

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
DEL MODELO RED DE CONOCIMIENTOS DE LA FUNDACIÓN ITEDRIS EN EL
DEPARTAMENTO DE BOYACÁ COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 2011 Y 2013**

EDWIN STIVEN SACRISTÁN CARRILLO
Estudiante Maestría en educación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
BOGOTÁ – COLOMBIA

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL
MODELO RED DE CONOCIMIENTOS DE LA FUNDACIÓN ITEDRIS EN EL
DEPARTAMENTO DE BOYACÁ COLOMBIA ENTRE LOS AÑOS 2011 Y 2013**

EDWIN STIVEN SACRISTÁN CARRILLO
Estudiante Maestría en educación

ASESOR:
Doctor; MIGUEL ÁNGEL MALDONADO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
BOGOTÁ - COLOMBIA

TABLA DE CONTENIDO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACION DEL PROBLEMA:.....	45
3. JUSTIFICACIÓN:.....	50
4. OBJETIVOS:.....	53
4.1 Objetivo General:	53
4.2 Objetivos Específicos:.....	54
5. MARCO DE REFERENCIA:	55
5.1 PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN POPULAR PERSPECTIVA HISTÓRICA	55
5.2 EDUCACIÓN POPULAR HOY	61
5.3 EDUCACIÓN POPULAR EN COLOMBIA, UNA EXPERIENCIA PROYECTADA Y ENRIQUESIDA EN LATINOMÉRICA.	70
5.4 EDUCACIÓN POPULAR EN LA PROPUESTA RED DE CONOCIMIENTOS	80
5.5 PRÁCTICAS EVALUATIVAS PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	91
5.6 PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO	94
5.7 EVALUACIÓN DOCENTE, LA IDONEIDAD DEL EDUCADOR POPULAR EN JÓVENES Y ADULTOS	105
6. DISEÑO METODOLOGICO:	111
6.1 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN POPULAR.....	111
6.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA.....	113
6.3 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN POPULAR.....	114
6.4 PERSPECTIVA SISTEMATIZADORA.....	115
6.5 TÉCNICA PARA LA SISTEMATIZACIÓN.....	116
6.6 GRUPO FOCAL	116
6.7 ORIENTACIONES DE LA SISTEMATIZACIÓN	117
6.8 NÚMERO DE GRUPOS DE ENFOQUE Y SESIONES.....	119
6.9 PERFILES DE PERSONAS QUE CONFORMAN LOS GRUPOS DE ENFOQUE. 120	
6.9.1 PERFIL GRUPO FOCAL DOCENTES	¡Error! Marcador no definido.

6.9.2. PERFIL GRUPO FOCAL PARTICIPANTES (Estudiantes)	¡Error! Marcador no definido.
6.9.3 PERFIL GRUPO FOCAL EXPERTOS (Administrativos).....	¡Error! Marcador no definido.
6.10 GUÍAS DE TÓPICOS.....	120
6.10.1 GRUPO FOCAL DOCENTES.....	¡Error! Marcador no definido.
6.10.2 GRUPO FOCAL PARTICIPANTES.....	¡Error! Marcador no definido.
6.10.3 GRUPO FOCAL EQUIPO DE EXPERTOS	¡Error! Marcador no definido.
6.10.4 TRIANGULACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS	120
6.10.5 HERRAMIENTAS	121
7. ANÁLISIS Y RESULTADOS	123
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	168
9. BIBLIOGRAFIA:	180

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una preocupación de la actividad académica social y educativa de adultos en Boyacá abordada por el autor del presente trabajo de investigación permitió formular preguntas sobre cuáles y cómo son las experiencias de las prácticas evaluativas entre facilitadores, participantes y expertos de la Fundación ITEDRIS (Investigación tecnología y educación para el desarrollo regional integral y sostenible) y su propuesta educativa RED de conocimientos en el último lustro. Siendo parte de la discusión permanente del modelo antes como instituto y luego desde su inicio como Fundación en el 2011, su profunda cohesión a las prácticas de la educación popular como herencia propia de una vasta tradición pedagógica en Boyacá desde radiofónicas del Valle de Tenza.

Afincado este interés educativo e identificada una población en la acción educativa de la Fundación ITEDRIS empiezan a emerger necesidades e inquietudes relacionadas directamente con la práctica pedagógica siendo nuestro interés principal la práctica evaluativa, en este marco se pretende describir, interpretar y caracterizar las prácticas evaluativas desarrolladas con el fin de ahondar en la reflexión basados en los resultados de la investigación y que de ellos resulten condiciones que posibiliten mejoras en prácticas futuras, siendo el método científico el camino a través de una sistematización de experiencias focalizando población proveniente de diferentes provincias del departamento con grupos de discusión en donde se aborden temas como concepciones de los actores del proceso sobre sus concepciones, diferencias de las prácticas

evaluativas con niños, niñas y adolescentes, uso de las guías pedagógicas para los escenarios evaluativos, experiencias evaluativas con los proyectos productivos entre otros que emerjan.

La educación popular de adultos en Latinoamérica es una gran arista del frente de incursión en la reconocida pedagogía crítica, su naturaleza emancipadora ha mostrado como su discurso es motivante no solo para la comunidad académica sino para los sectores populares que ven en la fuerza de lo crítico posibilidades de autonomía y determinación. Sin embargo el discurso crítico en el escenario popular encuentra un reto en la justificación de sus argumentos teórico prácticos de la pedagogía, teniendo en cuenta que de forma conjunta a la reflexión político-social que le circunda existe responsabilidad de rigor pedagógico que debe responder no solo al objeto de la educación popular sino a cómo hacer evidente su eficiencia en el aula en el ejercicio mismo de la enseñanza aprendizaje en todos los momentos presentes en la acción educativa.

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la educación popular. Por un lado implica que una reflexión pedagógica no debe preguntarse solo por el cómo (Metodología), sino también por el por qué, (sentido) y el para qué (Intencionalidades) por el dónde (ámbitos), por el con quienes (sujetos educativos) y por el qué (Contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la educación popular exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias (Torres 2012:73)

La planeación, la didáctica, el uso de herramientas, la evaluación y demás escenarios presentes en el proceso pedagógico de educación deben también tener una justificación desde el discurso de la educación popular de jóvenes y adultos, en ese cometido hemos realizado una gestión documental de artículos científicos que nos muestren el estado actual de las investigaciones en criterios como la Educación Popular, pedagogía crítica, las prácticas evaluativas de jóvenes y

adultos y desde allí vislumbrar de forma específica el fenómeno de la evaluación educativa en esa población particular en el país y en el mundo, para de allí partir en aras de fortalecer y argumentar los antecedentes del proceso de investigación.

Se realizó una revisión documental de veinte artículos indexados de *Scientific Electronic Library Online* SCIELO y *Scientific Information System* REDALYC, nueve nacionales y once internacionales de los últimos 15 años, es decir entre el año 2000 y el 2015 para la identificación de las búsquedas se tuvo en cuenta que en sus titulaciones y contenidos hubieren referencias a educación de adultos, educación popular, andragogía o evaluación. En las revisiones internacionales se encuentran tres venezolanas, cuatro mexicanas, dos españolas, una argentina y una brasileña, el resto según mencionado son colombianas.

En aquella identificación y revisión documental buscamos los puntos que nos ocupan en nuestro ejercicio de investigación, extrayendo todo aquello que se refiera más específicamente a educación popular y a evaluación en adultos, nuestra intención es partir de las generalidades del campo de acción académico en adultos hacia las particularidades de las prácticas evaluativas en el contexto popular. Vale la pena anticipar que la educación popular como movimiento educativo y político fue gestada en la segunda mitad del siglo XX en territorio latinoamericano “La educación popular es una formación discursiva reciente que se constituye como un concepto recurrente en el ámbito educativo y político hasta la década del sesenta” (Maldonado, 2008:76). La organización de la revisión que presentamos se hará agrupando los artículos por países iniciando por los internacionales con Venezuela, México, España, Argentina y Brasil terminando así con las revisiones Colombianas todas en un periodo comprendido en los últimos trece años es decir del 2003 hacia adelante.

El autor venezolano Pedro Rodríguez Rojas reflexiona sobre el constructivismo aplicado a la enseñanza aprendizaje de la educación de adultos, la investigación fue realizada en la Universidad Pedagógica experimental Libertador y publicada en el 2003, su nombre es “La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento”. Este documento propende por disertar en la actualidad sobre las interpretaciones superficiales en modelos pedagógicos como el constructivismo que confunden y limitan intereses que deben tener relevancia en la escuela como los enfoques de la escolaridad andragógica y las motivaciones de quien aprende y quién enseña. La observación crítica de estos puntos lleva a concluir al autor que la escuela regularmente se encuentra más interesada en mantener informado a quién le asiste que en desarrollar habilidades para reflexionar sobre el efecto que esta causa en la vida de los participantes y el uso que estos dan al conocimiento adquirido clase tras clase, En este contexto la andragogía se muestra como una propuesta educativa flexible, con argumentos, participativa y con vocación de investigación “el alumno con formación andragógica no realiza las actividades educativas sin orden, sin normas, sin considerar el respeto al docente o la institución educativa, es por eso que la absoluta flexibilidad no existe: el alumno se evalúa objetivamente y no se sobre evalúa” (Rodríguez, 2003: 87)

Así que ocasionalmente nos encontramos con concepciones tan superfluas acerca del constructivismo que continuamente se ven reflejadas en el aumento de herramientas didácticas poco pertinentes y más que en la flexibilización en la justificación de excusas causando “debilitamiento del papel del docente, de las instituciones educativas y de los estados nacionales bajo el pretexto de la preeminencia del sujeto aprendiz” (Rodríguez, 2003: 89) justificado por las jornadas laborales, por su edad, o su situación económica, los criterios que conmueven las

intervenciones constructivistas en las instituciones educativas de cualquier índole deben tener en cuenta con más seriedad los argumentos teóricos que le sustentan, sus aplicaciones didácticas y las evaluaciones coherentes con los procesos, de ahí que el trabajo del docente debe ir más allá de la buena técnica en la transmisión de conceptos, el conocimiento debe construirse “con experiencias previas, con expectativas y necesidades, un andragogo tiene que ser un investigador, debe poseer un alto grado de autonomía e independencia para actuar y tomar decisiones que le permitan llevar adelante un aprendizaje autodirigido y auto gestor” (Rodríguez 2003: 84 citando a Briceño, 1993)

Las prácticas andragógicas no están sujetas simplemente a reglamentos y obligaciones en un manual de convivencia, más sí a una incesante gestión de espacios de aprendizaje dirigidos por el docente y en ellos desde luego el participante es gestor del conocimiento, solo, con sus compañeros y en compañía del facilitador, de ahí que en el contexto popular como en cualquier otro contexto debe reconocerse el pasado de los participantes, su opinión y decisión, debe intentarse comprender su forma de vida no solo para hallar aquellas cosas en las que la sociedad contemporánea no está de acuerdo, sino para aprovechar lo valioso de todo ese pasado en la actividad académica que debe reconocerse al momento de una evaluación integral “La práctica andragógica debe realizarse en un ambiente no unidireccional, sino bidireccional (alumno – docente), un ambiente de confianza y de respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad” (Rodríguez, 2003: 84)

En la siguiente investigación de la Universidad de los Andes realizada en el 2005, Mérida Venezuela el autor Ricardo Gil Otaiza, hace interpretación de la realidad de la educación andragógica en la educación superior venezolana, el título de su investigación; “La sociedad transcompleja y la praxis andragógica en la educación superior”. En un mundo en constante comunicación, los procesos educativos no deben alejarse de comprender todas las manifestaciones que subyacen en los espacios de toda índole, “En consecuencia se hace necesario partir del principio de la existencia de una sociedad transcompleja, interconectada,

permeable a cambios, a las corrientes de pensamiento, a las diferencias culturales, religiosas y políticas” (Gil, 2005: 276) en este contexto las universidades venezolanas como todas las demás tienen el reto de interpretar la educación superior a través de la andragogía para ser pertinentes con sus intervenciones académicas, asumimos en nuestra revisión que la andragogía como educación de adultos no es un fenómeno que solo abarque adultos rurales o en un contexto popular sino también educación universitaria.

El impulso de éste reto busca “enrumbar el quehacer de los actores del proceso educativo – entiéndase ahora facilitadores y participantes - hacia mayores y mejores derroteros” (Gil, 2005: 283), estos caminos deben tomar como su principal primacía unas prácticas educativas que “entreguen al país y al mundo un humano y un ciudadano ganados para la convivencia pacífica y para un desarrollo que propicie su hominización, en lugar de su degradación y humillación permanente” (Gil, 2005: 277) en este sentido debemos observar cuidadosamente el tipo de hombre que queremos formar y se forma actualmente, para partir hacia esa reflexión lo haremos a través de una serie de interrogantes que sirvan de plataforma problemática para respondernos, ¿qué pasos da la educación universitaria hacia la adquisición de ese sujeto que quiere formar?, ¿cómo evaluamos su proceso y progreso mientras cursa en las aulas universitarias?, ¿cómo generamos su auto reflexión (auto-evaluación) desde la ética profesional y personal?, ¿cómo nos intercomunicamos con ellos para que nuestro mensaje permee en su realidad y a su vez a quienes les rodean?.

El sujeto adulto en el contexto popular que se busca formar es ante todo humano en términos de Morín “El verdadero desarrollo es el de lo humano”, con la necesidad de que en su proceso de formación en medio de la transcomplejidad se le sea permitida la participación en el

reconocimiento colectivo de su aprendizaje (Coevaluación), opinión en establecimiento de los criterios que le evaluarán (Hétero-evaluación) y los debidos espacios para que reconozca cuanto avanzó en la duración de un curso (Auto-evaluación), también es importante buscar cómo integrar todo ese proceso evaluativo a la transcomplejidad en la que habitan, en el caso de Gil, su disertación a nivel universitario permite comprender la transcomplejidad como un fenómeno de tecnología de punta teniendo en cuenta la brecha existente y diferencial entre países considerados desarrollados por lo menos en su economía, no obstante en el contexto popular también se ve manifiesta a través de la televisión, los celulares y algunos participantes con inquietudes y accesos a las mediaciones.

Los investigadores, Waldernar Gerrero Matos y Luis José Vera Guadrón, en el título de la investigación “Evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad” país de Origen; Venezuela, de la institución educativa Fundación Miguel de Unamuno realizada en el 2008, el tipo de investigación es (Descriptivo – correlacional), fue un proceso investigativo de orden experimental, su objeto, la observación de las variables y no la manipulación de éstas, su enfoque es cuantitativo y está dirigida al sector educativo haciendo hincapié en la evaluación.

Encontramos que los procesos y procedimientos evaluativos en la presente investigación que se nos presenta son de ambiente universitario, sin embargo la educación formal y la no formal o la universitaria, asume la responsabilidad de vincular estudiantes, encontrar en ellos sus conocimientos previos al iniciar y durante determinado período académico hacer seguimiento a su evolución, por último responder ante la sociedad por un conocimiento que se debió construir de manera conjunta en el tiempo que duró aquel escenario académico, la excelencia en cada uno

de éstos pasos determina en gran parte el discurso de la calidad educativa de las instituciones básicas o superior.

De esta forma Guerrero y Vera investigan la correlación entre la evaluación en la praxis docente universitaria y la calidad de la función docente en la costa oriental del lago de Maracaibo estado Zulia, su percepción sobre lo sucedido en las aulas entre otras cosas es que la evaluación formativa es poca o mínima, se da la primacía a un sistema de parciales y finales es decir se ve una fuerte inclinación por una evaluación por objetivos haciéndola unidireccional y por consiguiente omitiendo al estudiante dentro del ejercicio evaluativo, también lograron identificar poca variedad en las estrategias evaluativas que dejan al estudiante sumiso ante el temor de una sola forma de comprobar que ha aprendido durante los periodos o el período académico.

Por último destacan la necesidad de insistir en una evaluación integral que abarque todo el proceso educativo de los estudiantes, comenzando por “la evaluación diagnóstica que permite identificar cuál es el estado actual de los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, afectivo, psicomotor y social” (Guerrero y Vera, 2008: 123) ejercicio que desde este momento permite incluir al estudiante en su proceso evaluativo haciéndolo consiente de su punto de partida y expectante de lo que podría ser su punto de llegada o desarrollo, asunto más importante que los temas por abordar durante el curso, a continuación y durante el proceso una evaluación formativa (Guerrero y vera, 2008: 123 citando a Hamilton y Parlet, 1993) “facilita la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso de aprendizaje”, pero no solo esto, se trata del seguimiento continuo y ojalá individualizado que vaya causando en el estudiante y en el docente tomar decisiones a tiempo que orienten el proceso, por último la evaluación final aquella que está destinada a brindar explicaciones de los resultados del proceso de aprendizaje y que así mismo debe justificar y certificar los saberes ante la sociedad.

Prosiguiendo con las investigaciones ahora damos inicio algunas realizadas en la hermana república Federal de México, el Licenciado Irizar Rojas comparte su experiencia y lo dirige a los profesionales de la salud desde el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado en el año 2009, el título es; “Principios básicos de la educación de adultos”. Este documento es construido teniendo en cuenta que gran parte de la atención del autor se encuentra dirigida a los adultos y es pertinente para nuestra investigación ya que en el documento se encuentran establecidos criterios fundamentales para el reconocimiento de los adultos en el contexto popular.

El texto muestra que los galenos han asumido la necesidad de obtener herramientas básicas en andragogía para ofrecer una buena atención a sus pacientes, partiendo de esto se hace una descripción de los argumentos, las fortalezas y debilidades con las que los adultos se enfrentan a los procesos de aprendizaje, de ahí que de este documento hemos entresacado algunos puntos fundamentales para tener en cuenta en la comunicación, evaluación y el aprendizaje de los adultos, estos apartes argumentativos que describiremos a continuación pueden ser de elemental ayuda a la hora de planear, ejecutar y evaluar la puesta en marcha de una propuesta educativa andragógica popular.

“El adulto no es un niño; No hay que tratarlo ni educarlo como se hace con los niños, es necesario buscar nuevas y creativas formas de interactuar con ellos”. (Rojas, 2009: 48) para algunos facilitadores aunque sencilla es complicada la aplicación de este concepto en el aula, sus prácticas educativas tienden a verse afectadas por intenciones de disciplinar, normativizar y sobreponer la autoridad docente sobre la del participante, generando tensiones poco necesarias en los procesos académicos.

Según Rojas “El adulto es culto. A pesar de no tener mucha escolaridad, conoce su país, su estado, su barrio o comunidad; sabe de sus tradiciones, de sus costumbres, de su historia, de sus comidas, de sus fiestas, de sus canciones” (Rojas, 2009: 48) El facilitador o tutor encuentra a su vista un pasado de un sujeto que no debe ser obviado o atropellado, el adulto al igual que el niño es respetable, pero aquél sabe de lo que habla, porque sus palabras corresponden a sus vivencias.

Para Rojas “El adulto sabe resolver problemas. No los problemas de la escuela que mucho o poco tienen que ver con su realidad, sino los problemas que día a día se le presentan”. (Rojas, 2009: 48) Esta población se caracteriza por ser líderes en sus familias, algunos de sus barrios o veredas, e incluso de sus mismas vidas, esto es un reto para la educación, trasladar las soluciones y aportes que ofrece la escuela a la vida diaria, convirtiéndola en desarrollo comunitario que se evidencia en organización, gestión y disfrute de los bienes comunes.

“El adulto tiene una familia, es el jefe o la jefa de familia, Respeta a sus mayores, convive con sus semejantes y ama, protege, educa y corrige a sus hijos. Generalmente tiene una vida sexual activa con su pareja”. (Rojas, 2009: 48) argumento que debe llevar a tener especial cuidado al proferir sentencias o satanizar bajo concepciones morales y prejuicios la forma de actuar y vivir del adulto incluso en las prácticas evaluativas.

Siguiendo a Rojas “El adulto se sabe incompleto. Es consciente de que sabe muchas cosas pero también tiene conciencia de que ignora muchas otras”. (Rojas, 2009: 48) permitiendo así, en él una constante inclinación por aprender ya que busca respuestas a todo aquello a lo que la vida no le ha respondido.

El adulto tiene la experiencia que la vida le ha proporcionado. No es como los niños que son como esponjas que todo lo absorben, tiene ya maneras de ser y de actuar que le son características y que constituyen su personalidad. (Rojas 2009: 48)

Su percepción crítica y cuestionante de la realidad les permite no creer cosas de una manera tan superflua enjuicia lo dicho por el facilitador hasta asumir una postura de acuerdo o contraria a un tema determinado con la que el estudiante se sienta cómodo y conforme por convencimiento.

“El adulto sabe comunicarse. Le gusta platicar, dialogar, intercambiar puntos de vista”. (Rojas, 2009: 48), estas facilidades de diálogo en el estudiante permite comprender sus motivaciones y fortalecer las posibilidades de evaluarle con objetividad, desde la percepción del facilitador, cómo la de los participantes, difícilmente pasará con un adulto que el docente pregunte algo y el participante no le conteste.

“El adulto no dispone de tiempo completo para las actividades educativas, pues generalmente tiene compromisos de trabajo en el campo, en la fábrica, en el negocio o en la casa”. (Rojas, 2009: 48) En este punto la flexibilidad en la educación de adultos debe considerarse no como una facilidad en el proceso académico más sí como una forma de comprender las obligaciones del adulto considerando aumentar los plazos para la presentación de trabajos y pruebas, incluso estrategias pertinentes en su horario de asistencia a clase, haciendo la evaluación un ejercicio flexible pero no superficial.

Rojas nos dice “El adulto aprende de la práctica, hace reflexiones y con ellas vuelve a la práctica, es capaz de reflexionar sobre su realidad y volver a ella cambiando lo que deba ser cambiado” (Rojas, 2009: 49) De los temas importantes para tener en cuenta en la educación de adultos y específicamente en la evaluación es la facilidad como el participante lleva los conocimientos a las practicas vivenciadas en su cotidianidad, argumento que permite en la evaluación ver un conocimiento puesto en práctica y no archivado en la prueba o el test.

La conferencia CONFINTEA VI, que se llevó a cabo a la ciudad de Belém de Brasil, en el 2009, forma parte del conjunto de reuniones internacionales de la UNESCO sobre la educación, en este caso su eje central es la discusión constructiva de la educación para jóvenes y adultos, su motivación es continuar evolucionando desde su última cita en el 97 en la que ya se había avanzado en darle importancia más allá de los procesos de alfabetización a estas propuestas educativas y para nuestra propuesta investigativa forma parte de los artículos más importantes ya que respalda de forma internacional las acciones educativas que se hacen en el contexto popular con los adultos en América Latina y el mundo.

De las primeras afirmaciones a las que llega esta última edición de la conferencia CONFINTEA VI es retomar y reafirmar la definición de educación de adultos que había antecedido en Hamburgo en 1997 como;

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (CONFINTEA VI, 2009: 137)

Otro asunto destacado en este encuentro es la gestación de una necesaria educación a lo largo de la vida reafirmando los “cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos”. (CONFINTEA VI, 2009: 138). Todo proceso en educación para jóvenes y adultos hasta ahora reducido a alfabetización las metas planteadas en esta conferencia sobrepasan sus alcances hacia un campo más integral intentando llegar a todas sus necesidades educativas, este ejercicio que documenta las experiencias de CONFINTEA VI, que propende por instar a los países en la lucha de espacios constitucionales que definan y defiendan con más claridad la educación de jóvenes y adultos entregando recursos para las

mejoras en la calidad de los servicios educativos prestados, este marco internacional para nuestra propuesta investigativa de los participantes de la fundación ITEDRIS en Boyacá hace ver que las prácticas educativas con esta población están en continua observación de entidades internacionales como la UNESCO y respaldan las acciones pedagógicas específicas para esta población.

La investigación adelantada por Alicia Ávila de la universidad autónoma de México sobre “Prácticas cotidianas y conocimiento sobre las fracciones. estudio con adultos de escasa o nula escolaridad” en el 2006 permite observar características propias de las intervenciones pedagógicas en adultos, en esa investigación se hace énfasis en el reconocimiento de los saberes previos de los participantes, en este caso, aquellos que usamos continuamente como sujetos inmersos en la economía a gran o en pequeña escala, análisis que hace importante leer cómo se debe reconocer y aprovechar conocimientos adquiridos a lo largo de la vida en el aula y como estos si se reconocen al momento de evaluar deben ser determinantes para evidenciar las potencialidades en el proceso académico de los participantes.

Nuestras prácticas educativas matemáticas comúnmente se quedan en esquemas abstractos representados por números y de una manera más “didáctica” en el lenguaje simbólico, (manzanas, peras, carros), esta investigación lleva la reflexión matemática al campo de lo crítico buscando una instrucción de las construcciones numéricas más acercada a la realidad de los participantes.

Podemos confirmar parafraseando a Bishop (1999), que la economía de las personas específicas es esencial en el uso de los saberes matemáticos, los cuales están vinculados con las necesidades y problemas del mundo vivo, donde se toman en consideración otros valores distintos de los escolares. (Ávila, 2006: 32)

Las revisiones juiciosas y objetivas de los presaberes aunque haya escasa o nula escolaridad nos enseñan a reconocer algunos ejes cruciales como el lenguaje, es necesario tener en cuenta el vocabulario del adulto sin acceso a la educación que puede ser equivalente al formal matemático en algunos casos de ahí la importancia de suprimir prejuicios que lleguen a considerar a la persona adulta, al joven y desde luego tampoco al niño como vacío y sin ningún tipo de aprendizajes fuera del aula y menos por un asunto tan somero como la jerga y acentos.

Se hace necesario repensar y tal vez replantear algunas de las confusiones sobre las competencias de la educación matemática, si planeamos espacios de aprendizaje alejados de la realidad vivida del participante su interés por aprender se desorienta, nótese que a la relación conocimiento y vida se confunde ocasionalmente con simple variación en los ejemplos; (manzanas a cambio de peras, casas a cambio de manzanas) volviendo a la misma situación abstracta permitiendo que se convierta en motivación principal en el aula la competitividad y no la competencia, la nota más alta, el estímulo, la aprobación, cayendo en una fuerte descontextualización de lo que se presenta en las clases y las necesidades educativas de los estudiantes, “Habrá de comenzarse por revisar el sentido de la educación matemática formal de los jóvenes y adultos que por su condición de marginalidad, no pudieron asistir a la escuela durante la infancia”. (Ávila, 2006: 32)

María del Carmen Ricoy en su investigación “La prensa como recurso educativo. complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos” de la Universidad Autónoma de México en el 2005, pretende analizar la intervención de los medios comunicativos, especialmente la prensa en el currículo educativo de adultos en la comunidad gallega española, investigación en la que podemos identificar la pertinencia de algunas herramientas externas en el aula, sin embargo se

debe aclarar que no cualquier herramienta es adecuada para el aprendizaje, esto implica ser selectivos en relación a la información y la motivación de los participantes “Delimitar las preferencias sobre el tipo de prensa utilizada; determinar las condiciones que exige la prensa como recurso educativo”. (Ricoy, 2005: 139)

En esta búsqueda el tipo de documento para ser leído debe dotar al participante de entusiasmo por su contenido, aprovechando que “El formato que presenta la prensa está pensado para ser utilizado por adultos, su contenido y costo económico es asequible a casi toda la ciudadanía” (Ricoy 2005: 127) y que las temáticas tratadas “inciden en que los mensajes de los medios de comunicación representan determinadas visiones del mundo desde posiciones ideológicas particulares, sobre las cuales debemos reflexionar ejerciendo una crítica que invite a cuestionar la información para que se transforme”. (Ricoy 2005: 158) en este sentido destacamos la importancia del criterio emancipador sobre todo en el contexto popular, ya que los adultos en ocasiones asumen su rol de trabajo y vida hogareña dejando de lado la visión política que debe poseer cada ciudadano, de ahí que para alcanzar un buen ejercicio de valoración el mejor aliado es la total atención y motivación inmersa en la vida cotidiana, social y política de los participantes para el aula. Sin embargo debe tenerse en cuenta que dichos elementos externos no se conviertan en distractores para el participante llevando así la evaluación del docente a la simple revisión de un mero procedimiento técnico, se debe ser cuidadoso en la vinculación de sus argumentos al currículo y que como herramienta idónea coadyuve en los avances de los estudiantes, esto permitirá determinar la evaluación pertinente para las metas, logros o competencias planteadas y planeadas.

José Luis Barrio de la Puente expone una nueva metodología educativa vía on-line en España, llamada “proyecto mentor”, su investigación se llama “La formación telemática en la educación

de adultos: el proyecto mentor” fue realizada en el 2008 y busca en la educación de jóvenes y adultos, uno de los retos más exigentes; lograr calidad junto al término flexibilidad que mencionábamos anteriormente a través de la mediación, algunas de las interpretaciones erradas de flexibilidad puede llevar procesos de formación serios a iniciativas laxas y permisivas, de ahí que se debe comprender que su aplicación no hace referencia al facilismo y la mediocridad, más si a la comprensión de la situación contextual y personal del participante, en el proyecto mentor está planteada ésta iniciativa permitiendo libertad pero igual un claro y serio seguimiento al proceso de formación del estudiante:

Una de las características más brillantes del proyecto mentor es la flexibilidad total, ya que los alumnos comienzan el curso cuando ellos lo desean, definen su duración en función de las dificultades que encuentran y se presentan a examen cuando lo estiman oportuno. (Barrio, 2008: 219)

Esta afirmación deja ver que prima en esta propuesta andragógica la iniciativa del estudiante en el aprendizaje más que la presión de los tutores, su tarea es estar prestos a ayudar en la solución de las dificultades en el proceso y desde luego son testigos y acompañantes en la evaluación vía On-line, tanto así que se puede asumir que para la concepción del autor “la palabra centro educativo podría desaparecer como definición de los lugares de aprendizaje y trasladarse a la persona que ha de protagonizar todo el proceso”. (Barrio, 2008: 218)

Sin embargo, en el desarrollo de éste ejercicio las mediaciones no se convierten en el remplazo del fenómeno de enseñanza – aprendizaje, “Las TIC son un instrumento y por tanto no pueden cambiar la educación por sí mismas, aunque si pueden ayudar a repensar, rediseñar o reinventar la actividad docente”. (Barrio, 2008: 215) es decir pueden transformar dicho fenómeno, “Nos inclinaremos a pensar que las barreras entre distancia y presencia tienden a difuminarse y que

simplemente se están configurando nuevas formas de relación entre todos los protagonistas del proceso educativo” (Barrio, 2008: 217)

Esta intervención nos debe instar a revisar algunas concepciones sobre educación de adultos, las propuestas de jóvenes y adultos también se encuentran inmersas en la complejidad, hipermedialidad y transcomplejidad donde la evaluación debe tener el reto de comprender el fenómeno en el que se encuentra inmersa, asistimos a una intervención andragógica en la que no media solo el tablero, el marcador, el teclado o la internet, sino un cambio de perspectiva de aprendizaje para el estudiante a partir de un cúmulo de herramientas que conforman las TIC’s.

