Manchego Paiz identificado(a) con tarjeta de identidad número 1'137 974 281, alumno de la institución educativa Normal Superior para que aparezca ante cámara en una videograbación con fines pedagógicos que se realizarán en las instalaciones del colegio.

El propósito del video es grabar sus voces y tomar fotografías de ese espacio de conversación para nutrir la propuesta de Investigación de un grupo de Docentes Maestranter de la Universidad Santo Tomás, por cuanto sus fines son netamente pedagógicos sin lucro y en ningún momento serán utilizados para fines distintos.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente Cédula de ciudadanía:

Marcenio Paiz Calderon 50923388 nfu

Nombre del estudiante Mario Jose Manchego Paiz

Tarjeta de Identidad

Ilustración 5 Acta Visita Insitu

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA	ACTA DE VISITA IN SITU MAESTRIA EN DIDÁCTICA - VUAD
Página 1 de 10	

ACTA N° 3							
LUGAR: Normal Superior de Montería	FECHA: <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">DD</td> <td style="text-align: center;">MM</td> <td style="text-align: center;">AA</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">09</td> <td style="text-align: center;">16</td> </tr> </table>	DD	MM	AA	9	09	16
DD	MM	AA					
9	09	16					
HORA DE INICIO: 8:00 a.m.	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:00 a.m.						
ASISTENTES: Yarima Prens Lara, Martha Puche Agámez y Johanna Tapias Martínez							
AUSENTES: José Arrieta Flórez							
INVITADOS: Jader Torres, José Arrieta, Asclepiades del Cristo Rubio Medrano, Ruth Elena Flórez, estuantes del grado séptimo: Agressot Tapia Jennifer, Bello Julio Beyda, Berrocal Buelvas Avril, Buelvas Díaz Karla, Castellanos Ruiz Sara, Causil Negrete Valentina, Chamorro Diaz Jesús, Corcho Hernández Lina, Ferrer Pareja Margareth, Flórez Paternina Estefany, González Rivas Ada, Guerra Dueñas Santiago, Jurado Rios Juan Daniel, Jurado Segura Karol, Juan, Maraby Doria Victor, Mercado Villanueva Andrea, Mestra Lozano Sebastián, Mestra Suárez Cielo, Ochoa Almanza Jesús, Pacheco Martínez Eila, Laverde Flórez Lauren, Hoyos Cárdenas Omar, Restrepo Villalba Thala y Yances Tapias María Camila.							

OBJETIVOS DE LA VISITA
1. Hacer un reconocimiento de la puesta en práctica de la propuesta Didáctica por parte de los asesores. 2. Implementación y aplicación de la puesta en marcha de la propuesta Didáctica 3. Reflexiones de los estudiantes de séptimo grado y Maestros sobre aspectos relacionados con la apuesta Didáctica y la evaluación de los aprendizajes. 4. Proceso de reflexión con los profesores asesores sobre la aplicación de la apuesta Didáctica.

ruta a seguir



DESARROLLO DE LA VISITA IN SITU
Iniciamos con un saludo de bienvenida. Seguidamente se recogieron los consentimientos autorizados de los estudiantes invitados. Sistemas observantes Definimos el contexto de investigación y las características de la población participante. Para ello trabajamos con los estudiantes del grado séptimo en el área de Ciencias Sociales. El estudio se realizó con el Rector de la Institución Jader Torres Argumedo, el Coordinador Académico José Arrieta Pérez, quien no pudo asistir, dos docentes de Ciencias Sociales, Ruth Elena Pérez y Aclepiades Del Cristo Rubio Medrano, como también los asesores del trabajo de investigación Carlos Pérez y Néstor Noreña. Estos docentes además de participar en la experiencia de implementación, aportaron sugerencias a nuestra apuesta Didáctica. Como grupo decidimos que la aplicación de la Apuesta, la desarrollaría la Docente Maestrante Johanna Tapia Martínez, por ser docente del grado séptimo en dicha área. Posteriormente las categorías delimitadas aquí como foco de observación son las siguientes: Procedimiento Es de señalar que los pasos delimitados en la implementación de la propuesta no son excluyentes y su orden jerárquico se utiliza como recurso que facilita su presentación: a. En esta sesión se aplicó la Propuesta Didáctica, en la que se pudo percibir un movimiento conversacional en torno al como conocemos lo que aconteció a través del ejercicio de la autorreferencia. Se utilizó como herramienta para dirigir la clase, el manejo de cuestionamiento circular, reflexivo y apreciativo. b. En lugar se elaboró la evaluación del proceso de la apuesta Didáctica con los estudiantes, docentes asesores e invitados.

Sede Principal: Cra. 9ª N° 51-11 PBX: 587 87 97 - Sede Norte: Cra. 9ª N° 72-90 PBX: 595 00 00
www.unsato.edu.co - E-mail: university@university.edu.co - Bogotá D.C. - Colombia