Un grupo de investigadores en el 2010 compuesto por Romero Pavía José Edith, Domínguez Castillo J. Gabriel y Cecilia Guillermo de la universidad de Murcia en España presentan el informe de investigación “El uso de las TIC’S en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades rurales y urbanas del sureste de México” en la que profundizan la vinculación de las TIC’s para la educación básica de jóvenes y adultos a través del modelo de educación para la vida y el trabajo (MEV Y T) en modalidad virtual en el sur de México, El discurso de las tecnologías de la información y la comunicación cada vez toma más fuerza en el campo educativo, sin embargo, hay que identificar las grandes necesidades que se hacen evidentes en el uso de éstas herramientas en la educación para ésta población específica. Pudimos notar a partir de este proceso investigativo que plantear una práctica educativa usando las TIC’s va más allá de determinar hora y lugar de encuentro, de si están o no los equipos, de si el software está dispuesto o no, como en la ejecución de este proyecto;

Para estudiar la educación básica, las personas jóvenes y adultas acuden a un punto de encuentro, que es un espacio, como una casa, escuela, el palacio municipal, o cualquier otro lugar, en el que se reúnen en círculos de estudio para asesorías, (Romero, Domínguez y Guillermo, 2010: 3)

Incluso supera la idea de ofrecer las herramientas necesarias y mínimas. “Llevar a cabo estudios acerca del uso de las tic’s con personas jóvenes y adultas de comunidades rurales y urbanas del sureste de México, representa más que el simple hecho de dotar de computadoras una plaza comunitaria. (Romero, et al, 2010: 14), algunas de las conclusiones dejan observar cómo a pesar de tener todo a disposición quienes más han aprovechado la propuesta en el uso de medios y mediciones siguen siendo los jóvenes y se sigue acrecentando lo que se ha denominado una “brecha digital” marcada por las edades, al parecer los adultos naturalizan con más dificultad las necesidades de mantenerse interconectados “En los resultados pudo verse como, a pesar de que el trabajo que hace el IEAEY está destinado a jóvenes mayores de 15 años y adultos, estas nuevas modalidades están siendo aprovechadas en su mayoría por personas muy jóvenes” (Romero, et al, 2010: 14)

Por esta razón, es bueno destacar la necesidad de evaluar no solo los resultados de las intervenciones en las que se promueve el uso de las TIC’s, en términos de cobertura y cifras de inversión, sino la pertinencia de dichas intervenciones en el proceso educativo y con esto no quiere decir que no se deban hacer sino que hay que ir mucho más allá, el adulto no encuentra fácil encontrar utilidad dentro de la cotidianidad de su vida al correo electrónico, o a las redes sociales, sin embargo algunas de estas necesidades con astucia se pueden ir creando en aras de promover disminución en la llamada brecha digital.

En la práctica misma del ejercicio evaluativo con adultos en mediaciones se debe tener en cuenta que estos en un gran número se inician como analfabetas digitales, es más, que en nuestra población colombiana hay profesionales que lo son, siendo así un tema que se debe pensar con bastante cuidado al momento de establecer los criterios evaluativos en una clase, así los niños,

niñas y adolescentes que sobrepasan las expectativas en la clase de informática sin, ni disciplinar condicionar para su aprendizaje, el adulto en estos temas se le ve más inseguro y lento al momento de avanzar haciendo que las estrategias de evaluación deban ser coherentes con sus ritmos de aprendizaje y capacidad instalada dispuesta para sus avances académicos.

Desde Argentina el Dr. José Alberto Yuni y Claudio Ariel Urbano en la revista de Sociología “Consejo de Profesionales de Sociología” en 2008 nos muestran su proceso investigativo llamado “Condiciones y capacidades de los profesionales de adultos mayores: la visión de los participantes”. En este artículo de investigación nos dan una explicación desde la perspectiva de los estudiantes adultos mayores a cerca de las capacidades y condiciones que deben tener los profesionales que se desempeñan como educadores en su contexto de población. Es un ejercicio interesante que describe no solo aquello que los adultos de avanzada edad consideran como básico en un docente, sino determina algunas categorías que podrían definir o servir de guía para evaluar la intervención de algunos facilitadores ofreciendo percepciones relacionadas con enfoques epistémicos que nos pueden ayudar a revisar la perspectiva de nuestras prácticas educativas.

Un educador técnico cuya tarea consiste en la aplicación de procedimientos y programas de intervención, pre-definidos, estandarizados y estructurados. Este tipo de educador se reconoce a sí mismo como un aplicador de técnicas o como un entrenador de capacidades; tarea para la que sigue al pie juntillas la secuencia de programas estandarizados de intervención. (Quizás el caso más claro, es el de quienes aplican programas para la mejora de habilidades específicas, tales como la memoria, habilidades sociales, autoestima) (Yuni y Urbano, 2008: 187)

Como afirma el aparte, el docente permeado por un interés técnico es un educador limitado por normas, su labor es solo hacer lo que debe, cumplir con el cronograma, alcanzar el objetivo, otra categoría dentro del discurso habermasiano traído a colación corresponde a un educador

informativo, su finalidad es mantener al día en cultura general a los participantes, “Educador-comunicador; en tanto sostiene su intervención en una concepción de la educación como un acto de comunicación” (Yuni y Urbano, 2008: 188) y una última categoría sería la del educador crítico, cuestionándose y haciendo interrogaciones sobre el para que de los conocimientos que se discuten en el aula. “Este sostiene su accionar en la concepción de que la educación es un acto político que contribuye a la construcción de la ciudadanía y el empoderamiento de los mayores”. (Yuni y Urbano, 2008: 188).

A partir de este análisis categorial se contribuye a interpretar a quién los participantes caracterizan como educador idóneo, ellos afirman que éste debe tener; “Capacidades para la gestión de lo grupal; los adultos mayores asignan gran importancia a un grupo de capacidades del educador relacionadas con el sostenimiento de la trama vincular en el aula” (Yuni y Urbano, 2008: 190) además, habilidades para la gestión de estrategias metodológicas de carácter artesanal, es decir usando las herramientas que se encuentran en el contexto, orientadas hacia la aplicabilidad de las temáticas discutidas en clase a la vida. Abordar tareas educativas con adultos, exige que los educadores recurran a su experiencia en otros campos de práctica y de experiencias según afirman los autores y “Traducción de saberes para hacérselos accesibles a los participantes. En otras palabras, los mayores reconocen que la gestión del conocimiento y su trasposición a la situación de enseñanza constituyen un componente relevante de las capacidades profesionales del educador” (Yuni y Urbano, 2008: 191)

La expectativa de un educador carismático y empático no puede entenderse, a nuestro criterio, como una demanda actitudinal, sino más bien como parte de las competencias profesionales que los educadores deben poseer y que posiblemente se relacionen a la necesidad de contar con conocimientos especializados acerca de las posibilidades y condiciones de los adultos mayores para aprender, así como la valorización y adecuada ponderación del significado que le otorgan a la educación como un medio para gestionar

un envejecimiento saludable y enriquecerse como sujetos individuales y como miembros de una sociedad en evolución y cambio. (Yuni y Urbano, 2008: 196)

En ninguno de los casos el educador de adultos es un sujeto estricto e inamovible en sus concepciones, éste debe ser abierto, sincero y flexible, capaz de aceptar sus errores, hábil para reconocer y escuchar las posturas de sus estudiantes, amable, humano. En las prácticas evaluativas debe estar alejado de aquellos que pretenden atemorizar a sus estudiantes, lejano de los que sorprenden con pruebas que no estaban planeadas, su postura en la evaluación está caracterizada por la interpretación de la intencionalidad con la que evalúa sin perder de vista el contexto y las personas objeto de la evaluación.

Luis Abraham Sarmiento Moreno y José Rubens Lima Jaramillo en la *Eccos* revista científica 2007 del Centro Universitario Nove de Julho de Brasil nos presentan el artículo “Acción cultural popular en los albores: la filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia” Se destaca Acción cultural popular tal vez como uno de los fenómenos más impactantes en la educación popular colombiana del siglo XX, o el primero, la intención de Monseñor Guarín de convertir un medio como la radio en fuente de educación rural, transformo no solo la perspectiva de selectividad que tenía y aún conserva en sus prácticas la educación sino impacta las intencionalidades pedagógicas y democráticas. Hasta hoy esta labor educativa aún no se sistematiza pero cada vez se teoriza más encontrando coherencia en ella con las ideas actuales de la educación popular.

El texto nos va mostrando como la iniciativa se hace masiva en los rincones boyacenses y describe de manera amplia como en Colombia a partir de la propuesta educativa de Monseñor Salcedo Guarín en Radio Sutatenza, oída por la mayoría de los campesinos de Boyacá

transforma el paradigma de igualdad, democracia y liderazgo desde una educación pertinente. La perspectiva crítica e interpretada en la propuesta en Boyacá nos hace reflexionar sobre aquellas dificultades que tiene nuestro sistema educativo para ser más pertinentes:

Quizá el fracaso de la educación ha sido no tener claridad en lo que persigue y por eso muchas veces se agotan energías y recursos, se queman experiencias por que los objetivos si existen, son opacos. Resolver el interrogante de ¿para que educar?, cierra el sistema que monseñor Salcedo Guarán abierto desde cuando se pregunta la causa del subdesarrollo y que recorre trechos como a quién educar y que aspectos de la persona humana tocar, cómo educar, con que filosofía educar, cuáles contenidos, cuales canales para la comunicación, que papel entra a jugar el recurso humano, que elementos merecen ser subrayados. Lo que busca la Acción Cultural Popular, es sin duda la promoción humana y parte del reconocimiento del otro (Sarmiento y Lima, 2007: 427)

Y nos permitimos sintetizar algunas de las características de la ACPO descritas en el Informe Salcedo Guarín presentado en la segunda asamblea de institución, En estas encontramos puntos homologables con la educación popular actual y construimos una reflexión que nos permita acercar el informe Salcedo a nuestro objeto de investigación.

El contexto de educación popular en Boyacá para adultos asume que el estudiante no dispone de la totalidad de su tiempo para la academia, por este motivo se hace necesario que las temáticas discutidas en los encuentros sean básicas y útiles para procurar permanencia del adulto en la acción educativa y motivación hacia buenos resultados prácticos que son los de evidenciar en el aprendizaje que “Abarca todos los campos de la actividad humana” (Sarmiento y Lima, 2007: 415 citando el informe Salcedo Guarín, 1957) De ahí que hoy por hoy como habíamos anticipado la educación popular debe contar entre sus retos interpretar todas las situaciones en las que vive y con las que convive un adulto, sus creencias, su vida familiar, su situación económica, su percepción política entre otras para así acomodar la intervención a mencionadas condiciones y poder evaluar su efecto en la construcción social de los sujetos.

“Capacita a los marginados para que se reintegren a la vida en sociedad”. (Sarmiento y Lima, 2007: 416, citando el informe Salcedo Guarín, 1957), Una de las intenciones más fuertes de una intervención en educación popular está en recuperar el estado de dignidad de los sujetos que han sido empobrecidos como efecto de las prácticas del capitalismo, coadyuvar en la identificación de las necesidades básicas de una vida digna, una vestimenta afable, una alimentación balanceada, una interpretación real de los sucesos políticos que acaecen, y así mantiene al estudiante atento a quién le suministre “Permanente; Suministra una información que mantiene al hombre al día o inquieto por la actualidad del conocimiento”. (Sarmiento y Lima, 2007: 416 citando el informe Salcedo Guarín, 1957).

Se hace necesario que un proceso de educación popular en adultos se entienda como continuo y no que termina con la culminación de un curso o la graduación en un programa, en cada uno de los participantes debe crecer la motivación hacia la académica al evidenciar en sí mismos el progreso en las diferentes dimensiones de sus vidas, por eso la educación popular debe ser “Progresiva; Promueve el crecimiento en el hombre en cuanto a sus conocimientos y de acuerdo a sus necesidades”. (Sarmiento y Lima, 2007: 416, citando el informe Salcedo Guarín, 1957), Una práctica educativa popular eficaz debe tener la responsabilidad de generar en cada una de las comunidades y los sujetos una sensación de promoción, de avance, de mejoramiento de vida en ninguno de los casos debe generar la sensación de apaciguamiento por el contrario debe gestar levantamiento argumentado no violento, auténticamente inteligente.

Educación; “Liberadora; Suministra su capacidad necesaria para que supere los obstáculos de su miseria e ignorancia”. (Sarmiento y Lima, 2007, 416, citando el informe Salcedo Guarín, 1957), los criterios evaluativos en educación popular marcar diferencias al encontrar en la manifestación continua de sujetos y comunidades inconformes con argumentos de peso al manifestarse, capaces

de resolver situaciones con herramientas desde su contexto, de armar puentes útiles y seguros en dónde el estado se demoró en llegar o no hace presencia.

“Responsabilizadora; Insiste en que el hombre es responsable de su propio mejoramiento y que a él corresponde realizar las acciones para superar sus problemas”. (Sarmiento y Lima, 2007: 417 citando el informe Salcedo Guarín, 1957) principio de la auto evaluación, uno de los términos más comunes en educación popular es empoderar, se entiende en el caso que nos ocupa que los adultos resuelven sus propias dificultades, pero no solo haciendo referencia a las personales, sino a las necesidades comunitarias, una comunidad afectada por un proceso de educación popular es aquella que evalúa prontamente sus problemas y responde de forma efectiva a resolver las dificultades que se presentan.

“Dinámica; Los contenidos cambian de acuerdo a como sea el progreso y las características de los grupos a quién va dirigida”. (Sarmiento y Lima: 2007, 417, citando el informe Salcedo Guarín, 1957) El proceso de educación popular en sus contenidos debe responder a las dinámicas de cambio que presenta el mundo, no convertirse en una adormecida educación que solo responde a los exámenes estatales, sino que de alguna manera se encuentra a la vanguardia de su realidad particular y global, el estudiante de la educación popular habla de los problemas productivos de la vereda y de la economía mundial sin dificultad alguna en sus argumentos.

A continuación comenzamos a construir una reflexión alrededor de aportes investigativos que pertenecen a Colombia relacionados con la evaluación y la educación de adultos en el contexto popular, la primera de éste grupo de investigaciones es de Sarmiento Moreno Luis Abraham y perteneciente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica en la ciudad de Tunja en el año 2009; “El concepto de maestro en acción cultural popular” en este informe de investigación se diserta

entre otras cosas sobre la relevancia que el maestro ha venido perdiendo en el mundo profesional, de ahí que sus argumentos propenden por reivindicar a partir de la experiencia ACPO “Acción Cultural Popular” al docente. ACPO, propuesta educativa liderada por Monseñor Salcedo Guarín, desarrollada hacia los años cincuenta a través de la radio en el departamento de Boyacá Colombia desde una perspectiva popular.

La presente iniciativa parte de concebir que ACPO considera y a la vez comparte con la actualidad la idea de que la educación es el elemento fundamental para el desarrollo integral de los individuos y de la sociedad. Siguiendo a Sarmiento y asumiendo esto; quienes generan ese desarrollo en todas las formas son los docentes, tutores, capacitadores en fin los profesionales de la educación.

Al dejar ver las falencias del “maestro tradicional”, se propone un nuevo concepto de “maestro”, un maestro dignificado y capacitado, capaz de utilizar los adelantos del mundo moderno y de asumir nuevos roles sociales, un maestro cercano, conocedor del mundo de la vida del estudiante, un maestro dinámico y dinamizador de procesos, un maestro que se distancia de la repetición y el quietismo y se lanza a la aventura de la creatividad y la acción. (Sarmiento, 2009: 145)

Este docente renovado en sus concepciones debe estar preparado para asumir los retos de la educación popular y cuando se hace referencia a esto, no se señala tal vez al manejo de los conceptos universitarios o a la obtención de una maestría, ni tampoco la necesidad de titularse en doctorado, este reto referencia las debidas competencias para enfrentar las necesidades de la educación rural o urbana de diferentes características, “los maestros de nuestras escuelas rurales no saben de agricultura, de ahí que ¿cómo podrían enseñarla? No existe la planificación de la escuela rural hacia el campo y sobre todo nadie está convencido de formar buenos agricultores”. (Sarmiento, 2009: 133)

Por lo anterior y de manera crítica hacia nuestro sistema educativo colombiano y las rutas de sus exámenes docentes que relega a algunos de acuerdo a sus puntajes, los lugares más apartados de la geografía colombiana “Debe desaparecer el criterio de que cualquiera puede ser maestro rural, la misión del maestro rural es muy exigente. Él tiene que hacer amar el campo a sus alumnos para que no huyan de él buscando candilejas de la ciudad”. (Sarmiento, 2009: 136), y en esto sí que es común que el maestro que llega a la escuela más alejada como una bendición para los padres e hijos campesinos en el sector no trae otra cosa más en su mente que salir de ahí en cuanto le sea posible y en algunos casos hasta maldecir la suerte de ostentar un puesto en un lugar tan apartado.

La lectura de éste argumento nos permite cuestionarnos sobre si ¿los más bajos puntajes que aprobaron los exámenes docentes son quienes deben ocuparse de la educación rural? Y también nos permite trasladar cuestionamientos similares hacia el currículo y desde luego a la evaluación de los estudiantes pensando en su pertinencia en el área rural, acaso ¿es necesario que las intervenciones curriculares de una educación para la ruralidad propendan por “estándares de calidad” de orden nacional o internacional en cambio de buscar libertad de la pobreza? Desde luego ser campesino no es sinónimo de pobreza sin embargo sí es muy común encontrar allí grandes problemas sociales incluyendo la poca necesidad de la educación en el imaginario colectivo.

Ocampo López Javier perteneciente a la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia publica en la Revista Historia de la educación latino americana en el 2009 su artículo “El maestro Orlando Fals Borda y sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana” el objeto de estudio de este trabajo de investigación son las ideas sociológicas y educativas del maestro Orlando Fals Borda y la importancia en su propuesta investigativa

Investigación Acción Participativa, quién según Ocampo fue un profundo estudioso de los hombres de los Andes y Boyacenses que propendió por unas ideas más justas en el campo de lo agrario y la participación comunitaria.

“En la Década de los Setenta, Orlando Fals Borda se interesó por realizar estudios con el método de investigación acción participativa, que buscaba la investigación sociológica en las culturas populares, conocer sus necesidades sociales y promocionar una conciencia social para transformar la realidad con base en las necesidades sociales en los grupos más necesitados de la población”. (Ocampo, 2009: 18)

Sus ideas están enfocadas en una perspectiva crítica, dan prioridad al reconocimiento de lo propio a nivel académico y en el uso de los recursos, “Señala el educador Fals Borda que los colombianos debemos crear una ciencia propia y técnicas pensando en nuestras realidades geográficas y humanas; la ciencia del trópico y de los tropicales, donde se halla toda una verdadera frontera científica”.(Ocampo, 2009: 39) De ahí que es necesario la revaloración de lo propio, la fe en nuestras fuentes culturales, en los conocimientos, técnicas, costumbres y creencias que enraízan nuestra personalidad de los colombianos.

Hoy se llega a pensar en una apuesta propia de evaluación en el contexto popular de la educación de adultos en Boyacá, el mismo hecho de reflexionar sobre nuestras concepciones científicas ya conforma en sí un ejercicio evaluativo que direcciona o redirecciona nuestro proceder en nuestra relación con la ciencia, tanto más el pensar en la necesidad de teorizar a cerca de nuestras prácticas pedagógicas con los adultos boyacenses.

El grupo de investigación compuesto por Solanily Ochoa Angrino, Lucero Aragón Espinosa, Adriana María Caicedo Tamayo de la universidad Católica de Colombia presenta en la revista de la misma universidad en el año 2005 el artículo de investigación titulado “Memoria y metamemoria en adultos mayores; estado de la cuestión”

En este artículo se presenta una revisión de los estudios en memoria y meta memoria en adultos mayores. Se analizaron 47 reportes de investigación publicados entre 1995 y 2005. Los resultados fueron señalados y organizados en un matiz que permitió categorizar las variables abordadas en los estudios. En cada variable se encontraron estudios cuyos resultados perpetúan el estereotipo cultural sobre el declive de la memoria asociada al proceso de envejecimiento; y en menor cantidad, investigaciones que evidencian un estereotipo caracterizado por la estabilidad en el funcionamiento de la memoria hasta edades avanzadas. (Ochoa, Aragón y Caicedo 2005: 19)

Partiendo de esto se puede catalogar como preocupante para las intencionalidades de la educación en adultos el desgaste que genera las motivaciones hacia los aprendizajes de los adultos mayores ya que es asumido culturalmente que hay un declive en la memoria de manera natural a través del envejecimiento, sin embargo es razonable observar con cuidado estos argumentos ya que todos los casos no son iguales y se debe propender por no fomentar deserción escolar y por el contrario promover flexibilidad evaluativa ante estos casos.

La discusión abierta también es criticada y puesta en juicio, “En oposición, aunque en menor cantidad, también se encontraron investigaciones y resultados que evidencian un estereotipo positivo y con él la posibilidad de estabilidad en el funcionamiento de la memoria hasta edades avanzadas”. (Ochoa, et al, 2005: 27) Se determina en la investigación que no solo el envejecimiento es causa de la pérdida de la memoria sino situaciones contextuales pueden marcar diferencias notorias “Los estados afectivos y emocionales también influyen sobre las creencias que los adultos mayores tienen sobre su memoria”. (Ochoa, et al, 2005: 24)

El cuestionamiento va más allá cuando se pone en tela de juicio la idoneidad de las entrevistas aplicadas al no considerarlas pertinentes en contexto;

Al parecer la debilidad de los cuestionarios radica en el intento que hacen los investigadores que los elaboran, para evaluar a través de ellos todas las dimensiones de la memoria y de la metamemoria, de los adultos mayores, sin tener en cuenta la variable que tales resultados podrían presentar dependiendo del atarea que se utilice, o del escenario que se lleve a cabo. Lo anterior llama la atención acerca de los escenarios- dónde -, los

instrumentos- con qué- y los procedimientos – como -, con los que se deben evaluar tales dimensiones en los adultos mayores. (Ochoa, et al, 2005: 29)

En toda esta ambivalencia en los procesos educativos se debe tener en cuenta que las intervenciones con adultos mayores está dotada de una alta complejidad y necesaria flexibilidad, que en su proyecto de vida los adultos mayores ya no consideran el conocimiento como una opción económica de vida, sus motivaciones son otras como dar ejemplo a sus hijos, nietos o demás prole, realizar una tarea que tenían pendiente en el trasiego de sus vidas, dar ejemplo a una comunidad de perseverancia, entre otras. En este escenario no solo encontraremos asuntos de memoria, en muchos casos limitaciones físicas que aunque impiden que el ejercicio académico se desarrolle con toda normalidad el adulto mayor emprende una lucha en contra del desánimo y la frustración, por tales motivos las características de las prácticas evaluativas con ellos se convierte en un ejercicio más comprensivo, paciente y con objetivos más recreativos y motivadores.

El siguiente artículo de investigación de la Universidad de la Sabana es una propuesta que traen los investigadores Rubén Maduro, Evelyn Bolívar, Hermes Iturriza, Nancy Barrios, Hugo García, Yaneth Rodríguez en el 2007 su nombre es “Enseñanza de la matemática desde una perspectiva andragógica” en este ejercicio de investigación se hace una reflexión crítica sobre la pertinencia de los conocimientos matemáticos y la idoneidad de la forma en la que son instruidos en el aula, su propósito es diseñar elementos estratégicos para intervenir en el aula usando como recurso principal el video.

A partir de esto se generan interesantes cuestionamientos a los procesos educativos de aula de referentes a las dificultades que se tienen al intentar comunicar la matemática en la vida diaria de

los participantes “Es difícil que los participantes desarrollen habilidades como el análisis, la síntesis o la evaluación, si las estrategias de aprendizaje solo propician la capacidad de almacenar información y de plasmarla casi idéntica durante una prueba” (Maduro, Bolívar, Iturriza, Barrios, García y Rodríguez, 2007: 52)

Se ha discutido mucho de por qué en la escuela no se genera un auténtico aprendizaje. Una de las explicaciones más convincentes es que a los estudiantes no se les prepara para resolver exitosamente en el mundo real, puesto que solo se le suministran fragmentos aislados de información, muchas veces descontextualizada (Maduro, et al, 2007, 52, citando a Gil, 1999).

El componente evaluativo no solo en educación de adultos sino de igual manera en niños, niñas y adolescentes debe estar íntimamente unido a la realidad y al desarrollo personal, es considerable que la matemática en ocasiones se hace de la más abstracta y alejada al diario vivir de los estudiantes de ahí que el reto en una enseñanza de la matemática en una perspectiva andragógica sea aprovechar la experiencia vivida, el contexto actual y las perspectivas de futuro de los adultos para con base en sus argumentos promover un conocimiento útil para la vida de los participantes y al desarrollo social de una comunidad.

Se considera de gran importancia tener en cuenta que un discurso pedagógico poco pertinente en el aula acerca del uso de las matemáticas genera desánimo, frustración y hasta deserción en los participantes, por este motivo es necesario que la actividad en el aula tome un rumbo útil, entretenido y atractivo para los estudiantes. En cuanto se asuma esta idea de la evaluación matemática dejará de ser temida para ser aceptada y hasta atractiva como una más de las actividades académicas del aula.

A continuación sobre la investigación de Cuesta Moreno Oscar Julián de la universidad Sergio Arboleda año 2008, hablaremos un poco sobre sus “Reflexiones sobre la educación rural, en el

marco de la comunicación y la educación”. Sabemos de ante mano que en el contexto rural como en el urbano se puede asumir la comunicación como un elemento fundamental en el ejercicio educativo, sin embargo en ambos se puede presentar a través de la interacción presencial entre facilitador participante, como usando alguna mediación que acerque las letras a los estudiantes. La investigación de Moreno nos hace una profunda exhortación a explorar con intenciones investigativas, buscar entrelazar el acto educativo con el fenómeno comunicativo usando una o las mediaciones disponibles.

Aunque para algunos poner en marcha el uso de mediaciones en el aula puede parecer fácil por el auge de las TICs en el mundo intercomunicado, hemos entendido que en algunos contextos las herramientas de mediación no se encuentran presentes o habilitadas y en donde si las hay los adultos en el contexto rural con mucha dificultad naturalizan su uso, específicamente el uso del computador y las páginas web, no obstante no debe ser motivo de desánimo la búsqueda de una escuela cercana a los sitios rurales y apartados pues también se han encontrado ejemplos de ejercicios exitosos, “Colombia tiene un importante referente de comunicación y educación en Radio Sutatenza, iniciativa mágica que promovió una revolución social, sin armas de fuego, solo con folletos, instructivos que afirmaron su carácter de revuelta totalmente pacífica: una cruzada de casi 200.000 campesinos contra su propia pobreza” (Cuesta, 2008: 100 citando a Bernal, 2005). En el contexto boyacense Acción Cultural Popular, promovió procesos educativos populares a través de las ondas radiales con gran éxito fortaleciendo la tesis de una necesaria profundización en comunicación y educación desarrollando un movimiento social.

La propuesta que une de forma coyuntural la comunicación y la educación hace que una se ponga al servicio de la otra y viceversa, llevando la comunicación al servicio del crecimiento integral del sujeto y no solamente como medio informativo, recreativo, comercial. En este punto

es fundamental afirmar que aunque pueda ser una intervención intencionada su más profunda finalidad debe ser el desarrollo del sujeto a través de la libertad como objeto educativo.

En líneas generales la comunicación-educación se puede entender como el campo de la comunicación social en donde convergen la comunicación y la educación; de tal manera que los procesos comunicativos tengan una práctica educativa (como lo es formar a los estudiantes en el conocimiento de los medios masivos) y viceversa, que el proceso educativo recurra a las posibilidades que brinda la comunicación (uso de medios en el aula) (Cuesta, 2008: 94)

Comprender la transformación de espacios compuestos por paredes como aulas a espacios flexibles que les puede reemplazar puede ser controversial para ideas tradicionales en educación, sin embargo hay que reiterar la necesidad de buscar la forma de que en el uso de la mediación fortalezca la cercanía del docente y el estudiante y no su desaparición, estos cambios presentes en un modelo educativo centrado en la mediación no solo transforma la forma en que el participante recibe o asiste a sus clases, de alguna manera debe llegar a generar cambios en las planeaciones, en la forma en la que se presente el currículo y desde luego en las prácticas evaluativas.

En este punto logramos descubrir nuevamente que el mundo de las comunicación hoy por hoy no se reduce únicamente al uso del computador y la internet, aunque algunos de estos considerados sofisticados servicios no se encuentra en el seno de los hogares campesinos, ellos sí tienen otros equipos de los cuales hacen uso, entre ellos desde luego está la radio y los celulares que ya manejan con cierta facilidad e identifican la utilidad de cada uno de sus elementos, de manera que esto también transforma los criterios evaluativos del aula, es más transforma el currículo en cuanto a los temas y las intencionalidades con las que se enseña, que interesante sería una clase de software en el móvil y de hardware del radio y una evaluación que considere estas temáticas como importantes en el siglo XXI para el aprendizaje.

Como una propuesta investigativa que nos vislumbre algunas ideas sobre procesos evaluativos reflexionaremos ahora sobre el ejercicio investigativo de Escobar Londoño Julia Victoria, investigación realizada en el 2007 en la corporación universitaria Lasallista. Su investigación se titula “Evaluación de aprendizajes un asunto vital en la educación superior”; De acuerdo a las consultas realizadas hemos encontrado que hay muy pocas o nulas referencias directas que nos hablen de evaluación en educación de adultos en el contexto rural y/o popular, por este motivo para acercarnos siquiera a las prácticas evaluativas andragógicas consideramos poder abstraer elementos de ésta experiencia a través de las universidades como centros educativos de jóvenes y adultos ya que ahí se forma un gran número de estudiantes que ostenta mayoría de edad en su documento de identidad y sus aportes sobre evaluación en educación de adultos puede ser determinante en el estado del arte para nuestro ejercicio investigativo.

De las características más importantes de un proceso evaluativo está el comprender que en el aula su ejercicio no está para la selectividad de personal, ni para destacar a unos pocos y menos para rezagar a otros, la evaluación debe entenderse como un acercamiento diagnóstico, como proceso formativo y como resultado global, de ahí que el reconocimiento de una evaluación procesual nos lleva a identificar de manera individual si el estudiante ha avanzado o no, o qué tanto lo ha hecho en la duración del curso. “La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfatiza en asumirla con una interrelación dialéctica, entre la evaluación del proceso y la evaluación del resultado” (Escobar, 2007: 52).

Las intervenciones evaluativas en la práctica parecen ser solo tarea del docente, ya que es quién propone normalmente una apuesta curricular, quién define en qué momentos y con qué herramientas evaluar y en últimas quién tiene el poder aprobar y reprobar el curso, esto centra el poder del aula en el docente y el estudiante se ve como un sujeto dependiente de un juez que le

afirma o le niega, que sabe si el participante aprendió o no lo hizo quién acepta el trabajo o exige correcciones. La evaluación como proceso cualitativo reconoce la importancia del estudiante en su aplicación, la participación del sujeto que aprende en su reconocimiento evaluativo le da sentido al proceso evaluativo ya que el aprendizaje debe ser un acto libre y motivado, no obligado ni condicionado. “Se considera que el estudiante es un ser histórico, social e individual al mismo tiempo pensante, dotado de voluntad, libre, crítico. Por tanto no puede seguir siendo invitado pasivo e invisible en la evaluación” (Escobar, 2007: 53).

Siguiendo a Escobar el reconocimiento del estudiante en el proceso educativo y por ende en el ejercicio evaluativo no es simple, es un dialogo abierto que permite establecer qué tipo de hombre o mujer se desea formar, que tipo de ciudadano se está construyendo y el participante qué tipo de hombre y ciudadano quiere ser, de ahí que en una propuesta de educación de adultos estas preguntas deben estar más que nunca llenas de significado, en la educación de niños, niñas y adolescentes la visión institucional antropológica y sociológica es llenada por ideales humanistas y patrióticos, en el caso de los adultos no es diferente, solo que este ya tiene criterio definido y experiencia para asumir con más fortaleza el compromiso de auto construirse, de ahí que como decíamos toma más sentido una evaluación participativa, construida entre estudiante, docente y apuesta institucional que de importancia a la coevaluación, hetero-evaluación y desde luego a la auto-evaluación. En resumen para la realización de un buen proceso evaluativo, debe considerarse y sobre todo socializarse qué se va a evaluar, cómo, con qué instrumentos y para qué se evalúa.

La siguiente investigación fue realizada en la Universidad del Rosario en el año 2010, el título de la investigación es “La transición de la edad adulta en Colombia; una lectura racional”, se consideró importante para nuestra investigación en la medida en que la caracterización que se

realiza comprende participantes no necesariamente de avanzada edad, ni una adultez plena sino también de algunos jóvenes adolescentes que por dificultades diferentes no pudieron terminar sus estudios en lo que es considerable en Colombia como una edad normal escolar, ellos se consideran en extra edad para su proceso académico y hacen parte de los lineamientos establecidos por el decreto 3011 como educación de jóvenes y adultos.

El ejercicio que nos presenta Marzana Daniela, Pérez Acosta Andrés, Martha Helena y González María Isabel nos muestra qué se debe tener en cuenta al momento de reconocer a un joven adulto y su diferencia con un adulto en plenitud, entendiendo que esta interpretación es importante al momento de la planeación educativa y desde luego de la evaluación en el mismo proceso. Se distingue la clasificación entre jóvenes adultos y la adultez plena como un tema de discusión investigativa en auge en los países industrializados por la fuerte tendencia de la prolongación de la adolescencia y la postergación del comienzo de los roles adultos comunes.

La investigación fue realizada a través de entrevista semi estructurada a cuarenta adultos jóvenes que demostró que en Colombia se destaca como una característica particular e importante el apoyo familiar, en ese proceso de transición entre la adolescencia y la adultez, entre otras cosas también se identificó que la población joven-adulta Colombiana son optimistas pero que se distancia de las instituciones políticas, religiosas y no muestra héroes para imitar. Siguiendo a Marzana, et al; Los adultos jóvenes Colombianos reciben de su familia en forma de apoyo afecto, bienes materiales y eso define gran importancia en el tránsito de la edad juvenil a la adultez, ya que éste paso no se realiza ni solidifica con la edad más si con características psicológicas (2010: 109) de ahí que los procesos pedagógicos deban provocar al interior de los procesos académicos con los jóvenes una insinuación de un sujeto que asume su existencia de

forma responsable y cada vez entiende el apoyo recibido de sus padres como algo parcial y no permanente y menos de por vida.

En ésta investigación liderada por García Mingues Jesús, perteneciente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el 2009 bajo el título “Abriendo nuevos campos educativos hacia la educación en personas mayores” encontraremos argumentos que reconocen la educación como un proceso sin limitaciones y de orden universal. En esto compartimos la idea de entregarle primacía a los procesos educativos como el centro único del desarrollo integral del ser humano. El papel protagónico de la educación se deja ver en este informe investigativo como una respuesta asertiva ante los problemas arraigados en las sociedades, en este caso en el contexto colombiano en el departamento boyacense los ejemplos de educación popular nos dejan buenos precedentes al reconocimiento de lo que sería una educación a lo largo de la vida como un derecho proclamado por la ONU desde 1948.

A pesar de todos los reconocimientos de primacía del sector educativo aún se encuentran varias dificultades por sobrepasar entre éstas algunas trabas generacionales que consideran que después de cierta edad la academia no es importante para la vida del sujeto, veíamos en alguna investigación anterior acerca de la memoria y la meta-memoria en adultos como las encuestas si muestran un declive en la memoria de los adultos mayores con ciertas excepciones, sin embargo y sobre la misma reflexión investigativa hablábamos de un proceso educativo que no se complejiza en el contexto popular sino que se flexibiliza de acuerdo a las necesidades educativas de los adultos mayores, en todo esto, dichas trabas son causadas por el auto convencimiento o el convencimiento colectivo de inutilidad académica en avanzada edad, esto genera altas deserciones y desaire al estudiante adulto ante la exhortación de asumir la academia.

Sin embargo también se encuentran casos en donde a diferencia del niño es el adulto normal o el adulto mayor quién demuestra una desbordada sed de aprendizaje. Sabemos que los niños, las niñas y adolescentes se encuentran en un proceso de formación de criterio en el que media la dependencia, la independencia y la interdependencia en su actuar, pero en su mayoría el adulto actúa por motivación propia “autonomía”, él mismo debe ser el asunto fundamental de su auto reflexión y por último de su auto- evaluación, él es quién sabe si aprendió o no, él es quién sabe qué tanto más necesita aprender sobre un tema o no. Por último cabe destacar siguiendo a García que la educación a lo largo de la vida o la educación permanente no es una parte del sector educativo más si su todo, toda forma, estrategias y acciones para promover una educación de la cuna a la tumba, el cumplimiento de este argumento por los estados es la ratificación de la primacía del sector educativo en el ámbito social, económico, político y social.

Si la educación es transformación de la realidad, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades, antes llamamos a esto política; he aquí pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social, el problema actual es un problema pedagógico (García, 2009: 139).

La siguiente investigación realizada en la pontificia Universidad Javeriana en el 2008 liderada por Roberto Vela Mantilla, nos quiere brindar sus procesos de análisis investigativo sobre “Hacia un nuevo enfoque de la evaluación de impacto de proyectos de desarrollo rural”, un análisis de la publicación “metodología de evaluación de proyectos sociales” en la publicación elaborada para la UNESCO, por Gregorio Castro y Patricio Chávez (Moncaleano 2002) en el contexto rural.

Para el contexto en el que desarrollamos nuestro propio ejercicio investigativo encontramos que gran parte de la población educativa, que será población sujeto de investigación se encuentra ubicada en la zona rural del departamento Boyacense, de ahí que la revisión de este documento

nos permita reconocer argumentos sobre el impacto que causan los proyectos sociales y desde luego las características que determinan una buena evaluación de impacto, para Roberto Vela Mantilla quién lidera el proceso investigativo, la pertinencia, las ventajas y las aplicaciones de la metodología de la evaluación de impacto de proyectos sociales propuesta por Castro y Chávez para la UNESCO se escogió por superar las limitaciones de las metodologías tradicionales de evaluación y por ser un intento institucional de aportar al desarrollo y aplicación de nuevos enfoques y metodologías de evaluación para américa latina.

Teniendo en cuenta que la evaluación de impacto considerada como tradicional ha sufrido fuertes críticas en sus objetivos e informes ya que se ha dicho de éstos que son limitados en la medida en que se quedan solo en la relación costo beneficio como un ejercicio meramente cuantitativo. La investigación realizada por Vela Mantilla nos muestra la necesidad de ir más allá en el proceso evaluativo de impacto, nos permite reconocer más variables y a tener una mirada más cualitativa en relación a lo que se logra.

Castro y Chávez definen la evaluación de impacto de un proyecto social como “El proceso de identificación, análisis y explicación de los cambios o modificaciones que en función de un problema social, se hayan producido en las condiciones sociales de la población- objetivo y en su contexto, como en consecuencia de la aplicación de un proyecto que se evalúa (Vela, 2003, 130 citando a Castro Chávez, 1994)

Esta concepción nos permite reconocer variables importantes más allá de las cifras. En las propuestas privadas de educación de adultos entre los años específicamente 2010-2013 la inversión realizada de a través de la secretaría de educación del departamento con recursos de la gobernación del departamento Boyacense fue considerable y se contrasta esta cifra con su objeto de más importancia; atender en educación formal al mayor número de adultos posibles, la relación costo beneficio se expresaría en la cantidad de estudiantes atendidos pero nunca por las

modificaciones que estas lograron en las comunidades que intervinieron, de ahí que la propuesta de evaluación de impacto desarrollada por CASTRO Y CHAVEZ se basa en los siguientes pasos que abarcan de forma más amplia el impacto logrado por una intervención social;

1. Identificación y selección de proyectos, 2. Programación operativa del proceso de evaluación. 3. Reconstrucción analítica y operativa del problema. 4. Análisis participativo de la consistencia interna del proyecto. 5. Análisis participativo de la direccionalidad y suficiencia del proyecto. 6. Elaboración de la estrategia técnico-metodológica que se va a seguir para la evaluación del resultado e impactos. 7. Evaluación de resultados en términos de eficiencia y eficacia. 8. Evaluación de impacto propiamente dicho. 9. Elaboración del informe final sobre la evaluación propiamente dicha de impacto.

Debe destacarse en esta propuesta el uso de los espacios participativos que coadyuvan a construir un verdadero impacto, es decir el reconocimiento no solo de las cifras sino de la opinión antes, durante y en las conclusiones del informe no solo de quienes lo elaboran sino de quienes fueron población objeto investigativo.

De forma concluyente en el estado del arte podemos decir que las prácticas evaluativas como parte del fenómeno educativo han sido objeto de diferentes investigaciones pedagógicas en distintos enfoques y contextos, así; hemos evidenciado ejercicios de esta naturaleza en primera infancia, educación primaria, media vocacional y educación superior, este último es el más cercano a nuestro ejercicio investigativo debido a que generalmente se considera que el estudiante universitario es adulto o llega a la edad adulta mientras cursa sus estudios, sin embargo dista de nuestro objeto de investigación que el contexto del joven y adulto no es de

aquel ciudadano con oportunidades y eficiencia académica que alcanza la mayoría de edad según mientras era parte de un proceso de formación universitaria.

El contexto que caracteriza nuestra investigación es de jóvenes y adultos relegados del escenario educativo que abandonaron los estudios en primaria o bachillerato por razones como falta de recursos económicos, ausencia de presencia educativa gubernamental, dificultades familiares o dedicación temprana a la vida laboral, estas personas algunas se encuentran en las ciudades o municipios y otras en las áreas rurales del departamento de Boyacá. Además deben considerarse otras características que se encuentran generalmente en el contexto popular como necesidades básicas insatisfechas y múltiples carencias como ausencia de transporte escolar, equipos de cómputo, acceso a internet, biblioteca, en la mayoría de ocasiones sus padres no fueron a la escuela, y en el mejor de los escenarios hicieron primaria, asuntos que resultan determinantes en la vida y formación profesional de las personas.

Esta diferencia contextual marca la principal pauta de innovación entre las investigaciones de prácticas evaluativas identificadas y la que ahora realizamos, de tal manera que las que documentamos en su mayoría fueron resultados de investigación relacionados con la práctica educativa de los jóvenes y adultos en el contexto popular en la nación y foráneas para que en ellas pudiéramos correlacionar la naturaleza y los criterios relevantes en la evaluación de este tipo de estudiantes, de suerte que allí pudimos registrar varias concepciones que se aplican a las prácticas evaluativas y que nos llevan a referir que es un asunto someramente investigado debido a que la fortaleza de la teoría de la educación popular se centra con más fuerza en el acervo político y emancipador de la persona que en la profundidad del discurso pedagógico y el fenómeno que acontece en las aulas en la relación docente – estudiante. “La escasa producción sobre la dimensión pedagógica de la educación popular evidencia la escasez de referencias y

análisis sobre la micropolítica de la educación popular” (Torres 2012: 59 citando a Conde 2009 y Mejía 2010)

Partiendo de las dificultades en encontrar informes de investigación que se refieran en forma específica a una dimensión pedagógica y en ella a la evaluación educativa de adultos en el contexto de la educación popular hemos buscado y encontrado en la construcción del estado del arte registros de investigaciones que se han referido fundamentalmente a educación de adultos, a la andragogía, a la evaluación de adultos y a la educación popular, con el ánimo de en ellos interpretar la realidad del contexto en el que se desenvuelve la evaluación educativa de adultos para así llevarla al ambiente popular en aras de vislumbrar los antecedentes de esa práctica pedagógica en la propuesta RED de Conocimientos del ITEDRIS. Por todo lo anterior presentamos el siguiente planteamiento y formulación del problema de investigación debido a la demostrada necesidad latente en profundizar pedagógicamente en las prácticas evaluativas en este contexto.

2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACION DEL PROBLEMA:

En las propuestas educativas de bachillerato para jóvenes y adultos en el departamento de Boyacá en Colombia, la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS,

(Investigación tecnología y educación para el desarrollo regional integral y sostenible) propende por “Ofrecer servicios educativos de calidad, capaces de generar cambios en las mentalidades y estructuras familiares, en un sentido de mayor equidad social, a través de la investigación, la docencia y la tecnología, desde una visión cristiana”. (Galán, 2012: 3), para alcanzar la misión trazada esta institución es importante para participantes, facilitadores y directivos interpretar de manera juiciosa los fenómenos pedagógicos presentes en la aplicación de la propuesta, en este punto hay que reconocer los esfuerzos hechos desde diferentes integrantes de la fundación por participar en ejercicios que busquen mejoras en la calidad educativa metodológica de la iniciativa, sin embargo también que como propuesta en continuo aprendizaje se debe estar en permanente investigación y auto construcción.

A lo largo de una intervención académica de la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, encontramos un sustento teórico y epistémico que respalda toda una apuesta institucional, sus fundamentos más destacados son la educación popular, la teoría general de los sistemas, las inteligencias múltiples y aprendizajes significativos. En cada intervención se juega en forma de diálogo de saberes la oportunidad de empoderar a una comunidad de su situación social, académica, económica y ecológica a través de la educación, su principal campo geográfico de acción es el departamento de Boyacá, Colombia, con una experiencia actual cercana a los 14 años de intervención en búsqueda permanente de la transformación social de las comunidades rurales y urbanas que han carecido de oportunidades académicas, en ocasiones con el apoyo de los recursos gubernamentales y en otros con la iniciativa y gestión propia de la curia arzobispal de Tunja.

Esperar tales resultados del acercamiento académico de la propuesta RED de conocimientos a una comunidad de jóvenes y adultos en diferentes contextos de la geografía boyacense, le entrega grandes responsabilidades a la dimensión pedagógica y en ella al objeto de interés principal en nuestro accionar investigativo la práctica evaluativa, sin embargo haciendo una lectura juiciosa de la documentación de la propuesta hallamos elementos básicos que no ofrecen la información clara, específica y necesaria acerca de las prácticas y escenarios evaluativos que se generan en campo en cada uno de los grupos de trabajo- estudio de la Fundación ITEDRIS y su propuesta educativa. En palabras más sencillas no existe un diseño de la evaluación en unos principios técnicos- metodológicos mínimos para realizar ejercicios evaluativos con esta población académica, este escenario problemático de naturaleza curricular y práctica, constituye una carencia no solo en las unidades argumentativas que hacen defensa la propuesta pedagógica, sino de todo el espectro de las prácticas pedagógicas evaluativas de la educación popular latinoamericana que buscamos se exprese en un modelo en el departamento boyacense debido a la poca literatura en este sentido que ofrece las bases argumentativas de la pedagogía en la educación popular que como ya ha sido mencionado está profundamente permeada por la voluntad emancipadora del sujeto por encima de la discusión pedagógica de sus prácticas.

Las principales afectaciones presentes en una práctica evaluativa sin dirección, ni rigor argumentativo, metodológico y técnico se manifiestan en los cuestionamientos que genera la efectividad y coherencia con la estructura pedagógica de la propuesta de educación de adultos ejecutada por el modelo RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS en Boyacá, así en el llamado diálogo de saberes en los encuentros educativos el docente- Facilitador, apoyado en las guías (libros) y su formación profesional lidera una pequeña comunidad educativa cercana a los

veinte participantes con una propuesta curricular, temática y didáctica orientada por el acervo pedagógico de la propuesta educativa. No obstante, las orientaciones de los escenarios evaluativos se acercan más a la formalidad de la evaluación (evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación final) que a la intencionalidad con la que se evalúa, el para qué se evalúa, la metodología, técnica o herramienta que debe aplicarse preferiblemente, demostrando que si se ejercen prácticas evaluativas pero con criterios diferentes, a voluntad del docente y en ocasiones descontextualizadas o simple y sencillamente sin ninguna orientación objetiva, dejando en duda la efectividad de esta práctica en relación a su objetivo propuesto inspirado en la educación popular.

En relación a la coherencia intrínseca que debe existir entre la apuesta del modelo pedagógico, los criterios curriculares y en ellos los evaluativos, se evidencia una considerable afección manifiesta en la lealtad pedagógica del modelo de educación popular y una práctica evaluativa que exprese en su aplicación toda la naturaleza del objeto de este discurso pedagógico crítico, dejando visible posibles ambigüedades emergentes de la libre interpretación docente de una práctica que obedece a su concepción sobre ese ejercicio, dejando salvedad sobre esta afirmación que no se busca reprobar los ejercicios evaluativos usados por los facilitadores de la propuesta RED de conocimientos, sino dejar manifiesta la necesidad de interpretar lo que realmente acontece en el ejercicio evaluativo practicado por los docentes a la luz de las teorías epistémicas de la educación popular y pedagógicas de la evaluación holística.

La responsabilidad que recae sobre las prácticas evaluativas de cada uno de los facilitadores con sus estudiantes se refleja en el éxito que se va logrando en campo en relación a la intencionalidad

de la intervención. Toda esta carencia trae consigo limitaciones para el modelo educativo y para los participantes de la propuesta RED de conocimientos, que aunque reconociendo la importancia de la evaluación en los procesos educativos, la falta de la unidad de criterios y la ausencia de enfoque en las prácticas evaluativas no permite evidenciar los resultados claramente, obnubila el norte de la intervención educativa y no contribuye a la autoformación del estudiante en su proceso de empoderamiento y emancipación.

Como evidencias empíricas que respaldan esta profunda necesidad en el esquema de la educación popular y de manera específica en las prácticas educativas de la propuesta RED de conocimientos encontramos, la ausencia de estructuras y apuestas evaluativas propias de la evaluación popular, la formalidad propuesta para la práctica evaluativa de la propuesta RED de conocimientos que se resume en tres momentos de la práctica, (diagnóstica, formativa y final) y la última es la relación insistente entre la postura del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y todas las prácticas de la evaluación por competencias incluyendo los modelos de jóvenes y adultos.

En el marco de la educación popular en la experiencia con adultos del departamento boyacense a través de las prácticas pedagógicas y en ellas las evaluativas de la Fundación ITEDRIS y su propuesta educativa RED de conocimientos y por todo lo anterior formulamos las siguientes sub preguntas de investigación;

- ¿Cuáles son las percepciones de facilitadores, estudiantes y expertos a cerca de las prácticas evaluativas de adultos en diferencia de las de niños, niñas y adolescentes entre

los años 2011 al 2013, en diferentes provincias del departamento de Boyacá atendidos por la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS como resultado de la sistematización de sus experiencias?

- ¿Cómo se han desarrollado las prácticas evaluativas erróneas y acertadas según estudiantes, docentes y expertos en el proceso de educación popular de adultos en la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS entre los años 2011 al 2013, producto de un ejercicio de sistematización de sus experiencias?
- ¿Cuáles son las características que emergen de una práctica evaluativa que vincula guías pedagógicas y proyectos productivos, como parte de la educación popular según estudiantes, docentes y expertos en la propuesta RED de conocimientos entre el 2011 y el 2013 en Boyacá, luego de sistematizar sus experiencias?

De forma general formulamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características pedagógicas que emergen de la sistematización de experiencias de las prácticas evaluativas entre facilitadores, participantes y expertos de la fundación ITEDRIS en la propuesta educativa RED de conocimientos que opera en el departamento de Boyacá Colombia de forma específica entre los años lectivos 2011-2013?

3. JUSTIFICACIÓN:

Las propuestas educativas de jóvenes y adultos que se desarrollan en América Latina bajo los principios de la educación popular vienen reflexionando cuidadosa y profundamente sobre su

pertinencia en relación a los efectos causados en las poblaciones a las que son dirigidas, este ejercicio va tomando más importancia en la medida en que aumenta el número de participantes que hacen parte de estos procesos educativos y también el número de instituciones educativas que dedican sus esfuerzos a estas tareas. El impulso en parte liderado por la UNESCO a conceptos educativos como; “educación fundamental, alfabetización funcional, educación permanente, educación a lo largo de toda la vida; han sido motivo de investigación, discusión y organización de planes y programas” (CONFINTEA VI, 2009: 136) logrando así reconocimiento y demostrando que esta educación es más representativa que una simple alfabetización como suele señalarse.

Es así el ánimo de responder a las crecientes necesidades contempladas en las conferencias internacionales como las creadas al interior de los países y los departamentos o estados, que el aumento también es significativo en el número de investigaciones que propenden por mejorar la calidad educativa ofrecida en estas experiencias, con base en esto, se puede determinar que han habido intereses investigativos sobre todo por sistematizar algunas experiencias o reflexionar sobre las mismas, analizar algunas herramientas aplicadas y procurar identificar prácticas exitosas en educación de jóvenes y adultos, éstos ejercicios han permitido encontrar y proporcionar argumentos fundamentales en la concreción de propuestas educativas más pertinentes, sin embargo también ha servido para ampliar el espectro de posibles investigaciones que busquen continuar las mejoras en las proyecciones educativas andragógicas populares en Latino América.

En Colombia la educación para jóvenes y adultos ofrece; alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal y educación informal (Decreto, 3011); nuestra investigación se enmarca en la educación básica y media formal. En nuestro país y de manera

específica geográfica en departamento de Boyacá hogar de diferentes modelos educativos que atienden diferentes necesidades educativas, en el caso de la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS se evidencia un profundo interés por asumir una educación popular que permita a los participantes obtener una postura crítica frente a lo que se aprende, a cómo se aprende, al uso que da a los conocimientos como a la intencionalidad y pertinencia con la que se auto evalúa. Este interés no solo lo manifiesta la arquidiócesis de Tunja a través de su propuesta ITEDRIS, también ya lo habría manifestado por medio de ACPO “Acción Cultural Popular” desarrollada en los años cincuenta a través de la radio y liderada por Monseñor Salcedo Guarín.

En este sentido comprendemos cómo la evaluación es un fenómeno central en el acto educativo, su alcance abraza desde el inicio de un programa hasta su culminación, nutre cada uno de los procesos y procedimientos cuidando de la intencionalidad y procurando que esta se conserve, su acompañamiento define con claridad el punto de partida, el correcto direccionamiento durante el proceso y la forma como deben asumirse los resultados junto con sus proyecciones futuras, la fundación ITEDRIS es consciente de los alcances del fenómeno evaluativo y busca promover de forma más eficaz una evaluación coherente a la propuesta educativa.

En esto es necesario reconocer la importancia del facilitador en las intervenciones académicas y vivenciadas con los participantes, por eso se busca a través de la interpretación de las prácticas evaluativas entre otros actores de los docentes explicar el fenómeno que se presenta caracterizándolo partiendo de la descripción construida por todos los miembros activos de ésta comunidad educativa, llegando a todas las herramientas, estratégicas y acciones que son adelantadas en el aula. No llevándolas a un juicio para disertar sobre su pertinencia, más si de

un estudio juicioso que nos permita abstraer información útil para interpretar los sucesos cotidianos acontecidos.

Teniendo en cuenta que “evaluar es algo más que recoger información, es además un juicio que se va formando de manera continua y cualitativa” (Escobar, 2007: 52) la idea de caracterizar las prácticas evaluativas para generar una meta-evaluación capaz de ofrecer luces y sombras de los procesos hasta ahora aplicados por los facilitadores de la fundación ITEDRIS que nos permitirá orientar más claramente sobre qué tipos de evaluación son más coherentes a la hora de intervenir en el aula y emitir juicios en procesos validados y resultados académicos de los participantes.

4. OBJETIVOS:

4.1 Objetivo General:

Sistematizar las experiencias de las prácticas evaluativas entre facilitadores, participantes y expertos de la fundación ITEDRIS en su propuesta RED de conocimientos en el departamento de Boyacá Colombia en el periodo comprendido entre los años 2011 y 2013

4.2 Objetivos Específicos:

Comparar las experiencias y concepciones de las prácticas evaluativas de facilitadores, participantes y expertos con las de niños niñas y adolescentes, durante los años 2011 al 2013, en el desarrollo del modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS en distintas provincias del departamento de Boyacá.

Establecer en el desarrollo del modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, las mejores y peores prácticas evaluativas a juicio de docentes, estudiantes y expertos entre los años 2011 al 2013 en Boyacá.

Valorar según los estudiantes, docentes y expertos las guías pedagógicas y los proyectos productivos del modelo red de conocimientos frente a las prácticas evaluativas empleadas en el marco de la educación popular, entre los años 2011 al 2013

Identificar según los actores (Expertos, docentes y participantes) las herramientas didácticas más usadas en las prácticas evaluativas del modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, entre los años 2011 al 2013, en Booyacá.

5. MARCO DE REFERENCIA:

5.1 PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN POPULAR PERSPECTIVA HISTÓRICA

Una conciliación necesaria se convierte el determinar la influencia de la teoría crítica sobre el pensamiento crítico pedagógico y por tanto en la educación popular. En un recorrido histórico de la pedagogía crítica se debe identificar las fuentes de las que bebe éste enfoque de actualidad educativa, se alimenta principalmente de la reflexión filosófica - pedagógica. De un lado la corriente filosófica criticista de la escuela de Frankfurt y el pensamiento pedagógico liberador

desarrollado por Pablo Freire en Brasil y otros autores e iniciativas como la de Monseñor Salcedo Guarín a través de “ACPO” Radiofónicas del Valle de Tenza en Boyacá Colombia.

La escuela de Frankfurt aparece como una respuesta al agotamiento que sufre el éxito de la modernidad en su máxima expresión de racionalidad científica, “La modernidad muestra su cara terrible al imponer un sistema de trabajo “científico” de producción, que somete al obrero a una organización rígida de constante vigilancia, y cuyo objetivo es aumentar las ganancias de unos pocos” (Bórquez, 2006: 53) De ésta manera un grupo de intelectuales alemanes crearon el instituto independiente de investigación social, que a partir de 1930 fue dirigido por Max Horkheimer uno de los principales autores de esta escuela de filosofía.

En este contexto se deja ver que el principal argumento de la escuela de Frankfurt reposa en la teoría crítica y que esta busca “comprender la crisis de la modernidad desde todas las perspectivas posibles” (Bórquez, 2006: 58) ya que;

Los miembros de la escuela de Frankfurt, que habían construido la teoría crítica, se percatan de que, tal como lo había señalado Nietzsche, el triunfo de la razón moderna deja excluido el problema de descubrir cuáles son las funciones y los límites del hombre en el mundo, y que este mundo concebido como antes como natural y eterno, ha sido superado a través de la razón y por tanto, la función crítica del hombre ha sido suprimida (Bórquez, 2006: 57)

Dadas estas situaciones y ya marcado el norte de la teoría crítica que cuestiona la racionalidad sin conciencia de la modernidad estableciendo una fuerte crítica al positivismo, a la sociedad burguesa, a la cultura de masas y su poder comunicativo e incluso a algunos postulados marxistas que se habían dogmatizado se ve venir la segunda generación de la escuela de Frankfurt en la que se destaca Jürgen Habermas.