 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA Página 6 de 10	ACTA DE VISITA IN SITU MAESTRIA EN DIDÁCTICA - VUAD
la cual se fomenta tanto la iniciativa como el diálogo, el clima de interacción y el aprendizaje entre pares. Nos referiremos a ella con mayor detenimiento una vez analizado el caso. La descripción tomará en consideración siguientes aspectos. - Descripción del contexto de la clase. - Descripción de la estrategia en el aula - Caracterización de la estrategia Descripción de la estrategia en el aula. La estrategia docente viene descrita a través de dimensiones que aplicaremos en un sistema de clase. A su vez estas dimensiones tienen fijados unos criterios específicos, tales como: la formulación de preguntas, la argumentación, la sustentación de ideas, la consulta en diversas fuentes, el debate, la Proposición de ideas, la producción textual, confrontación, discriminación, creatividad, organización de ideas, el desarrollo de diagramas iconográficos, las relaciones inter e intrapersonales, el liderazgo, Los Derechos Humanos, entre otras. Los parámetros con los cuales describiremos la estrategia desarrollada en el aula, son: Supuestos implícitos. El profesor tiene una concepción de la enseñanza y del aprendizaje basada en la creatividad. Su formación en creatividad lo lleva a utilizar estrategias lúdicas formativas en la que se estimula la iniciativa y la creatividad del alumnado. Por eso cuando se trata de autor-referenciarnos sobre nuestras pretensiones de la sesión comentamos: "En cuanto a las pretensiones, la clase se diseñó con la intención de que aprendieran a través de la práctica de una estrategia didáctica lúdica formativa que fuera distinta, que fuera innovadora y creativa, que los estudiantes fueran capaces de analizar los conceptos como algo dinámicos, con situaciones reales y entonces se penetrara en ellos analógicamente. En este caso era la migración y el concepto de ilegalidad. Provocar el diálogo de los alumnos en torno a situaciones problemáticas a través de canciones o videos televisivos relacionados con estos conceptos. Entonces, posteriormente al desarrollo de habilidades, se da la formulación de preguntas, comparaciones, producción textual, la dramatización, hacer una reflexión crítica de forma que se identificaran con un concepto o con otro; discutieran, generaran discursos, argumentaciones, para defender una de las posturas. Luego cambiar y encontrar argumentos para defender la otra, de modo que todos pudieran percibir y expresar los conceptos sobre migración". Johanna Tapia A través de esta estrategia se pone en juego muchas de sus ideas como la capacitación, la generación de conceptos, la creatividad, y sobre todo la experiencia de pensar los conceptos, de comprender que no todo es conocimiento académico sino que detrás de cualquier concepto es posible disfrutarlo y divertirse. También, se define la estrategia como "el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente pensamiento, comparando diversas formas de interpretar la realidad, mediante la reflexión y el impacto emocional que esta tiene en el estudiante." Johanna Tapia Para ello tuvimos en cuenta el contexto de aula, la funcionalidad de un espacio agradable, la disponibilidad de los recursos, la organización de los estudiantes en el aula, la luminosidad, la interacción del docente, entre otras. Al parecer las condiciones físicas del aula son propicias para una enseñanza interactiva. Martha Paché Con relación a los recursos utilizados, fue muy variada, se recurrió a una puesta en escena con un tablero de pino, imágenes, medios informáticos para todas las actividades, software de realidad aumentada. De hecho la estrategia era de carácter escénico, analógica. Es por ello que se destaca el uso de relatos o incidentes con palabras como: "mojado" o "antídoto" y la relación que guardaban estas palabras con los inmigrantes, convirtiéndose como recurso de una enseñanza que persigue ante todo el aprendizaje. Este tipo de estrategia facilita el desarrollo de habilidades mentales para ascender del ejemplo, relato o situación concreta hacia la construcción de categorías. Sus argumentos o razones se basaban en la experiencia, recuerdos y hechos de lo que observaron. Esa es la potencialidad de recursos pues a través de la observación, reflexión, surge el diálogo. Los criterios tenidos en cuenta con respecto al rol docente en el desarrollo de esta estrategia están enmarcados en la comunicación, el estilo que utiliza, la metodología y el ámbito conceptual, debe responder al criterio de implicación y entusiasmo bajo el que están concebidos. Debe Predominar la comunicación bidireccional, reflexiva y emotiva. El profesor tiene que dar muestra de emoción a través de su rostro y su mirada. También es importante para mantener la motivación del grupo, su movilidad. Se trata de que el docente se muestre crítico y reflexivo a la vez, provocando estos mismos procesos en los estudiantes. Rol del estudiante	

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA Página 8 de 10	ACTA DE VISITA IN SITU MAESTRIA EN DIDÁCTICA - VUAD
---	--

Camila Yanez

Fruse que impactó al equipo de trabajo:

Más que una forma de adquirir conocimiento, para mí es una oportunidad de hablar, porque aquí no tenemos miedo de participar. "Podemos decir nuestro punto de vista sin miedo y es respetado", es una oportunidad de hablar sobre lo que hacemos en la estrategia. Mestra

Me pareció muy rico, porque aquí se utilizó no solo los conocimientos que ya sabíamos (refiriéndose a conocimientos previos). Escuchamos lo que piensan los demás. "No es solo como pensamos nosotros". Rosaura Vázquez

Para mí es una idea formativa, porque todos aprendimos de todos y compartimos juntos. Yennifer Agresott

Es una forma lúdico-formativa de aprender. Jesús Ochoa

Me gustó que Usted nos deja dar nuestro punto de vista, nos deja participar con los conocimientos que tenemos y con lo poco que cada uno aporta se genera un conocimiento concreto. Así como dijo Mestra: "Aquí no tenemos miedo para hablar". Es una oportunidad de expresarnos, porque aquí en la Normal estamos formando Maestros. "En la forma de expresarnos aprendemos a hablar, verbal y corporalmente". Marabí

Es una manera muy creativa, todos los profesores deberían realizar las mismas actividades. Es una oportunidad que nos dan de aprender creativamente y de construir conocimiento apoyándonos en lo de las demás personas y sin miedo a equivocarnos. "Aprendemos del error" Valentina Causil

Estas narrativas nos parecen clarificadoras por cuanto da con la clave de lo que se pretendía, al tiempo que muestra una cierta madurez en sus discursos. A través de la vivencia se ha interiorizado que esta estrategia didáctica resulta ser útil al desarrollar habilidades de pensamiento.