Hábermas fue el discípulo más joven de Horkheimer, Adorno y Marcuse, su postura crítica sobre la modernidad se remontan cuestionar y si es posible replantear los valores de la modernidad y su intención emancipadora que se vieron desdibujados en muchas formas por “Las estructuras que provocan procesos de comunicación distorsionados como son, por ejemplo, los medios masivos de comunicación, instituciones, asociaciones e incluso el propio estado” (Bórquez, 2006: 71) Hábermas distinguiría “Por un lado el trabajo , que se caracteriza por la acción racional intencionada y, por otro, la interacción, que se caracteriza por lo que él denominó la acción comunicativa” (Bórquez. 2006: 70)

Es decir el proyecto habermasiano concentra toda su atención en la comprensión del fenómeno comunicativo con el ánimo de disipar todas las barreras que puedan imponer algún yugo a las formas de expresión emancipadora de la persona, así “El objetivo último de la acción racional intencional es alcanzar una meta; en cambio el de la acción comunicativa es lograr la comprensión comunicativa” (Bórquez, 2006: 70). Pero la acción comunicativa no se queda en el paradigma histórico hermenéutico, con el solo objeto de usar la comunicación como medio de entendimiento, Hábermas expresa en “Conocimiento e Interés” el profundo sentido del paradigma crítico social, el interés emancipatorio siendo él, el autor de la segunda generación de la escuela de Frankfort el más influyente en las pedagogías críticas latinoamericanas.

Sin lugar a dudas la producción discursiva de la segunda generación de la escuela de Frankfort que produce mayor número de discursos y de prácticas en América Latina es la de Habermás en Conocimiento e Interés (1968) luego con la Teoría de la acción comunicativa (Maldonado, 2008: 24)

Por otra parte fue influyente el pensamiento de Theodoro Adorno y Horkheimer quienes en su exilio forzado hacia Estados Unidos por conflictos internos en su país de origen generados por la primera guerra mundial, desarrollaron argumentos esenciales que afectaron los fundamentos de

lo que hoy se considera la pedagogía crítica, y que están representados en autores como Peter Maclaren y Henry Giroux. Por todo esto nos es necesario reconocer y reafirmar los estrechos lazos entre la teoría crítica (Frankfurt), la pedagogía crítica y la educación popular como uno de los pilares que sostienen las prácticas de la pedagogía para la liberación y “Describir la forma como la escuela de Frankfurt presta su pluma a las pedagogías críticas latinoamericanas, especialmente a Freire y al grupo de investigación de la Universidad Nacional o Grupo Federici” (Maldonado, 2009: 29), en Colombia.

La pedagogía crítica y por tanto la educación popular, también se ven influenciadas desde latinoamérica por la teología de la liberación liderada por Leonardo Boff y Gustavo Gutiérrez, en ella se refleja la humanización de la doctrina social de la iglesia que se aplica a partir de la pastoral “ad gentes” generada a mediados siglo XX en Suramérica “Hemos visto que la Teología de la Liberación nace en estrecho contacto con la pastoral de la iglesia latinoamericana que busca ser fiel a la opción por los pobres” (Silva 2009: 113) y desde luego también influenciada por las ideas de Enrique Dussel quién en su filosofía de la liberación dirige el existencialismo hacia el camino de la ética, la alteridad y allí expone que latinoamérica tiene la capacidad de reconocer su ética y juzgar su propio ser.

Entre 1960 y 1970 se fue gestando en américa latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron La educación Popular, la teología de la liberación, la comunicación alternativa, la investigación acción participativa y la filosofía de la liberación (torres 2007). Desde estos campos, en convergencia disciplinaria, se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como “El paradigma emancipatorio” ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales (Ortíz y Borjas 2008: 617)

Es destacable la no aceptación de la pobreza de América Latina, que propone la teología de la liberación teniendo en cuenta el fenómeno de la fe o la dimensión espiritual que los seres humanos poseemos pero de manera especial la confianza asumida por los creyentes en Cristo que están ubicados en este sector del planeta que son gran parte de la población del continente americano, “Esa religiosidad marca la identidad histórica esencial de América Latina y se constituye en su matriz cultural de la que nacieron estos nuevos pueblos” (Vélez, 2000: 47 citando a Puebla 445). Hay que reconocer que en la historia de la Iglesia ha existido gran reconocimiento y proyectos vocacionales basados en la dimensión de la pobreza (Franciscanos), también personajes con reconocida sensibilidad por esta condición (Teresa de Calcuta) y que mucho ha desarrollado la Iglesia en favor de la igualdad de las personas, como gran parte de la doctrina social de la Iglesia, también algunos documentos institucionales que expresan aires de igualdad y reconocimiento e importancia de la humanización como las encíclicas; “Pacem in Terris”, “Gaudium et Spes”, “Populorum progressio” entre otros.

No obstante el discurso teológico liberador va más allá de reconocer como un capítulo importante del cristianismo el que hacer de las prácticas religiosas con las comunidades pobres, esta postura cree con firmeza que la teología debe contribuir de forma directa en disipar las grandes diferencias económicas que se arraigan primero en los pueblos latino americanos debido a que nace desde allí, en su reflexión contextual y luego en el mundo entero “La finalidad de la teología de la liberación es la transformación de esta situación de pobreza injusta e inhumana” (Silva, 2009: 98) es una forma basada en la fe que manifiesta su objeto transformador de realidad de aquel que ha sido clasificado como poco importante por el grueso del sistema económico mundial.

En sus enunciados la TL hace visible a los pobres, representados en los indígenas, las comunidades afroamericanas, los desempleados, los perseguidos por los regímenes totalitarios; señala la existencia de una religión popular y de otra practicada por la institución eclesial y sus jerarquías; observa que la religión debe actuar sobre seres de carne y hueso; plantea el papel de la iglesia frente a los jóvenes y las mujeres y, sobre todo, abre la perspectiva de acción política y de condena a las expresiones totalitarias (Maldonado, 2008: 59)

El reconocimiento y primacía hacia la condición humana hace este discurso teórico de la teología uno de los sustentos argumentativos relevantes en la continua búsqueda de la libertad de los hombres desde su autonomía en Latino América, asunto argumentado desde otros escenarios académicos que recae en uno de sus productos más emblemáticos de la transformación de las realidades y condiciones de empobrecimiento; la educación popular.

La teología de la liberación como de la mano al tema de los pobres, ya no sólo como destinatarios de una preocupación sólo caritativa y moralizante, como había sido desde siempre en la iglesia, sino en cuanto a actores de la historia, lo que implica que deben llegar a ser sujetos (Silva 2009: 105).

Ante todo esto hay que decir que; la perspectiva pedagógica crítica trata de un proceso de prácticas educativas que buscan revisar las postulaciones que justifican la educación habitual occidental a través de cuestionamientos sobre creencias en sus intervenciones académicas, “Freire plantea que la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes Por ello la educación liberadora es incompatible con una pedagogía que ha sido práctica de dominación”. (Sarmiento y Lima, 2007: 21) Es de alguna manera una forma de resistir a las asimilaciones mecánicas de discursos pedagógicos foráneos en una lucha perenne por construir un discurso de la educación propio de latinoamericanos basada en los contextos como respuesta a las necesidades de las carencias identificadas desde la identidad de nuestros pueblos.

Se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de américa desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y de sentido a estas realidades (Mejía, 2012: 112)

De alguna manera el punto de convergencia era la búsqueda permanente de la autonomía del sujeto latinoamericano, otorgándole espacios para la práctica del poder, pero de manera expresa el que ofrece la producción autónoma del conocimiento, para el caso de una epistemología que fuera capaz de producir este conocimiento que se basara en hacer confluir el discurso académico con la sabiduría popular, a través de un metodología de la investigación que no solo interprete el fenómeno de lo que acontece o lo acontecido sino que mientras lo investiga lo prepara para emanciparse “Fundirse con la acción supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una “filosofía de la vida” desde un conocimiento vivencial” (Ortíz y Borjas, 2008: 618)

5.2 EDUCACIÓN POPULAR HOY

En el mundo de las representaciones sociales a través de los títulos, las jerarquías, el manejo del poder centrado en las instituciones, nos encontramos que son premiados en el escritorio los reconocidos por el conocimiento universitario, los hijos de la política y el resto de la población dedicada a las actividades de supervivencia son un poco subvalorados en sus conocimientos, concepciones y creencias.

Como una reacción desde la académica un grupo de autores va tomando fuerza en un discurso que reconoce los instrumentos de dominación implícitos en las bases del estatus quo que prolonga episodio tras episodio el mismo capítulo de segregación, plusvalía, injusticia y desigualdad. Para tal evento el medio de represión y dominación una vez más es la educación, con argumentos que bien podría ser usado en cualquier discurso altruista y promisorio, no obstante, en la profundidad de esta propuesta educacional también se contempla identificar la existencia de las herramientas dominadoras en el seno del proceso formativo.

Más allá de la discursiva y todo lo que podría decirse a favor de la educación pocos pensarían en acusarla como instrumento de dominación y reproducción de la pobreza, es más a su benevolencia se le adeuda que algunas familias adquieran día a día el sustento nutricional y suplan sus necesidades básicas y si no fastuosamente vivan con lo mínimo deseable para algunos contextos. “Freire retoma a Gramsci, quien manifestó en su momento los riesgos de la educación para el trabajo, particularmente transmisionista e interesada en la instrucción y no en la humanización de los trabajadores” (Maldonado, 2008: 65). Es por esto que los criterios de la llamada educación popular, su propuesta, su carácter crítico, su enfoque humanista, el talante de sus propuestas curriculares y la novedad en sus concepciones evaluativas le hacen diferente a los acostumbrados escenarios académicos del fenómeno educativo, su brillo no se basa en la creatividad del docente para motivar a sus estudiantes, su plus está en el empoderamiento del sujeto con su realidad para que reconozca a su dominador si lo hubiere.

Los procesos de educación popular tienen sus raíces más fuertes en América Latina como construcción de un discurso que se encuentra en contra de la reproducción mecánica de conocimientos en las escuelas y a favor de la autonomía en todos los campos de la educación, de ahí que busque rescatar la autoridad sobre el currículo, la libertad de identificar las necesidades

más profundas de conocimiento en contextos diferentes, hasta el uso que los participantes dan al poder que otorga el conocimiento. “La especificidad de la educación popular radica en ser una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de sujetos y grupos excluidos” (Mejía y Awad, 2007: 21)

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas formas de dominio que le permiten ponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad (Mejía, 2012: 113)

Esta propuesta reconoce al igual que la psicología cognitiva que ningún ser humano con poca edad o ya entrado en años es un recipiente vacío sin conocimiento alguno sobre los temas que se abarcan en las aulas, sin embargo dista de sus posturas en su concepción del individuo, “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 2005: 48). En trabajos como los adelantados por el maestro Fals Borda se ha destacado la presencia de una sabiduría popular que comprende todas las prácticas, experiencias y saberes que consigo trae la herencia, la cultura y la globalización como presaberes cargados de experiencias, símbolos, jergas, costumbres que en el salón son fundamentales para un verdadero ejercicio dialéctico de los saberes. “La tarea central se ubica en la necesidad de ligar el conocimiento y su producción al pueblo. Para ello se reconocía la existencia de una sabiduría popular que ha sido negada por el discurso académico” (Mejía y Awad, 2007: 43)

El reconocimiento de esta sabiduría denota la fragilidad que presentan aquellas fuerzas que pretenden considerar el conocimiento como un discurso propio, ideal de una comunidad académica o científica cayendo en la vieja vanagloria del poder que otorga el conocimiento de

unos pocos sobre los denominados subdesarrollados, de ahí que la educación popular se manifieste en contra de ésta actividad cuadrada, totalizante y destaca la pluralidad de sujetos, culturas y saberes como dignos de reconocimiento y merecedores de impulsar. “El punto de partida de la acción educativa popular es la realidad, asumiendo que ésta es siempre diversa, como diversos son los sujetos, los medios, las interpretaciones, las circunstancias” (Mejía y Awad, 2007: 71)

Descubrir en esencia un discurso pedagógico liberador hoy no solo es complicado de asumir académicamente también lo es por los enemigos que atrae ir en contra en las clases dominadoras que usan el poder, que compran para reducir cualquier escollo de autonomía que se salga de su control, es así como para lograr su aceptación y camuflaje ante las masas se presenta siempre con disfraz de bondad, liderazgo pero sobre todo con imagen caritativa al servicio de los necesitados, es decir de la clase dominada “De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del “orden” opresor, con el cuál manipulan y aplastan” (Freire, 2005: 62)

En ese fenómeno de la relación profunda entre educador y educando, hay una arraigada tradición de reverencia hacia el tutor, docente o profesor, se le reconoce por ser quién posee el conocimiento además de quién decora con títulos su repisa y dictamina el resultado aprobativo o reprobativo de un curso, así en propuestas pedagógicas vigentes esta relación ha sido permanentemente cuestionada y replanteada de muchas formas, en su mayoría entregando el papel principal al estudiante quién basado en sus motivaciones e interés personales logra el aprendizaje objetivado en un seminario, en la educación popular podría decirse que este

reconocimiento es aceptado pero además no sería el docente quién en una acción heroica libera a su estudiantes, más en un reconocimiento mutuo, los dos se liberan en forma conjunta.

La actividad dialógica entre docente y estudiante debe temer a la domesticación de quienes se encuentran en proceso de formación, de esta manera el docente más que un disciplinador es quién gesta la revolución interna a través de los conocimientos, no como el Bolívar liberador en caballo y pelotón, más como el compañero de viaje que como resultado de un trabajo conjunto consiguen la libertad, pero no de la patria sino del poder de su pensamiento. “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es su mediador” (Freire, 2005: 92).

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cuál los oprimidos el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y el, segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005: 55)

Por todo esto es claro que la educación popular es una estructura que va cambiando de manera continua y sus ramas se van expandiendo hacia nuevas y más interesantes discusiones contextualizadas que pretenden no la reproducción de los sistemas dominantes, ni del ciudadano ideal sino el empoderamiento de los sujetos destacando su individualismo y autonomía “Cuando la educación no es más que convertir al otro en la imagen que nosotros tenemos del deber ser, es una mala educación” (Zuleta, 2009: 74)

De los criterios más destacados alrededor de la educación popular es la novedad de sus prácticas pedagógicas que están intrínsecamente relacionadas con las reflexiones que circundan diferentes escenarios de la pedagogía crítica y que a su vez ha tomado elementos de autores del discurso

educativo popular, en este escenario de reciprocidad o construcción mutua de un paradigma emergen categorías destacables bajo lo que podría nominarse la pedagogía de la educación popular desde los pueblos latinoamericanos “La educación popular en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto” (Mejía, 2012, 112)

Sin embargo; ya mencionadas las necesidades del accionar pedagógico de la educación popular como seguramente todos los modelos también necesitan de reflexión continua y profunda sobre cómo se hace efectivo una apuesta epistemológica y pedagógica en las aulas, podemos decir que este discurso educativo no del todo está en orfandad en su práctica, como se había también previsto esta propuesta desarrollada en lo popular se encuentra al amparo de las elaboraciones de la pedagogía crítica que ofrece algunas luces sobre el deber ser de distintos momentos de la construcción del ejercicio de enseñanza- aprendizaje desde un enfoque crítico emancipador. Tal vez en todo el amplio espectro de la puesta en marcha de una intervención pedagógica el currículo es la estructura principal dentro de la ejecución de un plan que tiene por objeto el aprendizaje de una labor, la comunicación de algunos conceptos teóricos o la discusión abierta a cerca de temas de interés general, sin embargo como ya había sido advertido de manera más general, es decir en todo el amplio fenómeno de la educación, las intenciones del currículo pueden obedecer a intereses particulares distintos a la llamada educación integral de las personas.

De manera que las cuestiones de valor clave de la educación han pasado a ser responsabilidad de los tecnólogos curriculares (Encargados del curriculum en las burocracias estatales de la educación) dejando a los profesores y estudiantes con un curriculum cuyos valores han sido predigeridos (Kemmis, 199: 41)

Ha sido ya denunciado si se quiere por autores críticos de currículo la existencia de por lo menos tres criterios o categorías curriculares, una que es evidente al grueso de la sociedad, reconocida

como el currículo real, “construido” en las instituciones que se basan en las directrices del gobierno previendo las pruebas estatales, pruebas externas y acciones que dicen medir la calidad de la educación que también son instrumento de evaluación de los directivos docentes en Colombia, asunto que no hace tan complicado detectar la intervención del estado en los currículos de las instituciones de la media vocacional públicas o privadas, que afecta desde luego a la educación de jóvenes y adultos que no es excluida en la presentación estos exámenes que se realizan una vez al año por el estado u organizaciones internacionales.

También está el llamado currículo oculto, reconocido por dejar ver todo lo que subyace de una práctica educativa que no es evidente en el aula, en el mejor de los escenarios; un vestido adecuado del docente, su llegada a tiempo, el uso de palabras adecuadas, el trato afable y respetuoso, pero que también puede ser, el encierro bajo guardas durante la jornada educativa, el uso de timbre para identificación de tiempos y la ubicación de sillas en filas para evitar si se quiere la idea de desorden en el salón. En tercer lugar está el currículo nulo, muy discutido por traer a la luz todo aquello que es omitido durante la construcción curricular y por ende durante la práctica pedagógica, las omisiones se realizan por muchas razones, algunas por ejemplo se producen por vacíos en la formación profesional del docente, sin embargo cuando se omiten temas para favorecer a terceros como del estado, entonces el currículo nulo pasa a hacer parte y al servicio de la estructura de dominación.

Esta reflexión nos permite intentar un estudio macro y profundo del currículo, de su naturaleza en el accionar educativo, de su relación con el discurso técnico o emancipador, en últimas una construcción teórica de la práctica curricular, pero no sobre diversas aplicaciones y adaptaciones de su estructura a distintos enfoques o modelos pedagógicos, sino de la teoría del currículo mismo, una metateoría del currículo que Kemmis le atribuye a Schwab.

Puede decirse que su principal contribución consistió en proponer una perspectiva alternativa sobre la naturaleza del curriculum y, por tanto, de la teoría del curriculum. Es metateórica por que se refiere a la teoría de la teoría adoptando una visión general sobre lo que significa la construcción teórica (incorporando el contraste de Aristóteles sobre la razón técnica y la razón práctica) (Kemmis, 1998: 27)

El referido contraste aristotélico en este contexto señala el uso reproductivista que el estado puede usar del currículo para fotocopiar ciudadanos con habilidades básicas y específicas que puedan servirle a una sociedad económica que espera ansiosamente combustible que movilice la maquinaria del esquema totalitario y capitalista, una práctica curricular que dé cuenta de un recetario, enumeración de acciones organizadas que se realizan en cada institución educativa para generar personal denominado calificado para necesidades específicas dentro del engranaje de la macro economía, esto da cuenta de un razonamiento técnico y del otro lado el uso del razonamiento práctico manifiesta como resultado ciudadanos aptos para emitir juicios y soluciones según su concepción resultado de su educación ampliamente comprendida “Aristóteles situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente” (Kemmis, 1998: 65).

Interés práctico del currículo se expresa como una superación de las limitaciones en las aspiraciones técnicas, se concibe como la buena voluntad pedagógica dispuesta a permitir la reflexión abierta sobre la solución a las dificultades que se presentan con el objeto principal de acertar con el aprendizaje de los estudiantes “De modo más general, el razonamiento práctico se requiere cuando las personas han de decidir el curso de adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser vividas” (Kemmis, 1998: 64), así, este modelo de razonamiento contribuye a la mejora de la eficiencia en el sistema educativo y afecta toda la estructura curricular con su objeto principal, este modelo representa las

perspectivas más liberales del discurso pedagógico influyente en las búsqueda de las mejores prácticas a través del debate

Distinto el razonamiento emancipador no solo tiene como objeto la eficiencia en el acto educativo, supera la expectativa del aprendizaje eficaz en las aulas, usa la educación no solo con el objeto altruista de ilustrar a los ciudadanos, la muestra como herramienta de liberación para los oprimidos incluyendo elementos del contexto, la cultura, el poder, la política afectando desde luego toda la estructura curricular como eje del accionar educativo dando vida a la teoría crítica del currículo, buscando no solo ciudadanos instruidos sino verdaderamente libres o en búsqueda de la libertad “La teoría crítica de currículum implica una forma de razonamiento distinta a la técnica y la práctica: lo que Hábermas (1972, 1974) describe como interés emancipador” (Kemmis, 1998: 80)

“El reto para desarrollar formas de construcción teórica de la educación políticamente conscientes ha sacado a la luz una nueva variedad de elaboración teórica del curricular relacionada principalmente con la cuestión de la reproducción social y cultural y de la transformación mediante la educación” (Kemmis, 1998-. 74)

Los ejemplos del poder manifiesto de la educación continuamente al servicio de intereses particulares que incluso usan el poder del estado para favorecerse no han faltado en el presente documento sin embargo sería oportuno reconocer en el dominio que ha asumido toda la estructura curricular y en ella la evaluación como último detonante que expresa el resultado del ciudadano esperado desde la planeación como un producto predeterminado, fabricado y premiado con prelación en la posición social, un buen producto (ciudadano esperado), en la media vocacional, podría ser exonerado de todos los gastos en la educación superior mejorando de manera directa las oportunidades, los ingresos y el estatus, “sistema en que las escuelas, más

que las clases sociales y las familias, ostentaban el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos” (Kemmis, 1998: 91)

5.3 EDUCACIÓN POPULAR EN COLOMBIA, UNA EXPERIENCIA PROYECTADA Y NUTRIDA EN LATINOMÉRICA.

Las bases epistemológicas de la educación popular se encuentran en los argumentos y las posturas filosófico-teóricas de la llamada “pedagogía crítica”. Paulo Freire, tal vez es la figura más representativa del discurso teórico- pedagógico del contexto popular en el mundo. En Colombia se reconoce como la primera experiencia en educación con alguna similitud en sus intencionalidades y prácticas con esta corriente un desarrollo educativo boyacense, ubicada en la región del Valle de Tenza de la mano del movimiento Acción Cultural Popular (ACPO) radiofónicas del Valle de Tenza, liderada por Monseñor Salcedo Guarín, hombre preocupado por la educación de su comunidad que en algún momento tuvo bajo su poder los procesos educativos de gran parte de los adultos del país.

Podemos ver la acción de la pedagogía crítica y el nacimiento de la educación popular en nuestro país a través de la experiencia significativa de Monseñor José Joaquín Salcedo Guarín, un exponente que a través de las escuelas radiofónicas de la emisora Sutatenza en 1947 logra interpretar las necesidades de los estudiantes y de su contexto para proponer una nueva forma de enseñanza aprendizaje, “La apertura de Radio Sutatenza en 1947 en una población campesina de Colombia a manos del sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín” (Maldonado, 2008: 46) interviniendo con una pedagogía liberadora y en ella subyacen prácticas éticas, creativas, democráticas, participativas y todos los valores presupuestados para la igualdad de las condiciones humanas. “La suma pobreza está normalmente relacionada con la falta de

conocimientos y con la carencia de actitudes orientadas hacia el éxito de la vida” (Sarmiento y Lima, 2007: 411, citando a Salcedo, 1993)

Mucho hay que resignificar al traer a esta investigación los alcances y avances de esta iniciativa innovadora para esa época en el país y para el mundo, debido a que el concepto de educación formal usando como mediación la tecnología hasta el momento era un asunto poco-nada explorado y que en el transcurso del proceso se fueron vinculando nuevos escenarios al modelo educativo que marcaron seriedad y formalidad al programa, así los textos creados y enviados a los estudiantes o los docentes que tenían contacto directo con los estudiantes luego conformaron una estrategia fuerte y reconocida mundialmente.

Sin embargo la idea misma de ACPO ha permanecido y se ha multiplicado en formas diferentes, bien sea que se la entienda como educación a distancia, como alfabetización integral, como utilización de los medios masivos de comunicación para el desarrollo, como desarrollo del potencial humano, como atención a las poblaciones vulnerables, como desarrollo integral, como redención campesina, como participación del pueblo en el logro de su propio bien estar, y de las demás maneras que se desprenden de la filosofía de una acción cultural (Bernal, 2005: 8)

Como un proceso de educación popular de adultos hay que decir que los objetos que perseguía ACPO eran distintos a las clases impartidas en las aulas para los niños y niñas que realizaban primaria o bachillerato en ese entonces, es más, hoy día la educación popular en su ejercicio de alfabetización en Colombia suele perseguir objetos distintos a los expresos en las mayas curriculares sugeridas por el Ministerio de educación sin distinción de igual manera para adultos y educación regular, siendo más importante para el estado a cerca de esta modalidad andragógica las cifras y las metas del sector público para dar cuenta ante la opinión pública de la disminución del analfabetismo en el país. Incluso por encima de las fortalezas pedagógicas y sus intencionalidades, así ACPO proyectaba en sus procesos de formación temas como; la dignidad

de la vivienda y el mejoramiento de la misma, asuntos relacionados con la preservación de la salud, buenas prácticas de nutrición y hasta orientaciones a cerca de control de natalidad.

El gobierno nacional aprobó partidas de apoyo para la educación de adultos campesinos, a través del Ministerio de educación Nacional, entre 1954 y 1974. Estos fondos se destinaron en su totalidad a financiar los costos de transmisión de las clases y programas de las emisoras, y también a las cartillas y materiales educativos, especialmente durante los primeros años de fundación (Bernal 2005: 46)

Se debe señalar que “A partir de 1970, en Colombia empiezan a formarse los primeros grupos y organizaciones educativas con el fin de alfabetizar” (Bautista, et al. 2012: 196) y que el gobierno nacional colombiano en diferentes momentos no ha abandonado su voluntad en procurar invertir recursos en la educación de jóvenes y adultos del país, primero en ACPO “El milagro educativo y político de Radio Sutatenza atrajo a la jerarquía eclesiástica, a empresarios nacionales y multinacionales, organismos multilaterales y a los distintos gobiernos del Frete Nacional” (Maldonado, 2008: 52) y recientemente a partir del decreto 3011 y “Del plan Iberoamericano de Alfabetización y educación Básica de jóvenes (Montevideo, 2006) el MEN (2006) elaboró un portafolio de servicios con diferentes propuestas educativas para responder a los intereses y necesidades de la población más vulnerable” (Bautista, et al. 2012: 199).

Posterior a esto en Colombia nacieron distintas iniciativas de educación popular de jóvenes y adultos, ITEDRIS, de la arquidiócesis de Tunja es una de esas iniciativas que recientemente han asumido las banderas de la educación de adultos desde una perspectiva popular- Rural, En Boyacá, y que de igual manera es financiada esta labor en gran parte por recursos de la gobernación departamental a través de la secretaría de educación de Boyacá. “frente a la EDJA, el plan nacional de desarrollo, 2010-2014 “Prosperidad para todos”, propone ampliar cobertura para lograr la convergencia en oportunidades de todas las regiones del país” (Bautista, Cubides, Galán, Ortiz y Sandoval, 2012: 119), Con el patrocinio del Banco Mundial y Naciones Unidas en

1974 los miembros del concejo Internacional para el desarrollo educativo, ICED expresaron la gran pertinencia de esta propuesta en particular para América Latina. ACPO fue uno de los tres programas que fueron seleccionados como pertinentes en América Latina, conjuntamente con el SENA de Colombia y el conocido Plan Puebla de México (Bernal, 2005: 61)

Este reconocimiento a estas dos instituciones colombianas, pero sobre todo a la estrategia de educación a distancia por radio le ha merecido al país y al departamento boyacense una exaltación especial como pioneros en temas relacionados con innovación educativa, proyecto que fue replicado en otros países del mundo. “Las circunstancias permitieron que la iglesia se interesara en ello y por esta razón con el apoyo de ADVENIAT, entidad de la iglesia Alemana, se organizaron cursos para personas interesadas en aplicarlos en otros países de América Latina” (Bernal, 2005: 70). Asunto que ha logrado hasta hoy que muchas universidades y sus centros de investigación hayan tomado este fenómeno de la educación colombiana como objeto de sus investigaciones alrededor del mundo.

Otro gran aporte de Acción Cultural Popular a América Latina fueron las iniciativas de educación superior a distancia que fueron proliferándose a través de la demostrada formalidad de la educación impartida por radiofónicas del Valle de Tenza, su seriedad y su estructura pedagógica intencionada en búsqueda de la superación personal de los ciudadanos rurales o ciudadanos del país; “Surgieron importantes iniciativas de educación a distancia en Universidades privadas como la Javeriana, La Sabana, Y santo Tomás. El estado inició la creación de la Universidad a distancia UNISUR, actualmente denominada UNAD” (Bernal, 2005: 83). Luego el país y América Latina incursionaron en la educación virtual que bajo la misma premisa usa los medios masivos

de comunicación para formación básica o profesional de los ciudadanos, no solo causando un efecto favorable en acercar en términos de distancia la educación a los estudiantes, sino generando una cercanía en términos de recursos económicos, debido a que la educación a distancia siempre ha sido más económica que la presencial.

Siguiendo a Sarmiento y Lima Salcedo, no solo se encontró a través de la intervención de radiofónicas del Valle de Tenza el sustento para el desarrollo de educación popular, también para la educación a distancia, educación para la vida, educación permanente, educación para todos y aprendizaje autónomo entre otras ideas y estrategias desarrolladas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y latino américa.

Otro autor reconocido, Colombiano fue el Maestro Orlando Fals Borda, reconocido maestro Colombiano, Barranquillero, investigador de las ciencias sociales que tuvo en la retina de sus investigaciones sociales las comunidades de los andes y el ciudadano boyacense en todo su contexto y comportamiento, reflexiones que plasmó en sus principales “Sus obras campesinos de los Andes” (1955) y el Hombre y la tierra de Boyacá (1957), publicados en la década de los 50 en el siglo XX, fueron decisivas para el conocimiento de la sociología y la psicología colectiva de nuestro pueblo (Ocampo, 2009: 15), desarrolló actividades administrativas en el ministerio de Agricultura se interesó por fortalecer el programa de reforma social y agraria, el INCORA y los programas de directorios veredales, Juntas de vecinos y en especial las juntas de acción comunal, de las cuales fue su ideólogo a nivel nacional. De este autor se reconoce su especial participación e influencia en el reconocido paradigma emancipatorio desde sus aportes epistémicos e investigativos, también de forma directa a la educación popular.