Transformación

El diálogo es sin duda la pieza clave para transformar la información en formación. Es como la reflexión para aprender de los errores, una reflexión compartida que permite ahondar en los significados y en el modo como llegan a cada uno de nosotros. Una vez se ha escuchado se invita a los estudiantes o asistentes a que expresen lo que les ha llamado la atención, lo que han sentido, pensado o sugerido. De este modo aparecen valoraciones referidas a la estructura, a las ideas expresadas y posicionamientos respecto a la problemática de la realidad o a las aspiraciones deseables.

La estrategia concluye con la síntesis e integración de aportaciones por parte de los profesores asesores. Destaca las ideas y percepciones más significativas y su punto de vista sobre la apuesta Didáctica aplicada. Proponen llevar la Apuesta a Consejo Académico.

Se da por terminada la visita in situ a las

Firman el acta correspondiente.

Sede Principal: Cra. 9ª N° 51-11 PBX: 587 87 97 - Sede Norte: Cra. 9ª N° 72-90 PBX: 595 00 00
www.unsta.edu.co - Email: unsta@unsta.edu.co - unsta@unsta.edu.co - Bogotá, D.C. - Colombia



Ilustración 6 Grupo focal Padres de familia Segundo grado

.AVI



Ilustración 7 Primer proceso Conversacional



Ilustración 8 Proceso conversacional y Relato Pedagógico



Relato Pedagógico en la Institución Educativa Escuela Normal Superior

El propósito central de este relato es aportar algunas reflexiones en torno a los conceptos y representaciones sobre la evaluación de los aprendizajes que sostienen algunos directivos, docentes, padres de familia y estudiantes en la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería

En este sentido, consideramos importante evocar las vivencias de las prácticas evaluativas, generando una red conversacional para promover procesos reflexivos entre los actores: perspectivas de los docentes y estudiantes, conocer las versiones de los padres de familia y la opinión del rector sobre “La evaluación de los aprendizajes”, un tema que genera contradicciones y debates. Fue necesario plantear unos interrogantes para que cada participante reflexionara sobre las inquietudes que le llamara la atención, de esta manera ubicaríamos los puntos de quiebre de nuestro objeto de estudio, dejando al descubierto ciertas tensiones entre el discurso y la acción. El presente relato incluye como actores a un estudiante de cada grado de la básica secundaria, dos directivos docentes, rector y coordinador académico, docentes (un representante por cada grado de la básica primaria, uno por cada área de la básica secundaria y dos docente de formación complementaria, se invitaron varios padres de familia pero solo asistió uno y uno de los docentes actuó en calidad de padres de familia).

A fin de focalizar las reflexiones en el proceso conversacional planteamos

A fin de focalizar las reflexiones en el proceso conversacional planteamos interrogantes, animamos la conversación y por ende las formas de participación de los integrantes invitados.

Las conversaciones de base se plantearon a partir de los siguientes interrogantes:

¿De qué manera concibe el docente la evaluación? ¿Cómo un fin o como un medio?

¿Cómo han sido las experiencias en evaluación?

¿Para qué se evalúa?

¿Cuál es la intencionalidad del sistema evaluativo de la I. E. E. N. S. de Montería?

¿Qué tan coherente es la evaluación con relación al método problematizador por competencia?

¿Es en realidad la evaluación un proceso continuo?

¿Cómo estoy involucrado en rol de docente frente a los procesos de evaluación de los estudiantes?

Con ellas se pudo acceder aquellas ideas genuinas que cada integrante aportaba respecto a la evaluación, estas fueron significándose y profundizándose a través del dialogo.

Consideraciones

El análisis histórico de las concepciones de la evaluación en el campo educativo, presenta un panorama de juicios, contradicciones, coincidencias y oposiciones sobre el concepto, según los autores que se trabajen.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería no es ajena a los problemas que se presentan en la evaluación de los aprendizajes porque para ella es fundamental el proceso de formación integral de los estudiantes y por otra, busca fortalecer y cualificar la formación de los futuros docentes y mejorar las prácticas pedagógicas con relación a la propuesta planteada.

En el rol de investigadoras pasamos de observadoras, a hacer parte del problema y reflexionar sobre él, recuperar lo dicho, lo observado, las discusiones más importantes que se dieron en este escenario. Las conversaciones sostenidas, las emociones que atravesaron ciertas ideas permiten construir una situación cercana a la realidad.

Los resultados de esta red conversacional se organizaron a partir de dos ejes claves:

- a- Cómo conciben la evaluación cada uno de los actores que participaron en esta red conversacional.
- b- Las prácticas reales de la evaluación de los aprendizajes en la institución.

¿De qué manera se concibe la evaluación?

A nivel de la dirección de la Institución la apreciación del rector resultó interesante cuando afirma que la evaluación no nació en el territorio de la educación, pero impactó tan fuertemente que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo.

“La evaluación vino de las empresas para definir asuntos más económicos que educativos”. Jader Torres Argumedo, Magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Rector de la institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería con 5 años de antigüedad en el cargo.

Aborda, la manera de, cómo la pedagogía ha transformado los procesos evaluativos a través de los años.

“Estas miradas han ido cambiando. Inicialmente se analizaba cuantos ganaban y reprobaban el año”. Jader Torres Argumedo, Magister en educación

Cabe señalar el bagaje que tienen el rector en cuanto a los diversos paradigmas que se dan en el campo de la evaluación de los aprendizajes.

“La heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación son los cuatro factores que intervienen en la formación docente, razón por la cual es necesario escuchar las voces de los estudiantes. Vamos a encontrar una diferencia de puntos que nos va a dar una mirada divergente, pero lo más importante son los roles que vamos a asumir con respecto a la evaluación”. Jader Torres Argumedo, Magister en educación

También expresa que le parece interesante, hacer una apuesta al hecho de “dejar de evaluar los procesos educativos”, pero, también afirma que debemos cumplir una política de estado. Aludiendo a la nueva normatividad para las Escuelas Normales Superiores en Colombia. Cabe señalar que el Rector es uno de los representantes de la ASONEN.

“Resulta interesante la apuesta realizada por una escuela de Bogotá que no evalúa, pero existen unas políticas de estado que debemos cumplir. Somos sujetos políticos que decimos que aquí hay unas funciones y categorías que debemos defenderlas, inclusive hace rato se viene hablando acerca del discurso de la evaluación. Estamos en proceso de acreditación y en las Escuelas Normales hay unas reformas, existe una nueva normatividad sobre la formación del profesorado en Colombia y en esta, se está visualizando que la pedagogía es la ciencia. “Jader Torres Argumedo, Magister en educación

La mirada de los docentes hacia el concepto de evaluación se hizo pertinente, pues los estudiantes se mostraron receptivos a lo que narraban sus profesores y despertó a su

En cuanto a cómo es concebida la evaluación, la asumen como un proceso, pero así mismo pareciera que no existiera claridad al expresar que esta tiene fin y propósito.

“La literatura es extensa quizá la mayoría de docentes ve la evaluación como proceso, y como proceso tiene metas, tiene inducción tiene un fin y propósitos.” Navarro docente de Química del nivel básica secundaria.

Las conversaciones realizadas con los estudiantes de secundarias, permitió diferenciar, quienes conciben a la evaluación como comprobación de lo aprendido o verificación del logro de los objetivos propuestos y a la vez generar controversias y puntos de quiebre, pues en varios casos, deja ver que el discurso de los docentes es diferente al de los chicos, quienes ven la evaluación, reducida a la prueba, al instrumento. Ilustrando esta afirmación, cuando escuchamos la narrativa de esta estudiante:

“En mi rol de estudiante siento la evaluación como un fin, porque hay muchos profesores que cuando colocan la nota no explican por qué perdí o gané, que pasó, en qué fallo o qué falencias tengo. Por lo general colocan un texto súper largo y colocan las preguntas y solamente las tachan como malas. Cuando el estudiante pregunta por qué? de pronto le explican pero, no a fondo. Si fuera en realidad un medio. Todos los profesores están en la obligación de explicar ante cualquier actividad, por que fallaron. ¡Entonces cuando se llega la nota, hasta ahí llega el proceso!” Zaira Martínez estudiante de grado once

Esta concepción de la estudiante generó conmoción en el grupo de profesores que se encontraban en el recinto, a lo que uno de ellos pregunta:

“¿Usted considera que no hay retroalimentación? A lo que la joven responde que es

su error a tiempo. Así podremos tener la capacidad de poder corregirlo para llegar al nivel muy superior que queremos. Que se dé un proceso de retroalimentación entre maestro y alumno.” Luisa Fernanda García estudiante de once grado.

Para que se evalúa?

La evaluación como juicio de valor está orientada a la posibilidad de apreciar, y valorar cierta realidad. Sin embargo, muy pocos estudiantes refirieron la necesidad de considerar las condiciones en que ocurre el hecho evaluado.

Al definir el significado que cada uno le atribuye a la evaluación, algunos recurren a las ideas de medición e identificación de fortalezas y debilidades, como es el siguiente caso:

“Se evalúa para probar lo que se ha enseñado, para saber en qué falla el estudiante y permita al docente analizar y comprender esta situación, para poder salir adelante.” María José Manchego estudiante de sexto grado.

Si hacemos un análisis de la Narrativa del profesor que por su dualidad en calidad de padre y docente, esboza críticas descalificadoras sobre las actuaciones de algunos compañeros que ven la evaluación como una forma de empoderamiento.

“En cuanto a la evaluación y la astucia de los maestros, estos están muy duchos en ese sentido de escoger la respuesta que les conviene sobre cómo es concebida la evaluación. ¡Decimos una cosa y hacemos otra!. Los docentes afirman que la evaluación es un medio o un proceso, efectivamente te dan la respuesta correcta. Y te dicen que es, para mejorar, pero mirándolo como padres de familia, considero que los docentes no planean la evaluación, ¡improvisan!, la utilizan en beneficio propio. Para dominar y como forma de empoderamiento hacia el estudiante, incluso utilizan los medios educativos como medios

Este relato devela tipos de valoraciones:

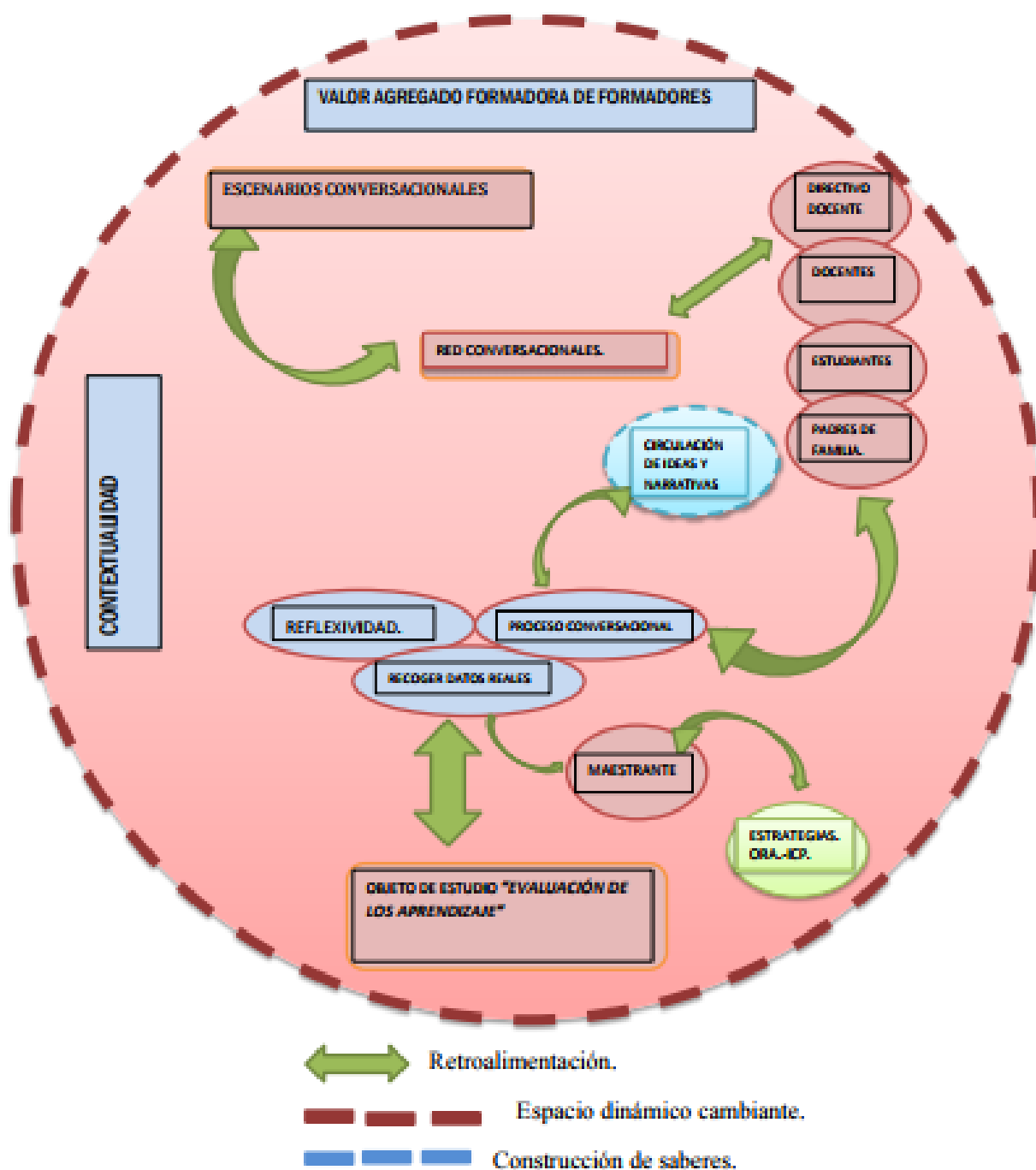
Aquella que refiere a la evaluación como un fenómeno amenazante, monopolizado en manos del profesor y generador de sentimientos negativos en el estudiante y a las prácticas de los docentes durante su proceso de enseñanza aprendizaje, que termina no siendo coherente en el discurso del Padre de familia.

La idea de evaluación como reflexión se relaciona con el pensar, analizar, las prácticas evaluativas desde otra perspectiva, privilegiando las prácticas tanto de enseñanza como de aprendizaje y la referencia a diferentes aspectos de la realidad del aula.

Ilustración 9 Equipos reflexivos " Prácticas evaluativas"



Ilustración 10 Mapeo Red conversacional, elaborado por el equipo Interventor



MAPA DE PROCESOS.

Ilustración 11 Triada Pivote (Maestros - Padres de familia - Estudiantes)



Ilustración 12 Acto didáctico: Estrategia Lúdico Formativa



Ilustración 13 Acto didáctico: Estrategia Lúdico Formativa.



Ilustración 14 Acto didáctico: Estrategia Lúdico- Formativa



Ilustración 15 Neodiseño de la Estrategia "Desafío de Habilidades de Pensamiento" en el grado séptimo.



Ilustración 16 Neodiseño de la Estrategia "Desafío de Habilidades de Pensamiento" en el grado séptimo.



Ilustración 17 Acto didáctico, trabajo cooperativo. Uso de material elaborado por los estudiantes



Ilustración 18 Acto didáctico: Taller de aprendizaje.



Tabla 5 Figura sobre las Dimensiones y criterios co contruidos en un equipo reflexivo sobre elementos fundamentales de la evaluación formativa

DIMENSIÓN	CRITERIO	DEFINICIÓN	INDICADORES
COGNITIVO	APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO	Capacidad para Asimilar el saber específico producto de la construcción colectiva.	Aplica los conocimientos específicos a la resolución de problemáticas propuestas.
	CREATIVIDAD	La capacidad de crear innovar, modificar, resolver situaciones o ideas, de orden social, estético, lingüístico, artístico, emocional y relacional.	Resuelve situaciones problémicas de manera creativa e innovadora. Es interdependiente Sabe aprovechar los recursos del medio Se actualiza y cualifica permanentemente Resignifica procesos. Utiliza las herramientas tecnológicas, para la solución de problemas en los diferentes contextos.
	PRODUCCIÓN TEXTUAL	Es la competencia que le permite al estudiante poner en juego saberes e intereses para la producción de textos de diferentes géneros discursivos.	Produce textos de distintos géneros discursivos respondiendo a diversas situaciones comunicativas.
	LECTURA CRÍTICA	Es la competencia que permite dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las practicas socioculturales, a partir del análisis profundo de un texto (MEN)	Reconstruye el sentido de un texto teniendo en cuenta su contexto y condiciones discursivas.