En el año 2004, el concejo de educación de adultos de América Latina (CEAAL), una red de organizaciones no gubernamentales de educación popular fundada por Pablo Freire en 1982, le solicitó a Orlando Fals Borda su opinión sobre la pertinencia actual de la educación popular. En esa oportunidad, Fals Borda expresó “Ahora se complementan mejor las enseñanzas freirianas con la investigación acción participativa (Ortíz y Borjas 2008: 616)

Y es esta correlación de gran interés para nuestra investigación, reconocer la influencia de la investigación acción participativa (IAP) con la educación popular latinoamericana, tal vez el punto de convergencia más significativo radica en las características que lleva consigo el imaginario del educador popular como sujeto activo, participante en medio de una comunidad que necesita movilizarse hacia su autodeterminación, el facilitador, docente o tutor asume que más allá de el sin número de temas, ejercicios y talleres, que aquellos realmente le son útiles a las personas para acrecentar la autonomía de su propio desarrollo, dejando atrás el trágico ejercicio del estudiante que en clase, como parte de un simulacro, redacta con perfección un oficio de solicitud supuesto a una entidad reclamando sus derechos, pero en la vida, luego de tener problemas con su servicio de salud, paga para que otra persona que desconoce su problema la redacte en su nombre, dejando en evidencia el interés reproduccionista del sistema educativo y negando el poder transformador de la persona.

Este mismo educador buscará mejorar las condiciones de vida de sus estudiantes, pero no como lo supondría el más hábil de los politiqueros, con soluciones salomónicas de recursos subsidiados para regalar casas y electrodomésticos, mejor aun logrando concienciar a su población educativa de lo mucho que se puede mejorar en dirección a la dignidad de vida con lo que se tiene, con un poder adquisitivo estable que garantice solvencia permanente para enfrentar las necesidades que se presentan, por alguna razón al parecer gran parte del país tiene la pretensión de obtener grandes cantidades de recursos económicos ojalá sin el menor esfuerzo

posible, el educador popular reflexiona con sus estudiantes sobre esta concepción bajo criterios cercanos a la economía solidaria, o por lo menos a la consecución de recursos con disciplina, sin afectar a los demás.

Otro gran escenario de convergencia expuesto en las prácticas del educador popular se ve en el interés político que trae consigo enfrentar la pobreza de forma directa, llevando esperanza a través de la gestión de escenarios académicos de aprendizaje que poco a poco vayan reconociendo las fortalezas de una comunidad en el sector productivo y logrando mejoras en la vinculación de una vereda, sector, barrio al sistema económico de nuestros pueblos;

Son perceptibles los colindantes entre la IAP, la pedagogía de la liberación y la TL en cuanto a observar que el proceso de humanización del sujeto pasa por tres imaginarios: Uno, transformación social de mejoramiento de las condiciones básicas de la población; dos, creer en que el sujeto es portador de su propia transformación; y tres, esperanza en la reivindicación de los pobres (Maldonado, 2008: 61)

De todo esto al referir con anterioridad que el punto de convergencia más significativo radica en las características que lleva consigo el imaginario del educador popular como sujeto activo en su contexto, desde luego expresa la misión de permanente investigación que debe traer este educador para lograr mencionadas afectaciones en la sociedad desde el enfoque de la educación popular, el ejercicio de mejora permanente garantiza la dirección de su práctica pedagógica siendo así el aporte más significativo de la IAP a la EP; “Fals Borda considera importante la “devolución sistemática” a los participantes de lo que se va avanzando en el conocimiento de la situación en la que están involucrados los “educadores investigadores, porque la investigación adquiere así una función pedagógica” (Ortiz y Borjas, 2008: 619)

En estos contextos, la educación popular y la investigación acción han encontrado sus puntos de amarres en la formación de profesorado, en la mejora de sus competencias profesionales a través de procesos de reflexión colectiva de sus prácticas cotidianas, a fin de producir teorías pedagógicas emancipadoras que permitirían mejorar la práctica en el aula y la gestión del centro educativo (Ortiz y Borjas, 2008: 619)

Así la IAP estudia la práctica educativa, la cuestiona, la reflexiona y en ella de manera más justificada por su constructo epistémico, les coherente a la educación popular, es una invitación permanente a estudiar los efectos de las acciones que realizamos como educadores en los que hace presencia este modelo, se es consciente que la construcción de argumentos desde el enfoque popular puede ser de amplia complejidad, es más el docente pudo haber leído a conciencia los módulos dirigidos para su capacitación en , sin embargo si no se cuestiona su hacer a través de la acción investigativa se encuentra expuesto al error en la eficiencia de su quehacer, Un efecto colateral es que la mayoría de docentes que asumen la formación desde el enfoque popular no son de fondo educadores populares; “El maestro es un trabajador de la educación, usualmente no es un intelectual de la educación; es un sujeto explotado que está al servicio de una institución hegemónica” (Maldonado, 2008: 107)

Sin embargo se expresa con gran ahínco el deber ser del permanente quehacer del educador popular y su responsabilidad con el ámbito investigativo, para Fals Borda preferiblemente a través de la IAP “Para desarrollar una investigación acción es necesario, problematizar la práctica, lo cual implica descubrir las contradicciones que existen entre nuestra acción como educador popular y nuestras intenciones educativas” (Ortiz y Borjas 2008: 620). Construyendo y reconstruyendo de manera permanente y mejorada la intencionalidad de la educación popular en el panorama de sus responsabilidades de empoderamiento social, económico y epistemológico.

Otro discurso de gran reverberación en Latinoamérica que ha caminado de manera conjunta con la educación popular y que en sus prácticas encontramos significativos apartes de sus aportes es el servicio nacional de aprendizaje SENA, en Colombia ofrece educación técnica o tecnológica a los sectores más vulnerables de la nación de forma general a los ciudadanos con menos oportunidades de ingreso a la educación superior, “capacitación que buscan mejorar las habilidades y los prospectos laborales en los participantes por medio de cursos o una combinación de prácticas aborales. Esta definición incluye la educación media técnica, la formación profesional técnica y tecnológica y la formación complementaria” (Saavedra, 2012: 3) según se refleja los estratos uno y dos son los principales estudiantes de estos programas ofrecidos por esta entidad, que se ha extendido en la segunda mitad de siglo XIX por toda Colombia con educación formal técnica y tecnológica, que trae dentro de sí un especial cuidado con lo que se ha consolidado como formación para el trabajo asunto que desde luego también era un objeto de radiofónicas del Valle de Tenza en Colombia, la educación para la vida laboral que este modelo nacido en 1957 ha asumido con carácter definido vocacional en esa dirección.

La experiencia ACPO y el influjo de organismos internacionales, se amplía al Ministerio de Educación y al SENA, que desarrollan políticas para emplear medios de cambio masivo. Cabe resaltar que algunas prácticas y discursos emanados de las pedagogías críticas, la educación popular, (que, como ya vimos, también germinaron en empresas político- religiosas como Radio Sautatenza o Acción Cultural Popular) y la IAP ingresaron en los años setenta en instituciones oficiales como el SENA, el MEN e Inrravisión, lo produjo una compleja amalgama (Maldonado, 2008: 82)

Luego de la expresa preocupación de Monseñor Salcedo Guarín por la educación del sector rural, este modelo educativo financiado por el estado viene actualmente mostrando una profunda preocupación por la educación de quienes según su ubicación, estrato económico no podrán ingresar a la educación superior definiendo la orientación de su formación así; “No hay que

indagar demasiado para descubrir mecanismos de ACPO que subyacen en el servicio Nacional de Aprendizaje SENA” (Sarmiento, 2007: 77)

Esta herencia académica de ACPO a Latinoamérica ha afectado y servido de constructo teórico y experiencial a distintos escenarios e instituciones; modalidades educativas como la educación a distancia, e instituciones como la UNAD “Los presupuestos pedagógicos instaurados en Acción Cultural Popular inciden decisivamente en la organización puesta en marcha del programa de Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia” (Sarmiento, 2007: 76) y amuchas más de diferentes poblaciones objeto de formación, es decir; formación técnica, tecnológica, profesional posgradual y desde luego básica y media vocacional; pero más allá de haber coadyuvado a la puesta en marcha de esta institución en el país, es tal vez el uso de mediaciones y la no necesaria presencialidad del estudiante de los aportes más destacados.

Este particular aporte logra un fenómeno de gran impacto en las cifras que aumentaron significativamente de las personas que lograron ingresar a la educación superior y en otras modalidades a distintos procesos de educación, las políticas gubernamentales desde el surgimiento de este fenómeno hasta la actualidad siguen encaminadas en Colombia y Latinoamérica a la permanente búsqueda de la descentralización de la educación y el aumento de oportunidades en términos de oferta y de costos cómodos para los sectores de ingresos bajos que en el caso de nuestro país es la mayor parte de la población y de forma especial en tan gran afectado sector rural, “Las políticas educativas estatales fueron caldo de cultivo para estas iniciativas; así lo expresa el documento (Plan de desarrollo del sistema de educación superior abierta y a distancia SED/Colombia 1984-1988)” (Sarmiento, 2007: 79)

Desde luego con la existencia de este nuevo modelo a distancia fueron creciendo distintas inquietudes al respecto de las prácticas pedagógicas que insertaría y aportaría ACPO como parte de sus aportes en la experiencia vivida en veinte cinco años de trayectoria institucional con un modelo éxitos en educación de jóvenes y adultos a través de Hernando Bernal “En Colombia no había expertos en educación a distancia y que los que mejor conocían del tema eran sin duda los miembros de Acción Cultural Popular” (Sarmiento, 2007: 83), y allí mismo en ese artículo de Luis Braham Sarmiento cita a Bernal quién afirma “Yo era el director de planeación de Acción Cultural Popular y ACPO practicante me prestó con la intención de transferir la experiencia de educación a distancia” (Hernando Bernal Alarcón citado por Sarmiento 2007: 83).

Con todas estas iniciativas ha emergido un imaginario de prácticas evaluativas con características aferradas a la flexibilidad expresa en el decreto 3011 de 1997, que recoge de alguna manera el espíritu de las condiciones en las que algunas poblaciones estudian, entre ellas desde luego la educación de adultos, sin embargo la necesidad de comprender el fenómeno que realmente acontece en esas prácticas flexibles sigue siendo un vacío que nuestra investigación espera resolver, teniendo en cuenta afirmaciones como que la educación regular de niños, niñas y adolescentes también puede ser flexible, pero ¿cuál sería la diferencia con la primera?, ¿Cuáles serían las prácticas más asertivas con esta población según las consideraciones de los actores en los procesos?, y demás inquietudes que esperamos nos den una perspectiva más amplia del fenómeno social acaecido en esta práctica.

5.4 EDUCACIÓN POPULAR EN LA PROPUESTA RED DE CONOCIMIENTOS

La propuesta RED de conocimientos es reconocida como una apuesta educativa pertinente para las comunidades urbano-rurales del departamento Boyacense, se identifica una fuerte correlación

en las iniciativas educativas del padre Salcedo en ACPO y en la construcción de un interesante referente teórico que orienta las líneas de acción en un esquema de lo popular que busca el empoderamiento de los participantes en búsqueda de un desarrollo integral y sostenible a partir de la investigación, la educación y la tecnología. Así en los últimos doce años el primero “Instituto técnico para el desarrollo rural integral y sostenible” ITEDRIS y ahora la Fundación ITEDRIS “Investigación tecnología y educación para el desarrollo regional integral y sostenible” viene realizando continuos cambios en aras de afianzar mayores y mejores conceptos en calidad administrativa y educativa que se refleje en sus participantes y en general en la academia proyectada desde el enfoque de la educación popular para este departamento.

Las concepciones teóricas que ha asumido este modelo están fundadas primero en las ideas que ha desarrollado la educación popular en américa latina, ideas que cruzan por reconocer en las experiencias de todas las personas, saberes que son útiles para la recopilación y la discusión académica en un espacio dialéctico que se ha denominado diálogo de saberes, “Nadie aprende solo, el participante debe aprender a respetar los conceptos y creencias del otro. También se entrena para que cuestione dichos planteamientos” (Galán y Ortiz, 2012: 20), allí todo participante es un sabio que a través de su vida ha compilado múltiples concepciones que le hacen dueño de lo que la educación popular reconoce como sabiduría popular, que desde este enfoque está listo para contribuir a generar un fuerte regionalismo organizado en pro del mejoramiento de las condiciones de vida en sus comunidades.

Otras dos concepciones muy marcadas en la propuesta RED de conocimientos proveniente de argumentos constructivistas son las inteligencias múltiples y los aprendizajes significativos, asumidas con el ánimo de reconocer la individualidad de cada uno de los participantes en el aula, esta propuesta se ha enfocado en la necesidad de reconocer en los estudiantes como lo sugiere

Howard Gardner la existencia de diferentes tipos de inteligencias en los seres humanos y que en el caso de nuestros participantes adultos aquellas se hacen más notorias de acuerdo a las aptitudes generadas por la experiencia de la vida. “La Fundación ITEDRIS vio en la teoría de las inteligencias múltiples el marco más adecuado para llevar a cabo la fundamentación y la ejecución de un modelo educativo dirigido a adultos habitantes de la urbe y del campo” (Galán y Ortiz, 2012: 50)

Por todo lo anterior refrendaremos la plataforma heredada de iniciativas de educación popular en Colombia y latino américa en las formas de proceder al interior del discurso pedagógico y académico de la propuesta Red de conocimientos hallando el espíritu de la educación popular latinoamericana encarnada en la intencionalidad de su misión educadora en el pueblo boyacense; a través de una reseña que ilustre de forma básica el accionar de esta institución de gran importancia para el pueblo boyacense y de forma general para la educación popular latinoamericana que paso a paso y según lo expresa en la historia reciente el CEAAI, se va superando la correlación generada en calidad de imaginario colectivo de educación popular y alfabetización, omitiendo toda la influencia en distintos escenarios de educación como algunos de los explorados por la Fundación ITEDRIS en Boyacá.

En este ejercicio de decantación, iniciamos referenciando la participación que como mencionábamos anteriormente existe del gobierno Nacional, departamental y municipal para efectos de financiación en el ejercicio y desarrollo de la educación de jóvenes y adultos en el departamento Boyacense, así, a través de una convocatoria de oferentes la propuesta RED se hizo partícipe entre los años 2011 y 2013 en la educación dirigida a la población bajo la jurisdicción de la secretaría de educación departamental, llegando a gran parte del territorio en las provincias y lugares alejados de la capital del departamento, municipios como; Chiscas,

Mongüí, Quípama, Monquirá, Labranza Grande, Miraflores entre otros. Inicialmente en medio de una ardua competencia si se quiere, por varios modelos de educación para esta población presentes como; Alianza educativa Por Colombia, Transformemos, El SAT de Santander, Yo sí Puedo seguir, CEDEBOY, FINDESA y otros posteriores que se fueron vinculando.

Transversal a todo el proceso educativo de la propuesta RED de conocimientos la Fundación ITEDRIS presenta como una de las acciones propias de la educación popular un esquema para la formulación de distintas propuestas productivas por todo el territorio departamental, dichas propuestas son postuladas por los estudiantes y generalmente buscan organizar las acciones que tradicionalmente garantizan normalmente la sostenibilidad económica de la población en definido contexto, herencia propia de la búsqueda permanente de empoderamiento de la educación popular y la educación a distancia; “Orientar a jóvenes y adultos en nuevas técnicas para la producción agropecuaria, artesanal, manufacturera o mejorar la calidad en los procesos que vienen desarrollando” (Galán, et al. 2012: 78)

Sus programas deben apuntar a la creación de actitudes y habilidades para desarrollar alternativas de “autoempleo”, de tal manera que los estudiantes inscritos en el sistema reciban orientaciones, adquieran hábitos, actitudes y se fijen en sí mismos como meta el crear y poner en funcionamiento su propia empresa (Sarmiento, 2007: 91)

Estas iniciativas productivas inmersas en cada uno de los grupos de la institución, revisten gran importancia para la cohesión de los grupos y aporta en gran manera a la motivación e interés permanente de los participantes en los ejercicios de formación, deja también en evidencia una profunda conexión con el empoderamiento de las comunidades y sus principales aportes se evidencian en una actividad plenaria y pública que la institución ha llamado “Feria micro empresarial” que se concentra en el municipio capital de provincia en el que podía converger las iniciativas de los municipios y grupos cercanos al punto céntrico, acción que se lidera y tenía

gran acogida de los gobiernos locales que hospedaban el evento que se realiza una vez al año en cada provincia en la que la institución hace presencia.

Al igual que los procesos y proyectos productivos la economía solidaria se ha convertido en los últimos años en un capítulo muy interesante de la intervención de la Fundación ITEDRIS en el departamento de Boyacá, acción que se ha realizado en algunos municipios principalmente en Sogamoso y Tunja a través de una metodología denominada “Grupos de ahorro auto gestionado”, “El campo de la economía solidaria también constituye un ámbito para el desarrollo de la educación popular. La práctica del trabajo y la producción educa, a través del actuar (o de la práctica, valga la redundancia), a los trabajadores”(Vanegas, 2012: 164), acción pedagógica de ahorro y crédito compuesta por un número de personas limitado que para el caso del ITEDRIS, son grupos de formación de jóvenes y adultos en su mayoría que deciden implementar una metodología con un objeto específico, que puede ser el encuentro de final de año, una salida pedagógica o la base para la cofinanciación de un proyecto productivo que pueda captar recursos de alguna entidad privada o territorial.

Se reconoce la relación profunda entre el discurso crítico - emancipador de la teología, la pedagogía, la filosofía y la economía, en este caso la economía solidaria, que más allá de aceptar solo dos perspectivas clásicas del discurso económico, la de capital y de carácter público, ve la economía solidaria una forma de resistencia al capitalismo que busca equidad de ingresos al trabajador, empresas con objetos sociales sin ánimo de lucro pero sí, con ánimo de progreso a través de la cooperación, organización social y beneficio comunitario en distintos sectores que busque ser partícipe de la economía central o descentralizada. “Así, las capacidades humanas, el trabajo y las necesidades de las personas adquieren un valor que es superior al del capital” (Vanegas, 2012: 163), es meritorio de reconocimiento esta dependencia que cumple una acción

muy específica de la educación popular, no solo se ocupa de impugnar la pobreza, la desigualdad y el consumo, también educa a sus estudiantes en prácticas económicas coherentes con su filosofía institucional asumiendo una práctica percepción del desarrollo local.

Una ramificación que logró en su momento gran impacto en el departamento de Boyacá, fue la participación de la Fundación ITEDRIS en la instalación de la política pública de primera infancia de igual manera en distintos municipios de las provincias, hay que mencionar que es una estructura establecida por Guías operativas de atención a la primera infancia publicadas por el Ministerio de educación nacional, al respecto de la educación para la primera infancia, en este accionar pedagógico, se estructuró una dependencia que establecía en los municipios el PAIPI “Plan de atención integral para la primera infancia” “La finalidad del PAIPI, es fortalecer el componente educativo en el programa hogares comunitarios de bienestar y ampliar la cobertura de atención al cuidado, nutrición y educación inicial para niños y niñas menores de 5 años” (Vélez, Segovia, Liévano, Castillo, Reyes, Gómez y Forero, 2010: 43)

Existe una relación entre la propuesta de primera infancia, la de educación de jóvenes y adultos en el sentido en que mientras los dos modalidades tuvieron impacto departamental era fácil encontrar que los adultos que participaban de los grupos de bachillerato flexible también se encontraban en las “unidades pedagógicas de atención” UPA en calidad de padres de familia de los hogares comunitarios, la propuesta educativa ITEDRIS, habría focalizado en tal manera esta específica situación que; al igual que ACPO, crearon algunas instrumentos didácticos para los grupos de educación de adultos que llevaban para todos los asistentes información particular de la crianza de los hijos, la nutrición de la familia, al respecto de ACPO “Hubo libros de enorme éxito, como los relacionados a los temas familiares, como La Madre y el Niño y Sexo y Matrimonio, con ediciones que superaron cada uno los 500 mil ejemplares” (Bernal, 2005: 28)

entre otros temas que hacían converger el interés desde la educación popular de mejorar la calidad de vida de las poblaciones y el desarrollo de la propuesta de primera infancia en el departamento de Boyacá,

La Fundación ITEDRIS, en su historia reciente ha incursionado en el desarrollo de una Imprenta que nace con objeto de imprimir el material pedagógico que es llevado a las distintas provincias, pero no solo los textos que usan los estudiantes, también todo el material necesario que pueda necesitarse en el desarrollo de la propuesta educativa, este ejercicio permite ver una interesante similitud con la experiencia de Acción Cultural Popular que a través de uno de su fuertes “Editorial Andes” que preparaba el material que sería segregado por todo el país con el mismo interés, servir de apoyo en el proceso de educación de jóvenes y adultos como parte de un modelo a distancia. “Editorial Andes llegó a ser considerada como una de las grandes casas impresores del país, en competencia con las organizaciones comerciales de reconocido nombre en los mercados nacionales e internacionales” (Bernal 2005: 30).

De igual forma la investigación ha sido siempre una preocupación permanente en las acciones que desarrolla esta Institución, su grupo de investigación PAIDEIA, ha realizado distintas investigaciones de su proceso que le ha permitido formular y reformular en distintos momentos acciones relacionadas con su proceder, tal vez su producto más significativo fue la sistematización de experiencias en sus 10 años de trabajo en el campo de la educación de jóvenes y adultos, documento reseñado en la Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y social contemporáneo, Aletheia, del CINDE, “Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano”, no obstante, no solo la acción investigativa corresponde al quehacer de los miembros del grupo de investigación, existe una preocupación a este respecto que la institución realiza grandes esfuerzos por documentar cada uno de los encuentros que realizan los facilitadores con

los participantes, su instrumento de predilección es un acompañamiento in situ, a través de un diario de campo, allí nominado diario de encuentro.

El desarrollo de esta acción no solo es de interés para la construcción de información útil en el área investigativa, también insta y desarrolla competencias en el facilitador de prácticas investigativas, en este particular asunto es bueno resinificar la dimensión investigativa que debe tener el educador popular según lo expresa Fals Borda en la justificación de la investigación acción participativa y su relación con la educación popular anteriormente mencionada. Los docentes en las practicas del modelo RED de conocimientos van registrando encuentro tras encuentro las temáticas trabajadas, dificultades observadas, Fortalezas observadas, Aportes a los proyectos productivos, y una especial casilla que le ofrece al docente la oportunidad de sugerir, cómo mejorar.

Una vez que se definen las acciones de mejora y se comienzan a implementar, se inicia conjuntamente, el proceso de registro de la experiencia; para lo cual, utilizamos un diario de campo y/o recopilamos evidencias físicas como cuadernos, documentos, fotografías, filmaciones, registros de entrevista, entre otros (Ortíz y Borjas, 2008: 624)

Desde luego el principal capítulo y frente de acción de la Fundación ITEDRIS, es su propuesta RED de conocimientos de educación para jóvenes y adultos, que se ha desarrollado en los municipios del departamento de Boyacá, incluyendo la secretaría de educación de Tunja y la secretaría de educación de Sogamoso, estos dos municipios certificados ostentan autonomía en la elección del modelo que realiza la formación educativa para la población de su jurisdicción, en las próximas líneas referimos la organización que esta institución le da a la ejecución de su modelo, a través del departamento de Boyacá bajo los siguientes criterios; Equipo de coordinadores, Los facilitadores, capacitaciones del facilitador, guía del facilitador, Los participantes, Los representantes, Las guías pedagógicas o módulos;

Al respecto de un equipo de coordinadores, el proceder el en la Fundación ITEDRIS, ostenta algunos criterios de organización administrativa y pedagógica, los involucrados generalmente no necesariamente son pedagogos, los perfiles varían de acuerdo a los intereses propios de las prácticas de la educación popular, así podrían unirse en este equipo un psicopedagogo, economista, pedagogo infantil, ingeniero agropecuario, ingeniero civil entre otros perfiles, el objeto de esta variedad tiene una relación intrínseca con el acompañamiento y asesoría que pueda realizarse en diferentes prácticas pedagógicas en la ejecución del modelo, además su estructura sugiere encuentros mensuales en los que se debate y se comparte sobre las experiencias vividas en campo y las soluciones y cambios que deban realizarse en el actuar institucional.

Entre los procedimientos más comunes de los coordinadores está la relación, asesoría y acompañamiento a los docentes, su actividad itinerante le permite conocer gran parte de la geografía Boyacense, aquel en los puntos de encuentro o centros de tutoría, ejercen espacios de liderazgo y confianza con los estudiantes, haciendo visible todas las dimensiones, alcances y servicios que la propuesta Red de conocimientos que pueden ser aprovechables;

Realizar visitas de acompañamiento y evaluación de los procesos que se adelantan en cada uno de los grupos asignados de mínimo (2) horas, con el propósito de evidenciar y verificar el normal funcionamiento del programa y de los procesos académicos y pedagógicos adelantados por el grupo (Galán et al. 2012: 58)

Los facilitadores o docentes, generalmente se encuentran ubicados en las provincias y reciben la invitación de la propuesta Red de conocimientos de realizar un trabajo mancomunado de liderazgo comunitario y es precisamente ese ejercicio de incursión el que hace que aquel profesional identifique en su población las personas con extra edad que no hayan adquirido el título de bachillerato, en un primer momento, este docente reactiva motivando al ciudadano a reingresar a la vida académica, concienciando sobre la importancia que tiene la educación en

cada uno de los momentos del desarrollo de la persona, sea muy joven o longevo, aquel maestro normalmente pertenece a la planta docente de cualquier secretaría de educación municipal o departamental, por ese motivo pone al servicio toda su experiencia de gestión en tratar de que sus estudiantes se encuentren cómodos durante el desarrollo del programa académico.

El facilitador en la propuesta Red de conocimientos en su mayoría no se podría afirmar que son de manera rigurosa el ideario de un educador popular, no obstante si se revisa gran parte de sus acciones aunque muchos de ellos son docentes que de forma regular de las escuelas primarias si desarrollan habilidades propias de las prácticas de empoderamiento de una pedagogía de la emancipación, además la propuesta Red le ofrece en distintos momentos capacitaciones relacionadas con la E.P, y su puesta en práctica a través del modelo pedagógico Red de la Fundación ITEDRIS, también herramientas de lectura y apoyo como la guía pedagógica del facilitador que ha sido citada en distintos momentos en este documento. De igual manera las responsabilidades de este actor pedagógico involucran acciones con alcances de cualquier profesor del país, como orientar cátedra, desarrollar una propuesta curricular y realizar procedimiento evaluativos.

Para el caso de los estudiantes o participantes, son ciudadanos del común, de proveniencia en ocasiones rurales o citadinas, mayores de 15 años y con edades en ocasiones avanzadas, según las capacidades de los adultos mayores, con un interés marcado en el aprendizaje, no es aquel típico estudiante que acordaría con facilidad aplazar una clase, este exige el cumplimiento de las horas y entrega todo su esfuerzo en realizar un gran papel en su desempeño laboral y académico, gusta de participar en eventos, le motivan los proyectos productivos y viste con honor y orgullo la camiseta que le identifica como estudiante del ITEDRIS, el estudiante joven y adulto participa también en escenarios democráticos para elegir un representante que lleve sus inquietudes ante

sus docentes, coordinadores o a la dirección institucional, aquel líder de grupo con la ayuda de la propuesta participa de encuentros de representantes que son útiles para el mejoramiento de la propuesta educativa.

Al respecto de los textos o guías pedagógicas habría que referenciar que son imprescindibles en el desarrollo del modelo, no solo por la modalidad distancia, también porque basado en más de cincuenta años de experiencia en educación de jóvenes y adultos de ACPO, las llamadas cartillas una acción de editorial los Andes garantizan la realización de un proceso formativo de excelente calidad, “Las cartillas constituyeron un elemento indispensable de la escuela radiofónica cuando el profesor radial iniciaba un tema de estudio, normalmente orientaba a los alumnos para que buscaran su ubicación en el texto de la cartilla” (Bernal, 2005: 26), para el caso de la propuesta RED de conocimientos el texto recobra tal nivel de importancia, que las lecturas allí registradas se convierten en objeto de consulta permanente en la construcción de aprendizaje de los estudiantes. Este modelo educativo ha reconstruido como ejercicio de un proceso de evaluación permanente sus textos de acompañamiento a los participantes.

La estructura de este material se basa en cuatro títulos que concentra asignaturas, hasta cumplir con la totalidad de áreas aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano; los titulares son: Ciencias numéricas y tecnológicas (matemáticas, álgebra, física y geometría, contabilidad e informática) Reconozcamos nuestra cultura (Ciencias sociales, historia, geografía, ética, educación religiosa, política y filosofía), Lenguaje (Humanidades y lengua castellana e idiomas extranjeros) por último la guía pedagógica Ciencias experimentales en el que se concentran (Biología, Química, Física, y proyectos productivos) abarcando así un espectro amplio, basado en el aval por el MEN y las iniciativas de la educación popular.

Al respecto de encontrar en la Red de conocimientos el espíritu de la educación popular hemos podido realizar un seguimiento comparativo en sus prácticas con reconocidas acciones propias de un discurso epistemológico emancipador desarrollado por distintas instituciones de educación popular siendo este modelo coherente con su discurso, todo esto nos permite garantizar la existencia de las características expresas en el contexto académico para el desarrollo de la investigación que nos hemos cometido, es interés la construcción permanente de argumentos teóricos contruidos desde el estudio permanente de las ciencias sociales en el paradigma emancipador en esta ocasión orientado hacia una de las muchas prácticas pedagógicas que se realizan en la intervención del modelo educativo de la Fundación ITEDRIS en Boyacá, la evaluación.

5.5 PRÁCTICAS EVALUATIVAS PERSPECTIVA HISTÓRICA

El gran poder de la evaluación manifiesto en la historia ha acompañado los procesos educativos y ha cambiado con ellos dejando atrás un número de posibilidades que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar los aprendizajes de acuerdo al enfoque paradigmático que rige la práctica educativa puesta en marcha.

Las prácticas evaluativas han correspondido a momentos históricos del conocimiento que denotaban intereses propios de la época bajo la premisa del gran interrogante que define el ¿para qué evaluar? En el contexto de la transición entre la sociedad feudal y la Burguesía Juan Amós Comenio con su obra “La Didáctica Magna”, un tratado de pedagogía en defensa de los intereses burgueses, deja ver la práctica evaluativa en términos de examen en dos planos; el religioso y el metodológico, en el religioso refiriéndose al examen de conciencia y el otro al método.

Los aportes de Comenio nos han permitido a lo largo de la historia evaluativa considerar sus prácticas como ejercicios de procesos y acompañamientos más que como un único resultado que se obtiene en una única intervención o muestreo, así, los ejercicios evaluativos son una continua reflexión sobre el trasegar académico que va direccionandose o redireccionandose si es necesario, éstos aportes son totalmente vivenciales en la práctica de la educación popular con adultos, la cercanía entre el evaluador (docente) y el evaluado (estudiante) no solo debe darse en términos tiempo dispuesto para los encuentros de clase, de forma más amplia debe generar un ejercicio de conciencia misma de su aprendizaje, inversión de recursos y tiempo, que también son importantes para el éxito en los resultados.

Como un estudio profundo y crítico sobre el poder, Foucault entre el siglo XVIII y XIX deja ver la relación saber y poder al interior de las relaciones de los sujetos, llevando ésta discusión y sus argumentos al examen. Es así como en el documento “Vigilar y Castigar” se refleja las relaciones existentes entre el saber y poder del aula. “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite, calificar, clasificar y castigar” (Foucault, 1976: 189)

No obstante Foucault a pesar de haber puesto al descubierto aquellos alcances que traía consigo una de las prácticas de la evaluación, es decir el examen, hoy es evidente que estas relaciones de poder y saber se siguen dando, es más, da la sensación que hiciera parte de la naturaleza misma del evaluar que los resultados en sí generen reacciones positivas o negativas y que en estas segundas se asemejen o relacionen con el castigar. Entonces, no es gratuito que las evaluaciones aún sean razón de pánico y deserción de muchos estudiantes, no en vano se siguen generando controversias cuando unos son aceptados por ellas mientras otros son rezagados o rechazados.

No es el triunfo, es la revista, es el “desfile”, forma fastuosa del examen. Los “súbditos” son ofrecidos en él como “objetos” a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan solo por su mirada. No reciben directamente la imagen del poder soberano; despliegan únicamente sus efectos (Foucault, 1976: 192)

Ya en el siglo XIX “se despierta un profundo interés por la medición científica de las conductas humanas” (Escudero, 2003: 13). Y en el siglo XX en el auge de la verificación del conocimiento Ralph Tyler desarrolló y publicó en 1931 una técnica generalizada para la influencia del positivismo en las prácticas evaluativas educativas llevan el discurso pedagógico a un escenario experimental en donde las pruebas externas dueñas de toda verdad determinan la eficiencia de un proceso educativo o las carencias del mismo de manera individual es decir persona por persona, la necesidad de responder ante la sociedad industrializada con capital humano idóneo probado y aprobado impulsa en el sector educativo la necesidad de adoptar las propuestas Tylerianas.

Hoy en día aún son vigentes todas las propuestas de pruebas externas que miden y validan los conocimientos de las personas ratificando aquella relación entre el poder y el saber de la que hablaba Foucault en una versión en la que el saber es validado por una prueba, es así como en Colombia si obtienes buenos resultados en la prueba saber eres beneficiario de los recursos del gobierno, si apruebas los concursos estatales para obtener las vacantes laborales entonces serás idóneo y el estado te otorga el poder de trabajar con él. De ésta manera todos los estudiantes de bachillerato estarán sujetos a lo que la prueba externa determine sobre el resultado de su proceso.

En el contexto de educación de jóvenes y adultos se entrevé que estas pruebas nacionales no han reflexionado sobre la ruralidad y la regionalización, dado que las pruebas son las mismas para un joven ciudadano y un rural disperso, es igual para un beneficiario de fibra óptica y uno que en su colegio aún trabaja con pizarrón y tiza, de igual forma para el adulto de setenta años que quiso adelantar su proceso escolar como una meta que tenía pendiente a un adolescente que ha asistido

desde sus cinco años al aula. Así los esfuerzos por igualdad en las pruebas externas terminan siendo la manifestación de las más grandes desigualdades de los sujetos que las presentan en el mismo país.

5.6 PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Interpretar la naturaleza de las prácticas evaluativas en educación popular de jóvenes y adultos en la propuesta RED de conocimientos es objeto de esta investigación y ante todo el universo histórico y vigente de la evaluación que reconoce distintos antecedentes con pretensión de medir el conocimiento de los sujetos a través de los resultados y comprende de igual manera la imprevisibilidad y pluralidad de las personas, toda esta reflexión deja entrever en este ejercicio una postura positivista de la evaluación al igual que una percepción más holística desde las ciencias sociales.

En Colombia la evaluación respondiendo a las necesidades creadas por la llamada calidad de la educación, las pruebas internacionales y otras presiones emergentes va cambiando y con ella la legislación sobre la intencionalidad de la evaluación de los estudiantes en diferentes momentos de la formación de la persona, en vigencia del decreto 1290 de 2009 de evaluación educativa creado y dirigido a la población estudiantil de niños, niñas y adolescentes que se forman desde primaria hasta la media vocacional según se interpreta en la norma no expresa un modelo de evaluación específico para el país, no obstante su naturaleza deja ver evidencias del reconocimiento a la individualidad del estudiante “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (Decreto 1290, 2009: 1)

Sin embargo, reconoce de igual manera que para el país es importante las pruebas internacionales y creen las políticas nacionales firmemente en que es un buen instrumento para medir la calidad educativa, “El estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales” (Decreto 1290, 2009: 1), características que permiten interpretar la fe del gobierno colombiano en el control del aprendizaje y la medición estadística de este fenómeno a través de la evaluación usando la comparación como medio de estandarización de los resultados, esto lleva el fenómeno evaluativo a sesgarse y supeditarse a los resultados arrastrando el fenómeno de la educación en su función.

El Ministerio de educación en Colombia ha definido unos criterios estandarizados para todas las asignaturas asumiendo como una de sus políticas que en todo lugar del país los estudiantes de educación primaria, básica y media vocacional deben ostentar unos conocimientos mínimos que definieron como “Estándares básicos por competencias” determinando en cada asignatura aquello que en cada escaño del proceso de formación un estudiante debe expresar en calidad de competencia, concepto de complejidad que abordamos en distintos escenarios de esta reflexión teórica. Esta estandarización se debe a una manera de responder estratégicamente a los requerimientos de los estereotipos internacionales.

Comenzó así entonces a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han mostrado interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación (Vélez, 2006: 8)

Justificación de la correlación presente hoy entre la prueba externa, la prueba interna y las políticas de estandarización de las denominadas competencias para intervenir con ellas en las

acciones evaluativas de los docentes en todos los niveles educativos en todo el país incluyendo desde luego la categoría jóvenes y adultos.

Los estándares básicos por competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna (Vélez, 2006: 9)

Esta perspectiva ministerial defiende una comprensión amplia de las competencias al referir que abarca la concepción de un estudiante que da cuenta de la utilización del conocimiento siendo este el interés principal de las definiciones más elaboradas de las competencias en la pedagogía, sin embargo no deja de presentirse la ya conocida limitación presente en los intentos de medición sin señalar las significativas diferencias expresadas en desigualdades de las que son objeto los estudiantes en toda la nación y su incidencia en las aplicaciones de pruebas de esta naturaleza.

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumple con las expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera de todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la educación básica y media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8ª 9 y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira a alcanzar (Vélez, 2006: 11)

No es objeto de nuestro estudio rebatir las acciones gubernamentales que afectan el accionar pedagógico de los colombianos, no obstante se hace necesario para vislumbrar a profundidad las afectaciones que todo esto representa para nuestra investigación definir una interpretación en el contexto de la educación popular de jóvenes y adultos Colombianos. Algo de aquello ya habríamos mencionado al determinar incongruencias relacionadas con las dificultades de aplicar

instrumentos de medición como las evaluaciones externas o internas a sujetos de todo el país en los que parte de la población docente desconoce la naturaleza de las competencias educativas, su aplicación o evaluación, como incongruente medir los resultados de todos a pesar de las notables carencias u opulencias de los evaluados.

La estandarización de los criterios para evaluar expuestas por el gobierno merecen una revisión definiendo el estándar según su lógica como instrumento para evidenciar la calidad educativa detallando el horizonte hacia donde se debe movilizar la educación nacional “los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (Vélez, 2006: 12) como también señala el Ministerio de educación Nacional “ Un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito, Una vez fijado un estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o propósito” (Vélez, 2006: 13).

Estas definiciones nos permiten referir que el instrumento le ha de ser útil a los intereses que posee un gobierno en aras de presentar cifras a organismos nacionales e internacionales que vayan más allá de la cobertura respondiendo a un discurso de calidad educativa que se ofrece a los estudiantes de primaria y bachillerato de la nación, una concepción no desprovista de mérito que intenta responder a la necesidad de cuantificar los alcances del impacto de educación, así las cosas todo esto justifica de igual manera una estructura de premios a aquellas instituciones y estudiantes que cumplan con los estándares sin importar si las condiciones han sido dadas para que los evaluados obtengan tales resultados y en educación de jóvenes y adultos más aún por la

singularidad que trae consigo todo el proceso educativo que persigue objetivos distintos a los que el estado estandariza.

Abriendo la discusión a la autonomía que las instituciones de educación poseen para diseñar su apuesta según las necesidades que les ofrece el contexto y el deber ser de los argumentos epistemológicos de cada iniciativa de educación que afecta el currículo y por ende el perfil antropológico del egresado, siendo una aparente contradicción con la libertad para estas acciones otorgada por la ley 115 a todas las instituciones de educación primaria, media y básica vocacional, sin embargo el estado colombiano hace un esfuerzo más por esclarecer esta posible querella arguyendo que “Los estándares básicos por competencias plantean el qué y no el cómo, con lo cual el proyecto educativo de cada institución adquiere sentido y permite tener en cuenta las diferencias en los diversos contextos del país” (Vélez, 2006: 13)

No obstante, nos es difícil entender la libertad en el currículo que comprende escenarios del acto educativo como la evaluación o el perfil del egresado con intencionalidades estatales de normalización y homogenización del fin último del evaluado dejando al descubierto la clara violación a esa libertad expuesta por la ley 115 en el capítulo II. “Currículo y plan de estudios”, sin embargo también está dispuesto en la ley;

Que el Ministerio de educación Nacional expidiera unos referentes comunes de calidad de educación que aporten a la construcción de equidad en tanto que establecen lo que todos los niños, niñas y adolescentes que cursan la Educación Básica y media deben saber y saber hacer, independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia (Vélez, 2006:13)

Terminando por sujetar a todas las instituciones a un panorama difuso sobre la libertad del que hacer de la intervención de las apuestas educativas según las necesidades que ofrece cada particular contexto, de suerte que aquella institución que quiera beneficiarse si se quiere del

reconocimiento o los premios del Ministerio tendrá que fracturar parte de su apuesta e injertar los requerimientos del estado o encontrar el punto más cercano de convergencia entre la apuesta y los requerimientos del ente estatal.

De otra parte en competencia del decreto 1290 no es posible vislumbrar claridades sobre la evaluación de jóvenes y adultos pero si es su objeto establecer una postura sobre la evaluación de la educación básica y media vocacional, es decir en una interpretación general se asume que allí se incluyen los criterios para ese nivel de formación sin distinguir edades ni contextos, esto es tan así, que se comprende de igual forma la funcionalidad y vigencia del decreto para estudiantes regulares con la edad promedio ubicados a la rivera del atlántico o en la frontera con Perú. “El presente decreto reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos” (Decreto 1290, 2009: 1)

En el contexto de la responsabilidad estatal y su acompañamiento a la evaluación de todos los escenarios educativos que se desarrollan en el país, los modelos o instituciones de educación de adultos poseen autoridad para desarrollar sus concepciones evaluativas según la apuesta pedagógica que posean y desde luego esta apertura parece ser una interesante oportunidad para que cada modelo adapte al contexto la estructura evaluativa más apropiada.

En el plan de estudios del respectivo programa que se ofrezca, deberá incluirse el procedimiento de evaluación y promoción por logros, formulados y adoptados para cada ciclo lectivo especial integrado, atendiendo las necesidades de aprendizaje y las características de la población adulta (Decreto 3011 de 1997)

Sin embargo en este discurso se vincula una polémica a costas de una aparente facilidad y poco rigor en la formación de jóvenes y adultos enmarcada en los argumentos de flexibilidad

expuestos en varios artículos del decreto 3011, así sugerir una evaluación que atienda las características de los adultos para algunos sectores educativos da a entender que este tipo de formación es débil, permisiva y carente de objetividad, la “Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral” (Decreto 3011 de 1997)

Desde luego la flexibilidad para este decreto abarca más que la evaluación de los participantes, esta propuesta sugiere que la estructura en sí de los modelos educativos sin importar debe gozar de comprensión y reconocimiento de los adultos desde luego capaces de enfrentar un proceso de formación pero también como personas involucradas en muchos más asuntos que la vida escolar, esto implica horarios pertinentes y adecuados que se ajusten a los tiempos de los adultos, intensidad horaria básica, moderación en los compromisos extra clase, documentos preparados e intencionados para el curso y reflexión sobre otros criterios que emerjan del proceso de formación como la edad del estudiante, sus motivaciones para ingresar a la vida escolar y hasta las razones que lo pudieron alejar de aquella.

La práctica educativa de jóvenes y adultos por el espíritu que anima, su concepción y el carácter altruista que motiva ofrecer educación a quienes no habían podido tenerla por diferentes situaciones o de entregar una segunda oportunidad a quienes se rezagaron de la formalidad de su proceso de capacitación, tiene el compromiso de ofrecer más que una estructura de educación rígida y ortodoxa, un modelo que reconoce la individualidad de cada sujeto joven o adulto, que le acepta y entiende de forma flexible. En este sentido se acerca su enfoque a una postura

cualitativa que ve más pertinencia en intervenciones evaluativas de tipo social que reconozca a los sujetos en su complejidad.

Bajo el paradigma cualitativo la evaluación holística se mueve en concepciones como flexibilidad, auto aprendizaje, autoevaluación, en general en reconocimiento de todo tipo de avances y esfuerzos que logre cada estudiante por su aprendizaje según sus características y habilidades, encontramos entonces posturas evaluativas en este sentido como; Evaluación democrática, por competencias, constructivista, por empoderamiento entre otros enfoques que reúnen la iniciativa de una práctica evaluativa alejada de la predicción, la estadística y la demostración únicamente de resultados a través de una sola estrategia.

La evaluación democrática se ve inmersa en una respuesta al acompañamiento que merece las políticas sociales desarrolladas por los países y cómo su evaluación no debe expresar monitoreo y menos tomar como muestra evaluativa únicamente el resultado basándose en las cifras, este modelo evaluativo reconoce mucho más en el fenómeno de la evaluación, bajo esta perspectiva se ve “La evaluación como una herramienta estratégica para la adquisición y construcción de conocimiento con el fin de facilitar la toma de decisiones y el aprendizaje institucional” (Segone, 1998: 8)

También se considera un proceso en el que quienes intervienen en las prácticas evaluativas; trabajadores, jefes, estudiantes y docentes de forma conjunta construyen sus escenarios de evaluación en la realización de un curso, teniendo en cuenta los criterios, los momentos, las herramientas así son todos quienes se responsabilizan no solo del programa, también de la

evaluación identificando que se dirige a la identificación de problemas y reorientación de esfuerzos omitiendo culpables y hallando estrategias.

La evaluación por competencias muy usada en Colombia y defendida por muchas instituciones públicas y privadas comenzando con la autoridad máxima estatal colombiana en prácticas educativas, el Ministerio de educación nacional “Es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque” (Tobón, 2006: 1)

Sin embargo los argumentos que arraiga la evaluación por competencias va más allá de determinar que simplemente el estado promociona estas políticas educativas para la formación académica de los estudiantes, se propone una estructura seria, definida y específica que identifica en el estudiante aquellas aquello que debe potenciar en el ambiente de formación académica, sin embargo aunque es un enfoque abierto que goza de diversas aportaciones no para todas las posturas se asume que aquella competencia en la persona debe ser verificable, resaltando que eventualmente en el mercado laboral es uno de los criterios de mayor fuerza a la hora de elegir el personal que labora en el medio.

En la continua construcción de este enfoque se ha reconocido la participación de diferentes autores, posturas, como de concepciones sobre el hombre y hasta impulsos y demandas de la economía sobre el personal calificado, todo esto que confluye en este enfoque le enriquece y ha potenciado una fuerza impresa en un amplio espectro de formas de ver, interpretar y aplicar las competencias según la necesidad y la concepción de los enfoques institucionales “esta

construcción histórica del concepto de competencias entorno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias” (Tobón, 2006: 4)

Estos antecedentes comprometen en el escenario educativo la aplicación del enfoque haciéndolo complejo y enriqueciendo el constructo teórico práctico de su aplicación, enfrenta debates reduccionistas como críticas que proponen en su haber una dirección serrada al mercado laboral, proponiendo relación justificada con posturas que reconocen la diversidad de las personas y la pluralidad de las competencias en ellas.

La política educativa se estructura en torno a cuatro ejes de acción: ampliación de la cobertura, fortalecimiento de la eficiencia, pertinencia y mejoramiento de la calidad. Este último eje de política se relaciona con que los niños, niñas y jóvenes del país adquieran y desarrollen competencias que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos productivos, así como convivir democrática y pacíficamente (Bernal, González, Mejía y Vargas, 2008: 9)

En cuanto a la evaluación constructivista se destaca el reconocimiento de sus enfoques pedagógicos para llevar sus prácticas evaluativas en medio del reconocimiento de concepciones específicas sobre la forma en la que aprende la persona, de esta manera se proyecta también como una manera compleja de evaluar a propósito de reconocer la asimilación y la acomodación en Piaget, la zona de desarrollo próximo en Vigotsky o los sistemas neurológicos de Maturana, toda la concepción cognitiva expresa en las teorías del constructivismo escenarios en dónde comprender el fenómeno de la evaluación en la persona.

Esta postura basada en los anteriores constructos, concibe al sujeto como protagonista del escenario del aprendizaje, en ese orden hablamos de “Una concepción del aprendizaje en donde el sujeto adquiere sus saberes a través de la relevancia que este le concede a la información

cuando la misma emerge de una realidad significativa para él” (Rivera y Piñero. 2006: 30), Dando espacio así a un escenario evaluativo en el que el sujeto también es actor principal en la práctica de su propia evaluación y le da sentido a la llamada autoevaluación.

Cabe entonces señalar que la evaluación debe considerar que el estudiante está sometido a una condición especial de observación en donde se deben considerar las condiciones que le ofrece el medio para que se dé el aprendizaje. De esta forma las apreciaciones recogidas producto de la observación permitirán confrontar el criterio del evaluado, del resultado de esta confrontación se determinará la negociación en cuanto a las conclusiones y recomendaciones generando en ambos una posición crítica ante el cambio real en su formación (Rivera y Piñero, 2006: 32)

La evaluación por empoderamiento es una postura que favorece escenarios que potencian las facultades de los estudiantes o grupos despojando al sistema del poder y sucediéndolo a estos actores quienes lo asumen y traducen en conocimiento pero sobre todo en conciencia del proceso de formación del que son parte, permitiendo prácticamente la omisión del evaluador y dando paso a quién haciendo las veces de guía facilitador coadyuve a los estudiantes o miembros de una organización a practicar su propia evaluación permitiéndoles identificar las dificultades para que ellos propongan sus soluciones respectivas.

La palabra poder recrea muchas interpretaciones sobre su aplicación, en el campo de la evaluación en donde se discute con más frecuencia a cerca de todo el poder que se pone en juego y se le otorga de forma tradicional quién evalúa, a quién aprueba, a quién promociona. De alguna manera no deja de rodear y nutrir el debate acerca de las bondades de la evaluación por empoderamiento del que se dice; “Es un proceso democrático en el cuál las personas se empoderan a sí mismas, con la ayuda de un experto externo que actúa principalmente como asesor y facilitador” (Segone, 1998: 24)

5.7 EVALUACIÓN DOCENTE, LA IDONEIDAD DEL EDUCADOR POPULAR EN JÓVENES Y ADULTOS

De los temas más controvertidos en el contexto de la educación es establecer la idoneidad de los docentes que se encuentran con los estudiantes, aquellos que planean los encuentros, las estrategias y las evaluaciones de los estudiantes, alrededor de este tema se generan muchas inquietudes como ¿allí en el contexto de lo popular quién garantiza que el docente posee las competencias para desarrollar procesos de formación académica?, Este tipo de cuestionamientos son objeto de permanentes debates que expresan una profunda necesidad del observar en el perfil, en los resultados de los estudiantes o en cualquier otro criterio la eficiencia de los ejercicios de formación impartidos en las aulas.

Identificar un docente pertinente para una acción educativa en cualquier contexto o edad no es un asunto sencillo de establecer, de hecho si se piensa con detenimiento es de gran complejidad determinar si el docente que en el contexto boyacense comparte álgebra a jóvenes y adultos en Paipa con idoneidad lo hará también en la I.E el Cardón del municipio de el Cocuy en la provincia de Gutierrez. Allí los elementos del contexto son radicalmente distintos y aunque los ejes temáticos sean los mismos, el docente enfrenta la vigencia de su área en las características contextuales de su ubicación.

Desde luego en todo esto existe la responsabilidad del estado y su responsabilidad con la calidad de la educación que más allá de la existencia de la infraestructura física se encuentra enmarcada en la pertinencia de la educación para las necesidades de sus ciudadanos. La evaluación docente no es una discusión que se dirima solo en el orden nacional, desde luego también es un asunto de latino América, el caribe y el mundo. En esto la UNESCO, ha definido algunos criterios o modelos para el desarrollo de la evaluación de los docentes;

Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación. - Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la consecución de licencias. -La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional docente.- La evaluación como base para un incremento salarial- La evaluación para la promoción en el escalafón docente (Gamboa y Valdés, 2012: 10)

Sin embargo también expone la UNESCO riesgos que presenta la evaluación docente en aras de su afán por buscar idoneidad y buen desempeño en los docentes encargados de la formación de los bachilleres de la nación colombiana;

Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación. - Si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.- Es necesario contar con un número importante de evaluadores bien preparados. La experiencia está plagada de buenos modelos de evaluación que después, al ser mal aplicados, constituyen un fracaso. (Gamboa y Valdés, 2012: 10)

En nuestro país la evaluación de los docentes más significativa se presenta de acuerdo a la demanda que el estado presenta de profesionales que se dediquen a esta actividad, sin embargo somos una nación relativamente nueva en este campo, apenas desde la entrada en vigencia del decreto 3982 de noviembre del 2006, sin embargo, no quiere decir que es la única forma de evaluar los docentes o la más reciente, no obstante debe referirse como la de más trascendencia porque define la estabilidad laboral del gremio, ubicación geográfica de los puestos laborales.

Como ya habíamos mencionado anteriormente en el contexto colombiano es notoria la inclinación a la evaluación por competencias, igual lo es en varios países de latino américa, las justificaciones han sido diferentes que defienden esta postura en la relación docente- estudiante, pero es un asunto interesante llevar la discusión al uso de sus atributos en la evaluación de los

docentes para hallar la idoneidad de aquellos en sus prácticas con los estudiantes usando el mismo criterio que impulsa el MEN (Ministerio de educación Nacional en Colombia” a través de sus documentos que reflexionan sobre la pedagogía en Colombia.

Los docentes, considerados como el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado (Rueda, 2009: 3)

Esta discusión refleja la necesaria reflexión que se debe realizar sobre los evaluadores quienes ponen en práctica el modelo impulsado por las políticas educativas de una nación en sus actividades académicas, de los argumentos más fuertes que encarna las prácticas evaluativas en la actualidad se basa en identificar que el “Reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó al planteamiento del concepto de competencia, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular”(Rueda, 2009: 3)

Las prácticas evaluativas por competencias de los docentes deben reflejar una serie de interpretaciones pedagógicas que el docente debe poner en juego en el aula si este quiere guardar fidelidad a esta postura, sin embargo la evaluación docente no llega a tal profundidad, aun así su implementación sugiere “Un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación, una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar” (Rueda, 2009: 5)

La complejidad y polémica que circunda al gremio docente a través de la estabilidad laboral, la participación de los sindicatos, la antigüedad de algunos funcionarios, la poca ilustración pedagógica, las concepciones individuales sesgadas y cerradas frente a este tipo de discusiones

reflexivas complican el panorama, todo aquello termina desembocando las evaluaciones docentes en requisitos para ingresar la actividad laboral, asensos, aumentos salariales y no el enriquecimiento pedagógico de la evaluación.

Si bien la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes dependen de múltiples factores individuales y de contexto, es innegable que los docentes y directivos docentes juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se dan en las instituciones educativas, ya sea desde la dirección de los establecimientos o desde la práctica pedagógica en las aulas. En otras palabras, el factor docente es esencial en cualquier modelo de calidad de la educación, por lo que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa. (Bernal, et al, 2008: 9)

En Colombia es política de la nación a través del instituto Colombiano para la evaluación de la calidad y el estatuto de profesionalización docente promover el ingreso al cargo público de maestro mediante la participación en concurso de méritos que propende por garantizar la idoneidad del personal profesional en las instituciones educativas públicas de la nación, así identificamos varios momentos de la evaluación dirigidos a este gremio, el primero es la evaluación por concurso de méritos, si el profesor logra aprobar encontrará la evaluación del docente durante el periodo de prueba durante un año, la evaluación del desempeño anual y evaluación de competencias para ascenso a escalafón.

La naturaleza que le imprime el carácter pedagógico al fenómeno de evaluar docentes nos lleva a identificar una apuesta en el desarrollo de las pruebas realizadas a aspirantes o docente nombrados en propiedad de un puestos públicos, de esto se “espera que **la evaluación de docentes y directivos docentes** haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos” (Bernal, et al, 2008: 9) y estos cambios se estructuran en la evaluación por competencias para los docentes.

El Estatuto de Profesionalización Docente, expedido mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, establece diferentes evaluaciones de docentes y directivos docentes. En primer lugar, el ingreso al servicio educativo estatal solamente es posible mediante un concurso de méritos, en el que se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público. (Bernal, et al, 2008: 10)

Ahora llevar el discurso a explorar si también el estado colombiano se responsabiliza de la idoneidad de la actividad docente de quienes se hacen cargo de la educación de jóvenes y adultos es un asunto que también hay que revisar, la responsabilidad de esa actividad educativa es compartida, en el orden nacional basada las políticas del ministerio de educación y un poco más descentralizado en los gobiernos de los treinta y dos departamentos quienes administran los recursos para desarrollar sus propias estrategias que pretenden alcanzar la mayor cobertura como uno de los principales objetos, “La política educativa se estructura en torno a cuatro ejes de acción: ampliación de la cobertura, fortalecimiento de la eficiencia, pertinencia y mejoramiento de la calidad” (Bernal, et al, 2008: 9)

Los gobiernos departamentales asignan los recursos a la operación pública o privada, en el caso de la pública administrados los recursos por las secretarías de educación respectivas de cada entidad territorial certificada y en la privada a un operador de ese carácter, elegido mediante licitación pública que busca ofrecer garantías en experiencia, calidad y buenos servicios educativos para ser elegido, cada modelo educativo trae consigo una propuesta pedagógica, una estructura curricular y evaluativa, como empresa privada posee el poder de elegir el personal profesional que desarrollará sus concepciones educativas.

Las prácticas evaluativas de aquellos modelos educativos poseen también cierta libertad para ser coherentes con sus apuestas pedagógicas, sin embargo ante la convalidación académica del ministerio de educación nacional colombiano deberá ceñirse al modelo de competencias establecido para la educación primaria, básica y media vocacional, se debe destacar el interés de la supervisión o interventoría de estos contratos o convenios que aunque su principal interés se establece en el buen uso de los recursos ocasionalmente ofrece luces y sombras sobre la propuesta y sus argumentos académicos. Aun así es evidente que esta estructura no garantiza ni que el estado supervisa la evaluación de jóvenes y adultos, ni lo hace las entidades territoriales o sus secretarías, sería un trabajo de buena fe y desarrollo profesional del modelo educativo.

En el caso de la propuesta RED de conocimientos de la fundación ITEDRIS, la elección del personal docente se basa en una de los principales criterios del educador popular, la capacidad de liderar a una población y hacer efectiva la exhortación a formarse en sus estudios básicos, o en media vocacional, y el fenómeno evaluativo es objeto de investigación y permanente renovación en búsqueda de una concepción acorde entre la situación que se presenta en el aula y las concepciones y posturas del ministerio de educación nacional.

6. DISEÑO METODOLOGICO:

6.1 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN POPULAR

|

Al ser la sistematización de experiencias una propuesta metodológica que nació en el escenario de la educación popular como una respuesta a la marcada necesidad de los educadores comunitarios de reflexionar su actuar y transformarlo mejorando los alcances logrados por sus intervenciones durante procesos cortos o largos de atención.

“La sistematización de experiencias surgió, en los contextos de la educación popular y comunitaria, como una práctica social orientada a cualificar las prácticas y experiencias de los educadores populares y comunitarios, en la medida en que sus resultados eran insumos para corregir, perfeccionar o transformar el curso y los contenidos de las experiencias, pero también como una memoria de los procesos y permitiera comunicar el relato descriptivo de la misma” (Ramírez, 2010: 35)

Y al ser este mismo el fenómeno vivido en la cotidianidad por los participantes y facilitadores de la propuesta RED de conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje durante un periodo superior a los diez años. La sistematización de dichas experiencias se convierte en la metodología adecuada para deconstruir y reconstruir ordenadamente las experiencias durante el 2011 al 2013 para caracterizar primero describiendo y a continuación interpretando lo que sucede en las prácticas evaluativas en adultos en esta propuesta educativa.

En este ejercicio buscaremos reconocer aquellos saberes que hacen parte de los discursos evaluativos en el aula comprendiendo que “Sin la presuposición de que los hombres y las sociedades en que viven se comportan y se relacionan a través de formas específicas de saberes, no se puede pensar la educación” (Ramírez, 2010: 24) también destacando que “Los saberes se interrelacionan y cruzan unos con otros, a veces se sobreponen, complementan o se niegan unos

a otros, es decir no ocupan un lugar dado y específico en lo que puede ser un sistema de saber”(Ramírez, 2010: 28) En todo esto se debe reconocer la voz de las experiencias vividas no solo por los administrativos que han planeado la propuesta, ni por los facilitadores que proponen las actividades en el aula, ni solo por los participantes sino todos los posibles actores serán componente activo de la sistematización, para este caso los tres actores mencionados al tiempo.