	ARGUMENTACIÓN	Busca dar explicaciones de las ideas que articulan y dan sentido a un texto.	Sabe dar razones Sabe explicar lógica y coherentemente Sabe comunicar sus ideas Elabora textos lógicos y coherentes, teniendo en cuenta las normas establecidas
	CONTRASTACIÓN	Capacidad para categorizar, describir las características, relaciones y diferencias entre objetos, eventos y situaciones.	Sabe contextualizar Establece relaciones, comparaciones y diferencias Clasifica categoriza
	REFLEXIÓN CRÍTICA	Capacidad para la Interpretación de las experiencias y los datos a fin de llegar a nuevas percepciones que reorientan estas experiencias	Emite juicios de valor Promueve el desarrollo sostenible Propone alternativas de solución a problemas en los diferentes contextos Respeta las diferencias Sabe consensuar a partir del punto de vista de los otros Promueve el goce efectivo de los Derechos Humanos.

Tabla 6 Figura sobre las Dimensiones y criterios co contruidos en un equipo reflexivo sobre elementos fundamentales de la evaluación formativa

PROCEDIMENTAL	Sustentación de trabajos	Capacidad de fundamentar perspectivas, opiniones e ideas sobre los trabajos realizados.	Demuestra apropiación de la información de los trabajos realizados.
	Consultas preliminares de información	Búsqueda y selección de información relacionada con temas específicos.	Expone sus pre saberes a partir de la información consultada.
	resumen de ideas	Representación breve de las ideas principales de un texto.	Sintetiza las ideas principales de un texto.
	Participación en el aula	Intervención voluntaria en la construcción colectiva	Demuestra atención y manejo de las temáticas a través de sus aportes.

	del conocimiento.		
	Organización de la información	Capacidad de representar el conocimiento adquirido a través de diferentes técnicas.	Elabora tablas, gráficos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y Mentefactos para representar la información.
	Aplicación de técnicas plásticas	Habilidad de usar materiales para representar de manera creativa el conocimiento.	Maneja creativamente el papel, residuos sólidos y pinturas para el desarrollo de destrezas y habilidades.

Tabla 7 Figura sobre las Dimensiones y criterios co contruidos en un equipo reflexivo sobre elementos fundamentales de la evaluación formativa

	CRITERIO	DEFINICIÓN	INDICADORES
ACTITUDINAL Personal Social	Relaciones interpersonales e intrapersonal	Capacidad para interactuar socialmente con los demás miembros de la comunidad.	Sabe interactuar en grupo Valora la comunicación con los (as) demás Valora la resolución de conflictos de manera asertiva y consensuada. Sabe respetar las opiniones de los (as) demás
	Valoración por los Derechos Humanos	Capacidad para reconocer, valorar, respetar y promover los derechos humanos	Respeto por sí mismo y por los (as) demás. Valora y respeta las diferencias de género Valora y respeta el libre desarrollo de la personalidad. Asume posiciones críticas, ante situaciones que violenten los derechos humanos. Ejercita y promueve los derechos Humanos
	Liderazgo	Capacidad para tomar decisiones de manera autónoma y responsable en pro del bienestar colectivo e individual	Asume responsablemente los compromisos Tiene en cuenta las opiniones y fortalezas de los demás.

Es inclusivo, confiable, tolerante,
honesto, respetuoso, optimista y
entusiasta

Sabe visualizar las metas

Sabe tomar decisiones

Capacidad de gestión

Ilustración 19 Atlas Tic: administración de documentos primarios, codificación, citas y memos.



Ilustración 20 Red semántica de categoría de Concepciones de evaluación y subcategorías