Los saberes generados en el contexto de la educación popular tienen características especiales dado que no se construyen en la biblioteca sino en ejercicio mismo de la intervención social, “Los saberes sobre educación popular se producen más que todo por esa práctica reflexionada que llamamos “praxis” (Vasco, 2010: 110), de esta manera los saberes que no son tan reflexionados ni teorizados son los insumos que construyen los conocimientos en la educación popular, de ahí que es necesario hacer distinción entre algunos saberes, “Saber cómo hacer las cosas es un saber práctico; saber qué son las cosas es un saber teórico” (Vasco, 2010: 111), pero más aún que “los saberes producidos por la educación popular son más que todo de este tipo del saber – cómo (“know-how”)” (Vasco, 2010: 111).

Así reconstruyendo los sucesos acaecidos en la actividad académica nos permitimos comprender más a fondo la reflexión sobre el trabajo y la relación entre facilitador y participante, gestando en ellos la relatoría de los acontecimientos más comunes en sus prácticas evaluativas. Así “con toda su diversidad y heterogeneidad, al centro de la reflexión, esto significa la voluntad de darle la voz a las prácticas sociales, las que evidentemente hablan a través de las representaciones, saberes y deseos contruidos por sujetos sociales” (Ramírez, 2010: 34)

6.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Hoy es claro que en el contexto de lo humano, de lo social y por ende en lo popular el paradigma empírico analítico es limitado en sus pretensiones predictivas y de control de los fenómenos de los seres humanos incluyendo desde luego los educativos, “Parte fundamental de los cambios del conocimiento, se concentra en el reconocimiento creciente de la insuficiencia y el agotamiento del paradigma analítico-explicativo de la ciencia y del principio demostrativo que le caracteriza” (Ramírez, 2010: 14) siendo así el discurso científico ha dejado atrás aquellos intereses de introducir en las ciencias sociales la eficiencia, la competitividad, la predicción y la demostración como su objeto máspreciado.

La praxis de la educación popular deja ver la necesaria ausencia de recetas para la solución de problemas que se presentan con frecuencia en la acción educativa, esto nos lleva a reconocer que el quehacer profesional de los educadores populares no tiene su confianza puesta en una postura técnica de la racionalidad ya que esta demanda resultados visibles con eficiencia, en corto tiempo y a bajo costo. En los procesos de formación populares tal vez no se observa con tanta frecuencia resultados demostrativos y meritorios de exposición aun cuando si en cada intervención hay certeza de evidentes transformaciones. Alrededor de toda la crisis que genera la desconfianza en las ciencias empírico analíticas para los casos que refieren lo social la sistematización se ve como importante propuesta metodológica para la producción de conocimiento en el ámbito educativo popular, “la sistematización, como producción social de conocimientos sobre la experiencia, no como la alternativa a la crisis señalada, sino como una posibilidad de construir conocimiento capaz de reorientar los sentidos que le damos a las acciones en la experiencia” (Ramírez, 2010: 15).

No obstante en el mundo abundante de fenómenos en los procesos de intervención de educación popular existe un abismo entre el discurso pedagógico popular y lo que realmente se hace en el aula, son generosas las experiencias que se van constituyendo en saberes que cada uno de los facilitadores acumula y ejercita con sus participantes, sin embargo “No puede entenderse como reducido a la experiencia misma; por el contrario, la sistematización abre la posibilidad de contextualizar teóricamente la experiencia” (Ramírez, 2010: 23), es la posibilidad de reconstruir y hacer confluir todo el discurso práctico con el teórico y en una especie de síntesis hacer la mejor interpretación del ejercicio investigativo “Por ello, la sistematización es una herramienta teórica-metodológica que pretende la interpretación de las experiencias educativas para dar cuenta de las resignificaciones y reorganizaciones de los discursos” (Ramírez, 2010: 23).

6.3 SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN POPULAR

Los procesos investigativos a cerca de las prácticas evaluativas en el discurso pedagógico son numerosos y comunes, no obstante cada investigación ofrece unas características especiales, con objetos diferentes, en contextos plurales y realidades distintas, así, las intervenciones investigativas en educación popular más bien no son comunes y allí se ve un escenario poco explorado y teorizado al igual que en educación de adultos y educación rural.

La sistematización como metodología de investigación puede confundirse fácilmente con procesos evaluativos de intervención social y educativa, en esto la sistematización propende por evitar la repetición de errores que no se hacen visibles ante la mera práctica para desarrollar mejores estrategias y enfrentar las dificultades de campo.

Se distingue la sistematización de la evaluación por el eje que orienta la producción de conocimientos: en la evaluación éste se centra en el proyecto mismo

(cumplimiento de los objetivos, fundamentalmente), mientras en la sistematización se intenta comprender los procesos que se desarrollan a partir de un proyecto para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorar la práctica (Barnechea y Morgan 2010: 194)

Ahora el significado de la sistematización de una forma más específica comprende determinar los procedimientos que en ella se realizan, “La palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere principalmente a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema” (Jara, 2010: 160) sin embargo aunque es la referencia más común en el contexto de nuestra investigación no obedece a un espectro tan reducido, lo aplicamos no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos solo de “sistematización”, a secas, sino de sistematización de experiencias y para nuestro objeto de investigación de las experiencias evaluativas de la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS.

6.4 PERSPECTIVA SISTEMATIZADORA

Con el interés de tener claro el enfoque desde dónde haremos nuestro ejercicio de sistematización diremos que para efectos de este trabajo investigativo abordaremos la concepción “Fotografía de la experiencia” señalada por Marco Raúl Mejía en su documento “La sistematización”. Con esto buscaremos realizar un proceso descriptivo en el que se narre y a su vez sea fácil interpretar cómo se dio la experiencia evaluativa “respondiendo a preguntas tales como: ¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿por qué?” (Mejía, 2008: 19) así se categorizará a partir del mayor uso de aquellas que nos guiará en su importancia para el análisis.

6.5 TÉCNICA PARA LA SISTEMATIZACIÓN

En nuestro proceso de investigación tendremos en cuenta una técnica que nos permitirá abarcar las experiencias vividas por diferentes actores de las prácticas evaluativas, desde diferentes perspectivas y en diferentes contextos de los municipios de Boyacá;

6.6 GRUPO FOCAL

Una de las técnicas más pertinentes para la recolección de información investigativa de las ciencias sociales es el grupo de enfoque nominado así por la tradición sociológica norteamericana según lo señala Jesús Galindo Cáceres en su documento Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. No obstante aunque ni el grupo de enfoque ni el grupo de discusión (forma Europea) pretenden ser una técnica estricta en su proceder, si guardan diferencias en su concepción e intervención; se sugiere entonces que “En la forma Europea el moderador interviene muy poco, usualmente el discurso que produce el grupo no tiene mucha intervención; en la forma norteamericana el moderador controla mucho la participación de cada participante” (Galindo, 1998: 76)

El grupo de enfoque como un observatorio de los contextos sociales pretende la interpretación de las experiencias y el análisis de los saberes construidos en diferentes contextos. “Se trata de ver lo que dicen los sujetos en una situación y en un grupo particular, lo que alguien dice, la manera como lo dice.” (Mejía, 2008: 61) Para efectos de este proceso investigativo se convocarán tres grupos focales uno de participantes que desde luego son miembros activos de dichas prácticas, otro lo integrarán los facilitadores quienes crean según sus concepciones pedagógicas sobre evaluación las herramientas de intervención y un último basado en el equipo

de expertos, o el equipo pedagógico institucional. Después de abstraer la información sucedida en las prácticas evaluativas sigue interpretar las fuerzas que mueven los criterios de dichas prácticas basado en las categorías elegidas como parte de la caracterización pero de igual manera abiertos a las posibles categorías emergentes, interpretar la información través de la triangulación y concluir el resultado del proceso.

La elección de personas que participarán en los grupos de enfoque tuvo en cuenta varios criterios que nos permitan conocer diferentes perspectivas del mismo objeto de investigación, para este caso personas de las zonas urbanas citadinas, zonas urbanas municipales y personas que habitan en espacios rurales, participantes de edades avanzadas y jóvenes, de contextos laborales diferentes. Es claro que todos deben ser del ciclo lectivo especializado e integrado V y VI, o egresados, para asegurar que han asistido a gran parte del proceso de formación. Cada sesión será grabada en video con el ánimo de que en el ejercicio de interpretación no se pierdan detalles de todo el proceso descriptivo del objeto de investigación y así identificar con más claridad las categorías de análisis.

6.7 ORIENTACIONES DE LA SISTEMATIZACIÓN

En el marco del proceso de investigación “caracterización de las prácticas evaluativas del modelo red de conocimientos de la fundación ITEDRIS en el departamento de Boyacá Colombia, entre los años 2011 y 2013” vamos a sistematizar dichas prácticas para así lograr caracterizarlas a partir de la descripción de lo acontecido desde diferentes actores “para dar cuenta de un escenario social tenemos que caracterizar los actores que intervienen en las experiencias, los discursos que se construyen a partir de los argumentos de los distintos actores” (Acevedo, 2010: 178)

Con tal intención el objeto es delimitar los alcances de la sistematización a realizar con cada uno de los tres grupos elegidos como la población muestra de esta investigación en evaluación educativa, con la idea de no extralimitar los objetivos específicos que guían la adquisición del objeto general en la investigación. Basados en la incursión, experiencia y diálogo con la institución de educación de jóvenes y adultos, sugerimos las siguientes categorías que encaminarían el ejercicio investigativo.

¿Qué vamos a sistematizar?

- Las experiencias relevantes en las prácticas evaluativas de los facilitadores, participantes y equipo de expertos que circundan el manejo y uso de las guías pedagógicas “textos”.
- Las experiencias narradas de las prácticas evaluativas que consideran los participantes, facilitadores y equipo de expertos relacionadas con la formulación y puesta en marcha del proyecto productivo.
- Experiencias importantes a cerca de prácticas evaluativas basadas en la relación docente adulto y estudiante joven o adulto, consideradas distintas a lo que podría ser con niños, niñas y adolescentes.
- Importantes vivencias evaluativas que involucran uso de pruebas tradicionales como, argumentaciones orales, evaluaciones escritas, carteleras, trabajos cuadernos.
- Características basadas en las experiencias del imaginario colectivo de una práctica evaluativa idónea realizada por el docente de la propuesta Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS.

6.8 NÚMERO DE GRUPOS DE ENFOQUE Y SESIONES

Para la aplicación de las sesiones de grupos focal hemos definido hacer un encuentro con cada uno de los grupos de interés, es decir docentes, participantes y expertos, de tal forma que se abarque a todos los miembros de esa comunidad educativa desde sus experiencias sobre las prácticas evaluativas, en ellos se instarán espacios y escenarios en los que afloren diferentes percepciones que contribuyan al objeto de la investigación, “Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos, o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 426)

La naturaleza de los grupos de enfoque demuestra un gran potencial en su poder descriptivo gracias a los espacios que se crea para narrar situaciones acaecidas en los escenarios reales de los objetos de las investigaciones, de tal manera que se espera que los grupos que participarán en los grupos de enfoque puedan expresar en confianza no solo su percepción sobre las preguntas sino también muchas de sus experiencias que puedan coadyuvar en la construcción de conocimiento que busca la propuesta investigativa. El docente desde su práctica profesional podrá narrar sus aciertos o errores a la hora de evaluar a los adultos en la propuesta RED de conocimientos, los estudiantes juzgarán su conformidad con la forma en la que fueron evaluados y la pertinencia de los métodos usados, y de igual manera el equipo experto que orienta el modelo educativo contará las razones que los ha llevado a orientar de esta o aquella manera los ambientes educativos de sus estudiantes.

6.9 PERFILES DE PERSONAS QUE CONFORMAN LOS GRUPOS DE ENFOQUE

Como se ha mencionado proyectamos necesario para obtener un resultado que vislumbre tres grupos de enfoque sobre la misma práctica pedagógica, la evaluación de jóvenes y adultos en la propuesta RED de conocimientos, un primer grupo será conformado por los docentes, un segundo grupo por los participantes y el tercero conformado por expertos que guían el modelo educativo desarrollado en Boyacá. El número de integrantes en cada uno de los grupos será superior a seis personas y no mayor de diez participantes “de seis a diez participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe extenderse de un número de individuos” (Hernández, et al, 2010: 426).

6.10 GUÍAS DE TÓPICOS

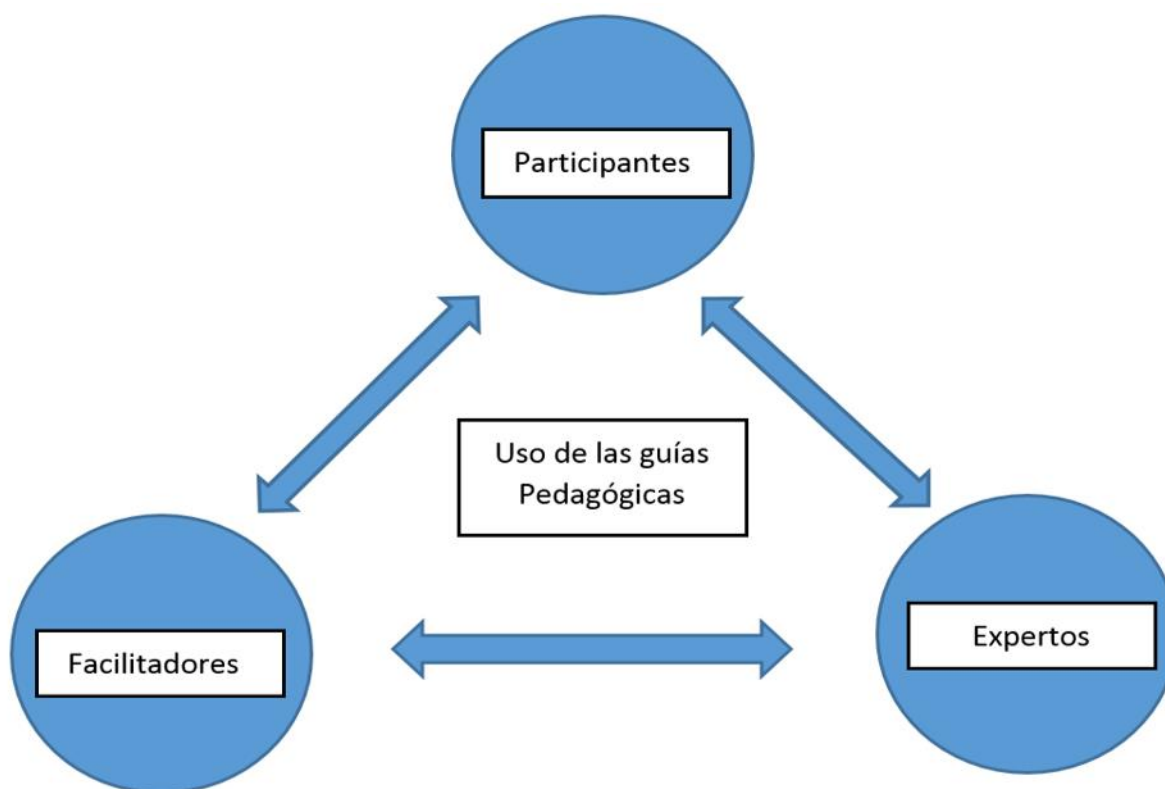
Con la intención de no desvirtuar el objeto de la investigación en curso vamos a realizar un inventario de preguntas orientadoras que Hernández y otros han denominado guía de tópicos (ver anexos)

Las guías de tópicos por lo general son breves, con pocas preguntas o frases detonantes. La aparente brevedad de la guía de tópicos trae detrás un trabajo un trabajo minucioso de selección y formulación de las preguntas que fomentan más interacción y profundización en las respuestas (Hernández, et al, 2010: 429).

6.12 TRIANGULACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

En aras de interpretar la información expuesta por los participantes en cada uno de los grupos focales haciendo un correcto contraste de validación de los actores buscaremos sobre los puntos que se sistematizarán identificar la interpretación de el mismo criterio bajo la mirada de los tres

principales de grupos actores, es decir por ejemplo el uso de las guías pedagógicas en las prácticas evaluativas para (Participantes-docentes- expertos) hallando los principales puntos de convergencia y divergencia para llegar a el escenario conclusivo de nuestra investigación.



6.13 HERRAMIENTAS

En el encuentro con los grupos focales usaremos medios que nos permitan coleccionar la información para iniciar el ejercicio sistematizador, entre otras destacamos una grabadora de audio que facilite el proceso de reflexión sobre lo dicho en las sesiones, también la capacidad instalada para la comodidad de los participantes, sillas y mesas interlocutoras cómodas para el transcurso de la sesión, ambiente cómodo, café y agua aromática al gusto, batería de baños cercanos, cámara de video, con el objeto interpretar lenguaje no verbal y por último el

respectivo reporte de sesión en que un investigador auxiliar diligenciará los principales apartes de los sucesos acaecidos durante los encuentros.

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
Percepciones y concepciones preliminares sobre las prácticas evaluativas con Jóvenes y adultos en el contexto de la E.P, y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá.	M: “Para poder evaluar a un estudiante es importante primero conocerlo, si, el compartir, el intercambiar ideas” M: “Mirar las capacidades que tiene un estudiante para poder uno de acuerdo a esas capacidades que él tiene, entonces eh... plantear las estrategias que yo como docente tomaría para poderlo evaluar” A: “Trabajamos mucho lo que es los saberes previos que el estudiante tiene y manejar diferentes técnicas de evaluación,	M: “Un inglés, un sistemas, uno no sabe, y ya cuando me tocó por lo menos en ITEDRIS, pues ahí como el cuento lo pasaron a uno por que tocaba mas no porque uno supiera” G: “En cuanto a... al tema de la evaluación, pues sí, eso están muy buenas las evaluaciones por ejemplo nosotros como adultos, la educación de adultos son programas aligerados quedan las materias, eh... un estado mediocre, o sea no las terminamos	T: “hay como una distancia entre el discurso que nosotros aquí manejamos sobre evaluación que debe ser práctica, que debe ser llevada a la vida, que debe en cuenta saberes regionales y otra la que los docentes a veces que no conocen a profundidad al modelo sino que sencillamente encuentran como una oportunidad laboral para ganarse un dinero extra siguen haciendo en su práctica de la manera que, que Freire criticaba, bancaria es decir memoria nuevamente repita” T: “uno ve que al quien va enseñar, gracias! Va a enseñar cuidado de pollos y él no tiene ni una gallina ni un pollo ni una ave en su casa, pero es	1 Criterio de análisis Un significativo criterio de prácticas evaluativas presente en las percepciones y concepciones de los tres grupos entrevistados es la importancia del amplio conocimiento que deben tener los docentes a través de la participación del estudiante en su proceso educativo de sus capacidades en coherencia con las necesidades, habilidades, motivaciones, condiciones y posibilidades que le ofrece al adulto sus saberes, su individualidad y su contexto. Practicas evaluativas con la necesidad que los docentes tengan presente las dificultades existentes en los temores de los estudiantes por haber

	que no sea siempre lo mismo, sino tratar de, de cambiarles a los participantes” A: “Darle más participación al estudiante , si, que no sea la nota que dice el docente sin tener en cuenta... pues el concepto el mismo participante se dé de acuerdo a su trabajo” AN: “La necesidad de, como de, como de cambiar esa rigurosidad en la que a veces se centran esas formas de evaluar” Y: “En el Occidente usábamos diferentes métodos de evaluación dependiendo del medio, de los estudiantes, tenía estudiantes en la mina que no podían salir, entonces era un poco	bien” A: “Lo que fue la evaluación he... siento que fue bueno, pero eh... nos faltó ver muchos temas, o sea, siento que no, o sea cogíamos un tema, nunca lo pudimos terminar, concluir porque siempre teníamos que ir agilizando hacia otros temas” AI: “En cuanto a los profesores, evaluar bien, cada profesor realmente que esté enfocado en su alumno, que no hayan preferencias que no... a todos se nos trate por igual, de porque si es bien sabido, nosotros como adultos o sea, ya veníamos de	técnico y está enseñando eso, qué puede evaluar pues repetir más o menos lo que se le enseñó” E: “Por ejemplo los docentes más exitosos que conozco ellos les hacen evaluación individual, estudiante por estudiante, y cada uno quiere un cuento diferente y lo está logrando evaluar de una manera no estandarizada obviamente teniendo en cuenta pues unos parámetros que nos exige el ministerio en esa educación individual logran mantener los grupos en esa evaluación logran he... que el grupo se, se motiven y que la educación no se convierta en una herramienta de deserción, porque eso se genera cuando no se califica bien” M: “desde mi punto de vista el problema es que nosotros somos un modelo flexible dentro de unas normas que no permiten esa flexibilidad, bajo	abandonado sus estudios tiempo atrás, con criterios de igualdad pero no de homogeneidad sobre la persona adulta, asimilando el discurso y las recomendaciones basadas en la experiencia del modelo, que incluye criterios de una evaluación (práctica, útil, que tenga presente los saberes regionales) evitando prácticas tradicionales de evaluación con estandarización y clasificación, ya que el adulto resiste poco la frustración y deserta con facilidad al verse con un resultado negativo. Parte de esta reflexión es reconocer la presencia de un modelo flexible en medio de unas reglas de juego que no lo son del Ministerio de educación y los sistemas de evaluación interna y externa del país, que en muchas formas interfiere con reconocer la individualidad de la persona
--	---	---	--	--

	difícil” MA: “Entonces uno como que se trasladaba y se iba hacia atrás y decía, cómo me evaluaban a mí y qué me gustó, cuáles son esas experiencias como positivas” J: “Algún tipo de evaluación que responda a las necesidades de la comunidad que esté en concordancia con lo que la fundación plantea sobre la evaluación en el modelo RED de conocimientos”	tiempos atrás que no eh... ni siquiera mirábamos un cuaderno” AI “El ICFES, fue muy, muy medio, porque no se nos enfocó cómo debíamos de preparar un verdadero ICFES, debe ser desde el inicio y no al final” AI “Entonces un ICFES bueno nos sirve... porque por decir yo me presento en una universidad a mí lo primero que me dicen ¿su puntaje cuánto es?, ¿Cómo fue su puntaje en el ICFES?, entonces uno se queda corto ahí porque no, no tiene herramientas para avanzar”	esas circunstancia pues se si es muy importante el papel que estamos jugando por qué pues la motivación que tiene un adulto como ya todos lo sabemos es muy diferente a la de los niños pero pues hay momentos en que como no tenemos equipo, como no tenemos también herramienta he... a través de las cuales se evalúe pues caemos en, en el modelo de educación regular, entonces para mi digamos que habría que establecer ese ese ¿quién?, ¿Cómo?, ¿Para quién?” F: “siempre se ha venido teniendo ese vacío en cuanto a la estrategia de evaluación, en cuanto a la forma que evaluación” F: “como modelo educativo difícilmente hemos podido mantenernos he... autónomos en nuestro sistema de evaluación, primero por que debimos adaptarnos, tuvimos	adulta y la presente dificultad de contar con un equipo de formación profundamente permeado por los principios de la educación popular y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS. 2 Criterio de análisis Otro criterio de prácticas evaluativas presente en las percepciones y concepciones de los tres grupos entrevistados es la necesidad que emerge al enfrentarse a un grupo de educación de adultos evitando la rigurosidad manifiesta tradicionalmente en la evaluación haciendo el quite a la deserción masiva de estudiantes y cambiarla por buenas experiencias vividas llevadas a la práctica, variedad de técnicas y herramientas más pertinentes al tipo de población, más que una opción por decidir es una obligación que aparece en la realidad y
--	--	---	--	--

			que hacer la adaptación a las instituciones educativas entonces ellos son quienes han definido el sistema de evaluación y lo han definido de acuerdo el sistema evaluación que tienen para sus estudiantes de la educación regular. He ahí una gran falencia”. F: “Por el cumplimiento de los contratos entonces hemos dejado de lado buena parte del acercamiento y de la verificación y del seguimiento a esas prácticas evaluativas por darle cumplimiento a lo netamente administrativo” F: “O sea no tenemos y no podría decir bueno como se han dado las practicas evaluativas por que no se ha dado el seguimiento cercano a esas prácticas o sea se ha dado el seguimiento al proceso como tal en cumplimiento en intensidad de horarios y todo lo demás pero seguimiento	estabilidad de un grupo. 3 Criterio de análisis En las percepciones sobre todo de los estudiantes sobresale su preocupación por la prueba saber once o ICFES, como una oportunidad para ingreso a la educación superior, convirtiéndose en una crítica lo que ellos consideran una ausencia de preparación para esa prueba, una evaluación débil, con promoción generalizada, con un desarrollo de temas superficiales y aligerado, es decir con dificultades por distintos motivos entre ellos se identifican, el reconocimiento de la ausencia de una propuesta de avaluación del modelo, ausencia de autonomía la propuesta Red de conocimientos sobre las prácticas evaluativas debido a la dependencia de las
--	--	--	--	--

			como tal a las practicas evaluativas no se ha dado. Se ha dejado simplemente que el docente cumpla con reportar la evaluación de acuerdo a las indicaciones de la institución educativa” F. “se notó gran dificultad en cuanto a la adaptación de esas personas adultas a un sistema de evaluación que definitivamente como que no es, no se adapta a esa población y cumpliría para nada con el modelo de educación popular por cuanto las practicas miden de cierta forma los ubica, los clasifica y como hemos visto eso genera grades dificultades en un grupo de personas adultas que ya no esperan ser clasificados sino que esperan ser valorados realmente desde lo que saben”	instituciones educativas, porque se ha dado prioridad a la eficiencia administrativa que es lo que el gobierno departamental revisa en auditorías, en tal caso se ha verificado que los docentes de forma efectiva realicen el reporte a los colegios y entreguen con completitud.
--	--	--	--	---

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
Prácticas evaluativas con jóvenes y adultos en relación a las de niños, niñas y adolescentes en el contexto de la E.P. y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá.	MA: “Se evalúa de una manera más objetiva a los estudiantes de primaria, eh... primaria, secundaria, los que se encuentran en la educación regular que a los estudiantes de adultos” MA: “se tienen en cuenta otros aspectos y al evaluar integralmente al estudiante, porque el estudiante de adultos.... Les damos una guía para un aprendizaje casi que autónomo, mientras que a un estudiante de la regular, un estudiante de cierta edad, alrededor de 16, 17 años necesariamente entra en una etapa de formación y de	A: “en un colegio, normal, pues la evaluación normal y si perdió, pues perdió y tiene que recuperar, en nuestro caso casi siempre, si habían falencias en la evaluación después se hacían una socialización y pues como todos mirábamos las fallas que, que habían, pero pues sí, pues, casi nunca nadie perdía” M: “los, facilitadores de ITEDRIS, tenían muy en cuenta con qué personal estaban tratando, se metían mucho en el cuento en que a veces muchas de nosotras o nosotros,	F: “A pesar de que hayan experiencias de evaluación tradicional no son iguales, o sea, de hecho el docente mismo debe irse adaptando, los mismos grupos van exigiendo el mismo docente va dándose cuenta que usted no puede aplicarles ese mismo tipo de evaluación porque la gente inmediatamente le va a desertar” F: “nosotros desde las orientaciones y los lineamientos que les damos siempre se recalca que usted, por favor no utilice esas prácticas tradicionales de evaluación que les van quedando, entonces pues a pesar de que habrá sus casos y sus excepciones yo creo que sí, sí hay una diferencia en la	1 Criterio de análisis Se hacen visibles en los tres grupos focales significativas concepciones y argumentos que justifican esas diferencias, tal vez la más destacada es la creencia en estudiantes y docentes de que las capacidades entre un grupo A: (Niños, niñas y adolescentes) y el otro B: (Adultos y jóvenes en extra edad) son distintas, y por tanto las formas de ser evaluados también lo son, es más generalizada la idea de que el grupo A, es evaluado con rigurosidad y el B, de una forma más amplia, teniendo más criterios y oportunidades dentro de la práctica evaluativa, casi nunca en el grupo B, se reportaba reprobaciones, esto justificado por razones distintas, algunas

	enseñanza, cosa que no se ven tanto en adultos, entonces es más digamos que ambas formas de evaluar, no son sencillas pero necesariamente si son diferentes” A: “la, evaluación, de niños el aprendizaje es totalmente diferente, ya que los niños están en la capacidad de formarse ellos como que como su... como la menta ya más despejada, es muy diferente trabajar con una persona digámoslo de 60 años es muy diferente su ritmo de aprendizaje, entonces es muy individual el proceso de cada uno de los participantes” J: “Cuando uno está trabajando con... niños y chicos pues uno se	podríamos ser incluso los papás de ellos, entonces ellos trataban de extenderse hasta donde podían y desglosar todo lo que podrían para que nosotros tuviéramos como, las bases y los fundamentos para entender para entender cualquier tema y eso es importantísimo” J: “Uno ya de adulto, ya o tiene la misma capacidad, nosotros ya tenemos nuestros problemas, ya, sí, uno va a estudiar pero uno tiene, tienen más cosas en la cabeza, entonces ya no tienen la misma capacidad” G: “Ya que por ejemplo los facilitadores a nosotros como adultos	forma de evaluar” T: “Yo creo que ha habido una suficiente campaña en cuento al marco legal que el modelo está orientado a Jóvenes y adultos o a jóvenes en extra edad, por tanto desde el primer día que algún adolescente llega se va a encontrar no solo con población distinta, sino con una actitud distinta del docente, donde es un modelo para adultos y cada persona se trata como tal y no se le va a volver a pedir las cosas de los niños”. M: “siempre se hace ese énfasis en el por qué participante, por qué facilitador, por qué punto de encuentro, estamos estableciendo esa diferencia entre la educación popular y la educación tradicional” E: “El choque más grande lo tenemos con docentes nombrados, es increíble como	son: * El grupo A se encuentra aún en proceso de formación, por eso la disciplina hace parte de la práctica evaluativa, el grupo B, ya es maduro y su formación para la vida en la mayoría de las ocasiones ha alcanzado madurez incluso, mayor a la del docente y el disciplinar al estudiante está ausente en el ejercicio evaluativo. * Con el grupo A, se puede ser más exigente porque se encuentra más dispuesto, gozan de tranquilidad, el grupo B, carga con el agobio de sus responsabilidades y se encuentra normalmente con más dificultades para concentrarse por sus múltiples preocupaciones. * El grupo A, siempre va a estar en disposición en el aula así enfrente dificultades con sus notas porque sus padres han tomado la decisión de que deben estudiar, soportan con más aceptación una posible
--	---	---	--	---