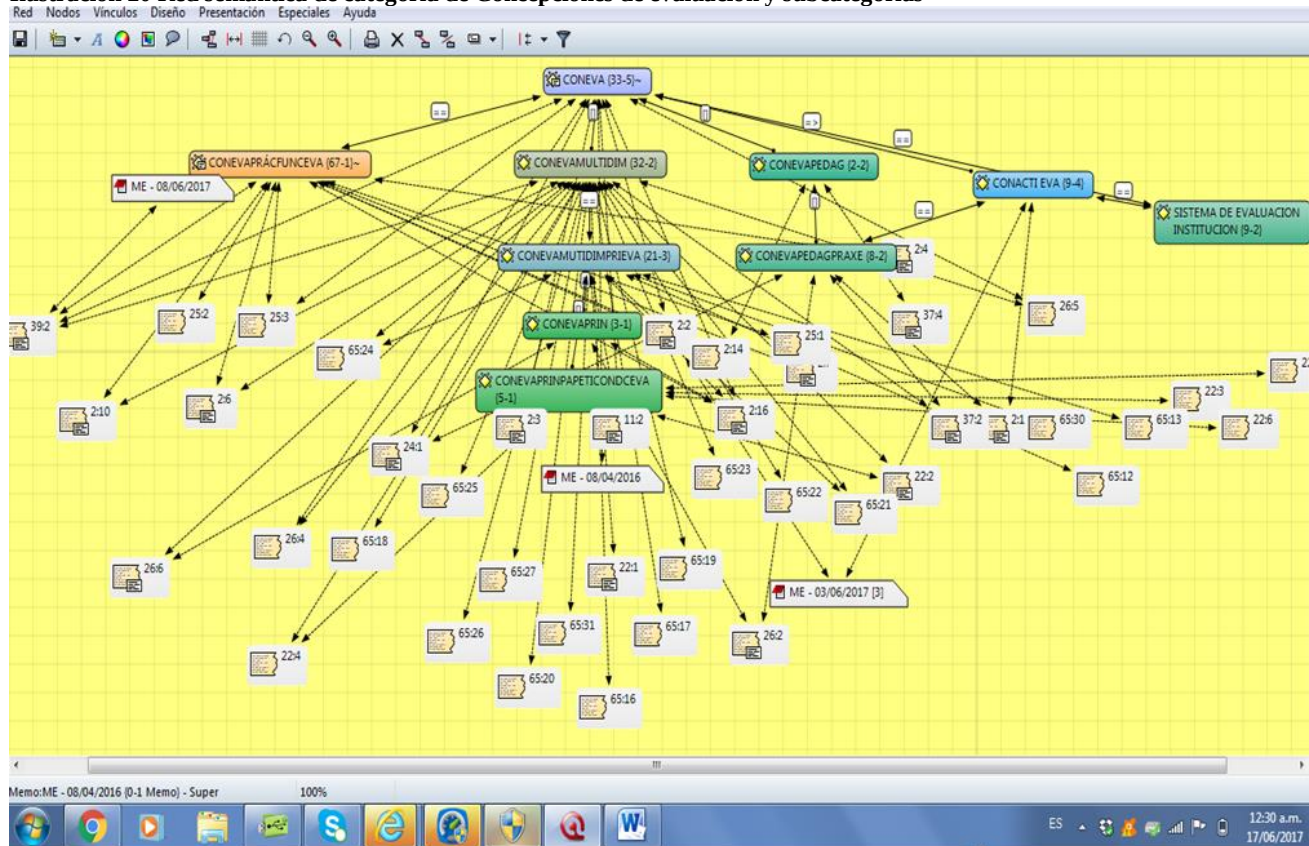


Ilustración 21 Fotografía de video en una entrevista semiestructura al docente Remberto Ruiz



Ilustración 22 Grupo Focal "Dibujo" 12 estudiantes de grado Pre-escolar a segundo grado.



Ilustración 23 Grupo focal, estrella de las cuatro puntas por colores, en la que los estudiantes dibujaban lo que les gustaba o disgustaba de las prácticas evaluativas.



Ilustración 24 grupo focal Padres de familia.



Ilustración 25 Evidencia de asistencia grupo focal padres de familia

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA
 C.A.R.E. No. 103870375/ART. 103870375

Con autorización de calidad y desarrollo según resolución N° 7781 de 6 de septiembre de 2010 del MEN

FECHA: 07- Julio de 2017. Asistencia Grupo focal Padres de familia. Lugar: Biblioteca

NOMBRES Y APELLIDOS	CEDULA	TELEFONO	CORREO	FIRMA
Luis Stela Luis Linares	70 20 588	320 537 01 00	luis.stela@enm.edu.co	[Firma]
Wendy Linares Linares	70 20 588	320 537 01 00	wendy.linares@enm.edu.co	[Firma]
RODRIGO H. HERRERA	62 22 191	320 537 01 00	rodrigo.herrera@enm.edu.co	[Firma]
Carla Diana Ochoa Gaitan	40 15 40 590	320 537 01 00	carla.diana@enm.edu.co	[Firma]
Josefina Ochoa Gaitan	25 25 746	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
JOSEFINA OCHOA GAITAN	34 28 200	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
Wendy Linares Linares	70 20 588	320 537 01 00	wendy.linares@enm.edu.co	[Firma]
Carla Diana Ochoa Gaitan	40 15 40 590	320 537 01 00	carla.diana@enm.edu.co	[Firma]
Josefina Ochoa Gaitan	25 25 746	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
JOSEFINA OCHOA GAITAN	34 28 200	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
Wendy Linares Linares	70 20 588	320 537 01 00	wendy.linares@enm.edu.co	[Firma]
Carla Diana Ochoa Gaitan	40 15 40 590	320 537 01 00	carla.diana@enm.edu.co	[Firma]
Josefina Ochoa Gaitan	25 25 746	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
JOSEFINA OCHOA GAITAN	34 28 200	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
Wendy Linares Linares	70 20 588	320 537 01 00	wendy.linares@enm.edu.co	[Firma]
Carla Diana Ochoa Gaitan	40 15 40 590	320 537 01 00	carla.diana@enm.edu.co	[Firma]
Josefina Ochoa Gaitan	25 25 746	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]
JOSEFINA OCHOA GAITAN	34 28 200	320 537 01 00	josefina.ochoa@enm.edu.co	[Firma]

Correo: 103870375@enm.edu.co / Teléfono: 320 537 01 00 / e-mail: 103870375@enm.edu.co

Ilustración 26 Grupo focal "Facebook" 12 estudiantes de grado séptimo a noveno.



Ilustración 27 Trabajos realizados por los estudiantes en el muro de facebook

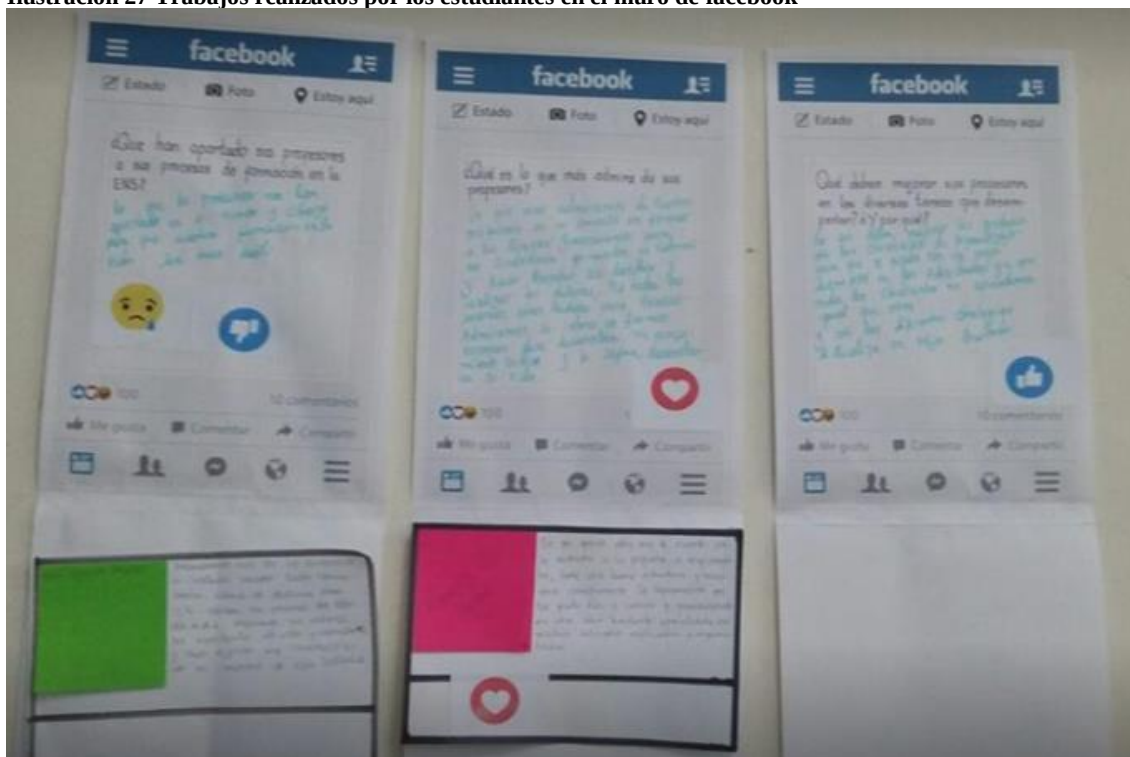


Ilustración 30: Carta aval por parte del rector para la implementación de la propuesta a dos años



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA**

DANE No. 123001000157 NIT: 812002135-0

*Ciencia, liderazgo y
formación*

Con acreditación de sostenibilidad de los factores de calidad según resolución N° 7781 de 6 de
septiembre de 2010 del MEN

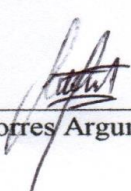
Montería, agosto 31 de 2017

Sr
Universidad Santo Tomás.
Programa de Maestría en Didáctica.

Cordial saludo.

Yo Jader Torres Argumedo, en calidad de Rector en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, especifico que conozco del trabajo realizado por las maestrantes Yarima Prens Lara, Johana Tapias Martínez y Martha Puche Agámez y doy el aval para que durante los dos años siguientes realicen los procesos de Intervención en los niveles de pre-escolar, básica primaria y secundaria, estipulados en el cronograma de la propuesta didáctica sobre evaluación multidimensional de los aprendizajes en el área de ciencias Sociales.

Cordialmente:



Jader Torres Argumedo
Rector

Tabla 8 Cronograma de la propuesta Didáctica a dos años

Objetivo general	Resumen descriptivo de la actividad	Indicadores	Responsables	Unidades de registro de la información.	Fecha.
Implementar la evaluación multidimensiona l en Ciencias Sociales y el uso de las estrategias, para fortalecer el acto didáctico y formar un sujeto crítico.	Abrir espacios para analizar problemas,	El 70% de los docentes de Ciencias Sociales	Yarima Prens Lara	Actas	Septiembre
	perspectivas y teorías de la enseñanza en el área de Ciencias Sociales.	se apropien de las teorías de la didáctica de las Ciencias Sociales, a partir del reconocimiento de estos problemas.	Johanna Tapias. Martha Puche. Docentes de Ciencias Sociales.	Material fotográfico y filmico.	20 de 2017.
	Diálogos sobre la relación de estrategias referidas a los docentes y estudiantes según su finalidad y el contexto.	El 80% se apropien de las estrategias propias de la didáctica de las Ciencias Sociales.	Yarima Prens Lara Johanna Tapias. Martha Puche. Docentes de Ciencias Sociales.	Relatos pedagógicos en la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas Material fotográfico y filmico.	Octubre 09 de 2017

Intervención del	El 80% de los	Yarima Prens	Bitácoras.	05 de marzo de
acto didáctico en	docentes	Lara		2018.
las aulas de clases	evidencien en su		Material	
donde se	acto didáctico	Johanna Tapias.	fotográfico y	09 de abril de
evidencie la	acorde a la		filmico.	2018
relación del	evaluación	Martha Puche.		
proceso de	multidimensional.			08 de mayo de
enseñanza y la		Docentes de		2018
evaluación		Ciencias Sociales.		
multidimensional				05 de junio de
				2018

Equipo reflexivo	El 80% de los	Yarima Prens	Relatos	Jornada de
sobre las	docentes de	Lara	pedagógicos en la	fortalecimiento
relevancias de	Ciencias Sociales		didáctica de las	Institucional de
una evaluación	participen y	Johanna Tapias.	Ciencias Sociales.	2018
multidimensional	reflexionen sobre			
en Ciencias	la importancia de	Martha Puche.	Actas	
Sociales y su	la evaluación			
trascendencia a	multidimensional	Docentes de	Material	
otras asignaturas.	en el aprendizaje	Ciencias Sociales.	fotográfico y	
	de los estudiantes		filmico.	
	y en otras			
	asignaturas.			

Sistematización del proceso de intervención	El 100% de los maestros se encargarán de sistematizar el proceso de intervención donde se evidencie la puesta en práctica de estrategias en Ciencias Sociales y la evaluación multidimensional.	Yarima Prens Lara Johanna Tapias. Martha Puche.	Documento.	Primer semestre 2019
---	---	--	------------	-------------------------