	crea una concepción de, de las metodologías para evaluar, y de pronto me fui con esa misma metodología a evaluar los adultos, apliqué mi evaluación y resulta que al siguiente encuentro cuando llegué a la escuela muy juicioso a mi encuentro ya no habían participantes, qué había pasado pues como que los participantes me habían cogido miedo, los espantó... y resulta porque era un grupo que venía de varios años de haber dejado el estudio” AN: “Para el caso de las prácticas evaluativas de niñas, niños y adolescentes, esos están creados unos modelos, cierto... están los estándares, unos	nos iban a explicar mucho mejor las cosas nos iban a, ah... o sea, buscaban la fórmula más adecuada con nosotros, para que nosotros las entiéramos, las comprendiéramos, para con eso así la pregunta debería ser eficaz también” AI: “la evaluación, pues no es lo mismo presentar una evaluación de un chico de 15 años de Química a uno ya de esta edad, al presentar una evaluación de química cuando a uno ya todo se le olvida y como que uno empieza, pero esta fórmula cómo es, entonces ahí era donde los facilitadores que se volvían como	que están tan cuadriculados en su tipo de educación, pero es que no, pero es que así no es, pero es que ustedes cómo lo están haciendo, entonces siempre el docente nombrado, mientras lo adaptamos a la educación popular es muy complicado” B: “El adulto va a lo que va, a estudiar, a tener su tiempo ocupado en lo que debe estar, en cambio el adolescente es así, todo... disperso, la atención dispersa, llama la atención por cualquier cosa, entonces, es la complejidad y siempre se van a enfrentar esos dos, que tratarlos y tenerlos a tiempo es el esquema del docente, el material adecuado para ellos, el estilo adecuado para ellos, entonces es bastante compleja esa situación”	contrariedad con un mal resultado, el grupo B, ante la eventualidad de un mal resultado se pone en riesgo de desertar, debido a que soporta menos la frustración de un mal resultado evaluativo. * Los estándares básicos por competencias en muchas están evidentemente formulados para el grupo A, de tal manera que para evaluar el grupo B, dichos estándares no siembre son idóneos. * En muchos saberes prácticos el grupo B, por su experiencia conoce de forma más tradicional y menos discursiva los temas, y se resiste de forma respetuosa a aceptar con facilidad las orientaciones del docente o la guía, el grupo A, acepta sin dificultad las orientaciones del docente y de la guía en la eventual práctica evaluativa. * El grupo B asume que su memoria no es igual que en otro tiempo, como lo es ahora la del grupo A. * El docente se
--	---	--	---	---

	lineamientos, los niños están en sexto, séptimo octavo, todo es un proceso y digamos que los jóvenes y los adultos ya tienen eso y de alguna manera ese proceso las experiencias los ha llevado a aprender” Y: “Son muy diferentes esas prácticas evaluativas, claro, yo llegaba allá a enseñarles de proyectos productivos de peces y le voy a enseñar al señor que lleva 40 años con peces, entonces cambiarles la forma de trabajo era muy, muy diferente entonces lo que hice fue aprender de ellos, a trabajar con ellos y llevar la, la, el conocimiento nuevo a la práctica pero trabajando con las	niños para que nosotros les captáramos cómo era el sistema, para, para llegar a evaluar”		va adaptando a las necesidades que van emergiendo de las prácticas evaluativas del grupo B, que en principio son diferentes a las del grupo A. * El grupo B, con mayores o menores capacidades enfrenta su proceso de educación con responsabilidad, esmero y esfuerzo, asunto que no es una constante en el grupo A. Criterio de análisis 2 Otros elementos que hacen evidente las diferencias en las prácticas evaluativas en estos dos grupos poblacionales están marcadas por condiciones institucionales y condiciones subjetivas emergentes en el aula. Las primeras debido al esfuerzo del modelo por sensibilizar a los docentes en el trato diferente que se le da a los estudiantes adultos, con prácticas evaluativas no tradicionales, con una difusión muy marcada del marco legal de la educación de adultos en
--	--	---	--	---

	herramientas que ellos tenían sin dejar de lado todo lo que ellos ya había trabajado, todos sus 40 años de experiencia”			el país, en donde se hace expresa la flexibilidad, en el rol de los miembros del ejercicio educativo; especial esfuerzo en quienes oponen más resistencia en entender la naturaleza de la educación popular, los docentes nombrados de la regular. Y las condiciones subjetivas en donde el docente se enfrenta a un grupo que lo lleva a unas prácticas distintas no solo en lo evaluativo, también en todo el desarrollo pedagógico en donde el adulto le inspira esfuerzos enormes y más entregados incluso que en la regular, estrategias distintas, creatividad y un ambiente en donde es sencillo definir el nivel de seriedad, alcance e impacto social distinto al aula de la regular.
--	--	--	--	---

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
“Experiencias de prácticas evaluativas acertadas en educación de Jóvenes y adultos en el contexto de la E.P, y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá”	M: “Dictando el tema de las regiones naturales, entonces eran regiones naturales, como que hice los grupos cinco grupitos y cada uno tenía que traer su traje típico, la comida típica y contar cuales eran las costumbres, lo que se vivía en cada una de las, de las regiones, y la experiencia fue maravillosa” AN: “Una actividad que era elaborar una máscara entonces la dejamos de tarea y... eh... pues realmente yo dije una máscara	A: “Una profesora a ella le gustaba, ella era profesora de matemáticas, a ella le gustaba evaluarnos haciendo rallys, era una buena forma, o sea, era un punto una forma de recrearnos y a la vez, nos estaba evaluando, que sí estuviéramos trabajando, digamos bien las cosas, y a la vez, eso hacía que la evaluación no fuera aburrida para nosotros” G: “Nos hacían las, las evaluaciones de acuerdo para que nosotros pudiéramos	F: “O sea ella lo que hacía era como una feria final, en vez de hacer toda esa actividad de clausurar ella lo que hacía al final era una feria en la cada quien iba y exponía sus trabajos pero no era la feria de proyectos productivos sino una feria académica en la cada quien iba y mostraba bueno, que aprendió y que aprendió a hacer y que aprendió incluso llevan sus trabajos todo los que habían presentado durante el tiempo que habían estado estudiando. A mí me pareció como una experiencia interesante. Y ella evaluaba desde ahí y les daba como una valoración desde ahí” B: “Ella partía de la valoración más alta, de 5, si el	1 Criterio de análisis Según lo expresado en los grupos focales, los tres grupos conciben una práctica evaluativa idónea con adultos cuando en esta sobresale la creatividad del docente, el trabajo en equipo, las manualidades, el uso de herramientas propias de la región, que se involucren las experiencias de los estudiantes, llevado a la práctica, útil, vinculado al proyecto productivo, recreativo, que no sea una evaluación tensionante, que requieran de la oralidad, Todos estos criterios dan cuenta de una práctica evaluativa con mucho tacto y que no busca clasificar a los estudiantes en ganadores y

	elaboraran algo en el cuaderno, cartelera o algo así y realmente me sorprendieron sobre todo un participante porque él llevo una calabaza la había cortado, no profe yo la saqué de la huerta le saqué primero para la sopa y comentó la máscara muy bonita y le colocó plumas de gallina una cosa que quedó... realmente no se me ha ocurrido algo así, el punto es que las herramientas que ellos desarrollan de los recursos que son propios de su diario vivir y que lo trajeron a colación a en ese momento” A: “en los grupos que tenemos edades diferentes, grupos por ahí de 16/17 años ello	contestarlos, nos explicaban muy bien las preguntas, no las repetían para que así de esa manera uno no se confundiera, para mi todos los docentes o todos los que estuvieron con migo... fueron. Para mí, evaluaron muy bien” M: “Eran muy recursivos, ellos usaron muchos recursos y dispusieron de ellos mismos como profesores para que nosotros tuviéramos un buen sexto, séptimo e inicio de bachillerato, después de haber dejado muchos años de estudiar, entonces eso fue, algo fundamental y fue muy importante en el surgimiento en	punto máximo que los estudiantes tenia para llegar a alcanzar era el 5 y empezaba a disminuirle a medida que ellos iban faltando con tareas, con los compromisos pactados para llegar al 5, entonces cuando llegaba ya al final del periodo muchos se quedaban con el 5 por que habían cumplido con satisfacción el desarrollo de todas las actividades” T: “Yo vi que una maestra les ponía a hacer coplas o que expresaran lo que habían aprendido a su modo como, lo que hoy llamaríamos saberes regionales como dice usted que aprendió a cerca de eso, me sorprendió fue que en el examen de ICFES es que después a esas personas que evaluaban así les había ido no también porque tal vez la prueba de estado esta está diseñada desde otros enfoques y entonces ya como que no estaba sobre lo que la gente	perdedores sino que comprende esfuerzos adicionales para que todos puedan a través de la dinámica evaluativa que se presente dar cuenta de su proceso de aprendizaje. Adicional a esto hay que decir que también se puso de manifiesto en estos tres grupos focales que este tipo de acciones en las prácticas evaluativas fortalecen la confianza del estudiante adulto en él mismo y su proceso de aprendizaje, le impulsa a permanecer y a unirse más a su grupo, pero que al parecer estas prácticas no convencionales no están diseñadas ni contemplan el diseño propio de otras evaluaciones como las de estado y hace ver una educación de adultos débil y de mala calidad.
--	--	---	---	--

	en una actividad salen con algo pequeño, sí, pero ya lo adultos duran organizando más que lo que dice la profes y lo dejan a uno pero esto a qué hora lo hicieron” J: “participantes se dieron cuenta de la necesidad de todo eso que aprendimos en el aula aplicarlo a la creación del proyecto, al funcionamiento del proyecto como tal, sobre todo la parte estadística, la parte contable, creo que desde mis clases en los encuentros en el aula nos brindaron muchas herramientas que ellos pusieron en práctica cuando empezaron el desarrollo de su proyecto productivo, creo que esa fue mi mayor experiencia	que no nos aburriéramos, en que nos despertáramos, y fue un empujón muy grande” MI: “a la hora de evaluar... que chévere, porque hacia verdaderamente unas evaluaciones muy... para que a nosotros se nos quedara algo no solamente era papel y lápiz, sino nos ponía a estudiar a investigar, no era solo copie del cuaderno, saque del libro y copie en el cuaderno, no, nos ponía era a investigar, cosa de que le gustaba mucho evaluar eh... verbal, o sea para que a uno se le quedara mucho más”	podría estar mejorando en su lenguaje de sus razonamiento cotidiano, pero lo hacía con coplas” E: “La evaluación de él consistía en que él les daba muchísima parte práctica, pues como el tenía a cargo la granja del colegio los llevaba” E: “También pude observar que él les exige que presenten los proyectos académicamente como hacen el en colegio me parecía que funcionaba muy bien esa parte”.	
--	--	---	--	--

	evaluativa” Y: “Hubo un grupo de señoras, que se les enseñó de hacer un poquito de jabón para evaluar y a los pocos días me di cuenta que tenían una bodega llena de jabones y estaban vendiendo jabones, entonces de esa forma fue una experiencia muy chévere por que actualmente ellas venden sus jabones y trabajan con sus jabones y los llevamos a la práctica para que aprendieran”			
--	--	--	--	--

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
“Experiencias de prácticas evaluativas desacertadas o que no se implementaron que deberían usarse en educación de Jóvenes y adultos en el contexto de la E.P, y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá”	MA: “Lo de las salidas pedagógicas con mayor frecuencia, si, y por la cuestión del presupuesto, a veces también del riesgo de las personas, que el seguro, otras cosas adicionales, pero me parece una forma, eh... importantísima, de educar, de aprender, si, es tan diferente poder explicar la biología desde el aula de clase, desde algún libro con fotografías y con ciertas tesis a llegar allá, al nevado, al llegar de pronto a un páramo, poder identificar	M: “Por lo menos cosas que nunca me gustaron fue por lo menos un profesor me dijera, califíquese usted mismo, el trabajo que dejó, que... pues que uno se esforzó, uno trató de averiguar, de investigar de llevarlo bonito, y la inquietud de uno como estudiante, es saber si se hizo, o no se hizo, si le faltó, qué le faltó entonces es muy triste que un profesor le diga a uno califíquese, ¿usted cuanto cree que se merece?, ni si	E: “Esa era su forma de evaluación, su forma de evaluación era que el si era netamente proyectos pero las clases. Por ejemplo, me decían por ejemplo en Gachantiva, que tenían con él, los estudiantes me decían que “no, poro este profesor no, ya terminamos pero él casi no nos ha dictado clase de Química, solo nos dijo que es la química pero nada a profundidad” entonces he... creo que también estamos como en el extremo no” T: “Bueno, yo conocí a un maestro que entraba muy bien en el computador y se dedicó a que todo fuera desde las tics y aplicaba eso mucho por algún	1 criterio de análisis Los grupos focales definieron algunos elementos que deberían tenerse en cuenta en los escenarios evaluativos de educación de jóvenes y adultos en Boyacá serían los siguientes; * Salidas pedagógicas como un experiencia de diversión y desarrollo pedagógico, * Revisar la pertinencia de los lineamientos del MEN, y su acomodación a la educación de jóvenes y adultos, * Ausencia de recursos y herramientas para el diseño de prácticas evaluativas más diversas e interesantes según las áreas del conocimiento, * Replantear los niveles de exigencia del inglés

	diferentes tipos de plantas, cierto, poder coger esas plantas y mirar cada una de sus partes” J: “Algo que siempre vi como limitante en esa evaluación fue la parte de los contenidos, pues que se exigían fueran a la par con la educación regular y por el tiempo no era posible, o no es posible alcanzar esos objetivos de los contenidos como tal en un CICLO, y eso sí fue lo que me pareció que no era como acorde a las necesidades de los estudiantes pues por el tiempo y otras cuestiones que ya todos conocemos ya, eso sería lo único que le cambiaría a esa parte de la evaluación” A: “De las prácticas de	quiera se toma la molestia de mirar el trabajo que uno realizó” AN: “Alguna vez tuve uno que dijo cuanto se colocaría de calificación, entonces como que todos como que dijimos, pero como así, si traemos un trabajo es para que el profesor se lo califique, o sea, porque uno se puede poner cinco, pero uno se está mintiendo o uno se puede poner menos pero uno no está valorando su trabajo” AI: “uno se esforzaba a hacer su trabajo, uno se esforzaba a llevar a su trabajo y uno lo organiza bien elaboradito, bien bonito, al menos uno	motivo y él no nos mostraba en la evaluación y todo el mundo aprendió a manejar el computador, por algún motivo él tuvo que irse de ahí, y nombramos a otro docente a continuar el trabajo de él y cuando el otro si llego y tomo los textos de ITEDRIS los estudiantes no habían visto absolutamente nada de los contenidos que exige el ministerio” F: “Presentaban, altos niveles de deserción era precisamente porque habían algún tipo de dificultad, en su proceso pedagógico y algún tipo de dificultad en la evaluación” F: “docentes que he... de pronto aplicaban el tipo de evaluación he... he escrito y que muchas personas manifestaban su inconformismo frente a eso, y también tuvimos el docente al que prácticamente sacaba las	propuestos en los estándares o las guías pedagógicas debido a la notable brecha digital con la población adulta ubicada en las zonas rurales del departamento, * Analizar el generalizado poco apoyo de las instituciones de educación media y básica vocacional en agilidad administrativa y disposición de espacios y elementos para el desarrollo pedagógico y en él, las prácticas evaluativas, * Revisar con atención la disponibilidad de un equipo que vincule los intereses de una práctica evaluativa desde la postura del modelo, es decir las perspectivas d de la educación popular. * Revisar con atención las decisiones externas que afectan el proceso educativo como los cambios de provincia que cambian las reglas de juego para los estudiantes, y en esos cambios desde luego los definidos o acordados para las prácticas
--	--	---	--	--

	evaluación que realizábamos y todas las que han dado resultados, pues de pronto faltaría era los recursos que a veces no los tenemos como tan cerca y sobre todo nosotros en áreas tan lejanas, digamos tener ahí las cosas para que los participantes de una forma práctica lo pueda hacer, lo pueda observar que es más significativo el aprendizaje aunque en forma teórica, esos sería como no tanto que cambiaría más bien para no ser una limitante en la evaluación de proceso”. AN: “De las áreas que me pareció complicada fue el inglés, complicada en el	decía, bueno, bueno yo aunque sea merezco un cuatro, entonces llegaba uno y los profesores ni siquiera miraban el cuaderno, entonces uno se sentía, jummm, perdí el tiempo haciendo mi tarea, cierto” A.I: “Entonces que el maestro no diga es que usted, no sabe, usted es un bruto, este... ¿a qué vino?, quédese mejor en su casa, entonces no, porque le están a uno como, como... hiriendo, entonces uno está ahí diciendo... yo no sirvo para nada de verdad, yo no sirvo para estudiar, entonces qué hago acá” M: “Otra parte que no	notas y no se sabía de donde” B: “Llagábamos y no encontramos al docente, solo a los estudiantes adelantando el Diario y por ahí los evaluaban, entonces es ahí es cuando uno dice que calidad” M: “El lio ha sido como no ha habido la oportunidad de fortalecer un equipo de facilitadores que permita el formarse en educación popular y que no solamente sea la filosofía de educación sino que además apliquen las herramientas de la educación popular” E: “El cambio de la metodología y de evaluación que tienen algunos estudiantes, esto nos ha generado una deserción bastante, nosotros tenemos que saberlo majear pero aquí es un golpe duro el cambio de docentes, total, total. Entonces ahí vemos que la evaluación es un factor que	evaluativas, * Tener presentes otros criterios emergentes al interior de los grupos como diferencias de edades muy marcadas en las prácticas evaluativas, los contextos entre otros. * Revisar con precaución los imaginarios que se puedan crear con los niños, niñas y adolescentes sobre la rigurosidad de la educación de jóvenes y adultos que terminan por atraerles y ofreciendo oportunidades de migración de estudiantes de la regular a jóvenes y adultos. 2 criterio de análisis De igual manera emergieron de la discusión ejemplos de prácticas no tan idóneas en las experiencias evaluativas de los grupos focales, estas son; * Se expresa con gran desagrado la experiencia que circunda a los estudiantes que un docente siguiera un proceso de autoevaluación, el participante considera esta práctica como
--	---	--	--	--

	sentido en que el nivel de exigencia o cumplimento con relación a las temáticas que traían las guías, era complejo para el grupo teniendo en cuenta que es un área que, que es un proceso continuo, por eso digo los procesos de formación de conocimientos y de acuerdo a eso están montados los estándares, esa parte de pronto la cambiaría un poco la tomaría esa temática de trabajar de acuerdo al grupo” AN: “la posición de las instituciones en el sentido de apoyar más el proceso de no, ser más como , como, aislado, sí, sino ofrecer las herramientas, en el caso de los colegio que yo estuve, siempre fue	me gustó, fue de que hay mucho, más que todo los muchachos, son muchachos que ya casi nadie los quiso en ninguna institución, entonces llegaron a estudiar con nosotros, sí, son muchachos que en el momento están desubicados y no quieren hacer nada, pero a la hora de promocionar, todos pasan, ellos no cumplen con tareas, ellos no cumplen con evaluaciones, ellos no van a clase, ellos se salen, ellos hacen de todo... pero cuando uno va a mirar a fin de año, son chicos que si uno cumplió, que si uno se esforzó, que si uno trató... uno tiene una nota digamos de 4.0, 4.2 y va a mirarle las notas a los chicos	motiva o no motiva deserción ese cambio de docentes el estudiante prefiere en ocasiones me cambiaron lo que me habían dicho mejor me retiro” F: “la visión que tienen un joven frente a un modelo de educación de adultos, ha es que haya es más fácil haya lo pasa a uno y entonces llegan y efectivamente pueden que el modelo digamos que la forma como van a ser evaluados sea tan flexible que frente a unas personas adultas fácilmente den una respuesta y entreguen los trabajos y eso también nos generan como ese desequilibrio” F: “Para uno hacer el análisis de la practica evaluativa también debe tener en cuenta pienso yo esa diferencia en edad y en contextos. Cuando digo en contextos va un contexto urbano, un contexto rural un contexto carcelario,	un desplante a su esfuerzo, se deja ver una práctica con una concepción laxa de la oportunidad de autoevaluarse como estudiante, * Respecto de las practicas evaluativas el docente que no esté sensibilizado con la naturaleza de la educación de jóvenes y adultos y su flexibilidad, todo esto acompañado de un trato afable y motivante, * Se definió como una práctica evaluativa errónea pasar de flexibilidad a laxitud con los estudiantes en extra edad pero muy jóvenes que no se esfuerzan y de igual manera son aprobados * De forma similar una práctica evaluativa laxa con estudiantes que dejan intervalos de tiempo sin asistir al aula y tienen la oportunidad de con trabajos ponerse al día, * Docentes que omitieron totalmente las temáticas por dedicar a este tiempo a un tema específico, llevando al extremo la idea de una
--	---	---	--	--

	una limitante, siempre como que tocaba, oiga, independientemente de todo ,la secretaría una parte administrativa ustedes, préstenos sus instalaciones, esta educación necesita no solamente un salón sino unas herramientas de trabajo para de igual manera poder desarrollar de manera pertinente y adecuada las actividades” Y: “El hecho de tener volcanes, nevados, la falta de salidas pedagógicas no me permitió hacer que ellos conocieran esa parte, entonces siento que me he quedado un poco corto” Y: “El no haber contado con herramientas suficientes por ejemplo de	con 3.5, 3.6, 3.7 entonces yo digo por qué a la hora de promocionarlos todo el mundo pasa, si no, no debería ser así, yo digo, uno debe pasar por méritos” AI: “Uno trata de cumplir uno su horario de clase, para no dejar escapar ni una, cierto, porque yo digo hoy falté a clase, entonces de pronto eso de pronto, eso fue importante para mí, mientras que el otro falló, una, dos, tres, cuatro cinco clases, entonces ya, y incluso, cuando uno va mirar las notas, esas personas que falló está mejor en notas, que el que fue y cumplió, y entonces uno dice, y ¿aquí qué	entonces habría que mirar también esa caracterización”	evaluación práctica, * Docentes con prácticas evaluativas tradicionales, de hoja de preguntas que terminan desertando a los estudiantes, * Escenarios evaluativos sin presencia del docente *
--	--	---	---	--

	química, por no tener herramientas y en muchas ocasiones compremos los materiales, pero la zona no nos daba para tener acceso a esas herramientas”	pasó? yo que me esforcé, yo que estuve en cada clase porque voy tan bajita, y aquel que estuvo rara clase, porque lleva las notas tan altas, entonces ahí uno dice, los facilitadores deben de, de mirar eso, cierto”		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
Herramientas más usadas en educación de Jóvenes y adultos en el contexto de la E.P, y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá”	M: “Fue con dramatizaciones, exposiciones y eh... talleres, la evaluación la aplicaba digamos que aplicada como ... una sola evaluación digamos ya finalizando porque yo soy de las que pienso que, que la evaluación escrita, y que se esté evaluando todo el tiempo como que no va con migo y realmente no la aplico,	MI: “Lo que más usaban los facilitadores era la recreación, como juegos, como motivación, la motivación, porque no era como al principio de que estudie tal tema, estudie tal tema que hay evaluación el próxima sábado, entonces si no aprende, saca cero y que no sé qué,	T: “Yo creo que la evaluación escrita, es la que más por que evidencia que yo si la hice. La otra, pues es en menor proporción que a veces lo que se ha hecho el esfuerzo es que haya una articulación entre en proyecto productivo y los conocimientos cosa que uno rara vez ve, porque se presentan cosas en las que uno ve tradición, pero no ven nada novedoso por tanto la academia no apporto lo que	1 Criterio de análisis De manera convergente en este criterio, estudiantes, docentes y expertos ofrecen una amplia descripción y reflexión de lo que consideran una práctica evaluativa permanente con jóvenes y adultos en el modelo Red de conocimientos en Boyacá, revisaremos entonces las características expresas; * Dramatizaciones, talleres, participativa, que incluya el punto de vista del

	a mí me gusta más el taller porque es mucho más participativo, porque podemos estudiar el punto de vista, porque con una exposición tienen que preparar su sustentación” A: “Uno no quiere repetir eh... experiencias que para uno no fueron gratas, entonces muchas veces, y pues para el caso de ellos no, no sería lo más adecuado pienso yo, una evaluación escrita implica, eh.... En... mi posición de estudiante, implica memoria, si, implica recordar, entonces eh... cuando uno no recuerda, eh... algo es porque se le ha olvidado, es porque no fue significativo para uno, para el aprendizaje	entonces la motivación que le daban a uno estos facilitadores a uno, para uno presentar esa evaluación, porque, sí, o sea, uno a la hora de ir a presentar la evaluación pues como que uno como que uno se llena de nervios sí” J: “Los métodos que utilizaron con nosotros fueron muy buenos, porque, por decir algo decían vamos a hacer la evaluación y la respondemos entre todos, o sea, y miramos los errores de cada uno y ahí uno pues se da cuenta de que, de lo que estaba más, y yo digo el evaluador, el facilitador, tiene que	debía aportar” F: “Creo que los trabajos, tanto los trabajos; Tanto los trabajos de consulta los trabajos escritos los trabajos del cuaderno, porque el cuaderno tiene gran importancia aun, lo que se presenten en el cuaderno y los trabajos o sea las manualidades, las manualidades prácticamente porque aún se evalúa la maqueta, yo he visto que todavía los ponen a llevar el sistema solar en una maqueta, todo lo que es manual” B: “El trabajo en grupo funciona mucho y tratan siempre de que todos participen, todos se preparan y hacen unas muy bonitas exposiciones en donde de una otra forma el profesor tiene que como empaparse muy bien, porque ellos se preparan muy bien” E: “Son docentes que son	participante, con exposiciones. * Evitando que sea tradicional, de hoja de preguntas, Con materiales que estuvieran al alcance de los estudiante, Talleres en grupo * Concursos, juegos de mesa con preguntas por grupos, que los participantes se involucren en los temas, que los mismos participantes formulen sus evaluaciones y sus compañeros las contesten, rallies, juegos, * Construcción de conceptos a través de trabajo en grupos, juegos de la respuesta correcta * Trabajo extra clase, Origami, ocasionalmente quises, mucha motivación, Responder preguntas entre todos, Evaluaciones normales de hojita, * Usando ejemplos relacionados con el diario vivir de los adultos, como usar el conocimiento en su finca o negocio, con flexibilidad, * Trabajos en diferentes medios, especialmente en el cuaderno,
--	---	---	--	--

	de uno, entonces... eh... yo trataba más de utilizar herramientas cortas, materiales que estuvieran al alcance de ellos y pudieran llevarlo a, colación de acuerdo a las temáticas que se trabajan, desarrollar, talleres escritos, talleres en grupo, exposiciones, pero todo que fuera muy didáctico” AM: “Entonces siempre como evaluación entonces yo hago herramientas a través de concursos, a través que digamos vamos entre grupos a elaborar digamos una escalera, vamos a realizar un dominó pero a partir de temas que se están viendo y como dicen los profes es más ilustrativo para ellos que lo están haciendo	bajar el libro de química de álgebra, y bueno hágame este problema, tal, y sino como darle más facilidades al alumno para que enfoque más el tema, para que aprenda” A: “Nosotros fuimos evaluados de diferente forma, acá como cada docente, cada facilitador, tenía su forma de evaluar, entonces había que hacer dinámicas, con rallys, otros con la hojita normal de los puntos, pero en sí todas fueron buenas, habían evaluaciones fáciles, habían evaluaciones difíciles, eh... como que eso dependía de lo que uno estudiaba o se preparaba para la	estrictos es con la asistencia, esa es la evaluación más fuerte de ellos, ellos evalúan todas las clases, pero los evalúan de una manera muy diversa si en el salón de clases hacen grupos, en el salón de clases hacen exposiciones, en el salón de clases hacen muchas actividades y prácticamente esos docentes que logran que cuando los estudiantes valla y le evalúan ese proceso” M: “Yo creo que la exposición la verdad siempre que se visitaban los grupos normalmente uno encontraba a la gente trabajando en sus carteleras o en el ejercicio de exposición que me parece muy interesante y muy constructiva” F: “Mi percepción ahí también difiere en el tipo de población ¿por qué?, porque lo que dice Mauricio si es bien notorio y ha sido en ese periodo de tiempo y creo que en todos la	manualidades, maquetas, 2 criterio de análisis Valdría la pena referir que en los tres grupos se puso de manifiesto la existencia de prácticas evaluativas tradicionales de hoja de preguntas, tipo ICFES, y que las herramientas más usadas también podrían depender de la zona en la que se encontrasen los adultos, la diferencia de edades entre otros elementos que los docentes tiene en cuenta al momento de elegir las herramientas con las que se evalúan.
--	---	---	--	---

	prácticamente, ellos están involucrados ahí en el tema, otra de las cosas que se hacen son las exposiciones, que los mismos participantes elaboren sus evaluaciones a hacia los otros participantes, se les hace rally, se les hace talleres juegos, eh... concursos por grupos” MA: “Destaco el trabajo grupal, sí, porque cada uno compartía sus diferentes puntos de vista dependiente la temática con que se estuviera tratando, la parte de exposiciones nos gustaba muchísimo porque ellos como que perdían el miedo, por lo menos como en ese momento de expresarse en público”	evaluación, igual cada profesor avisaba con tiempo, tal día voy a hacer evaluación, tal día vamos a tener evaluación. Para mi pues igual eran sus formas de evaluar, fueron en diferentes dinámicas, en diferentes formas pues fueron buenas, no todas las evaluaciones eran fáciles” G: “En nuestro grupo se utilizaron varios sistemas de evaluación, el de pregunta, cada facilitador utilizaba una, también utilizamos los, o sea las evaluaciones en grupos, grupos de a dos o de a tres en ocasiones, también trabajos en casa, en grupos y...	exposición y creo que por lo menos la población del área rural siente mucho más temor que una población del área urbana para pasar al frente y hablar mejoraba la situación en cuanto a que ya uno veía a los grupos más empoderados con una mejor expresión, o sea hablarle a uno con mayor facilidad, pero también por ejemplo en la población urbana debido al tipo de población o los grupos que son adolescentes son grupos que no prestan atención y poco escuchan el adulto”	
--	--	--	--	--

	MA: “Buscar el juego, el video-beam, las preguntas, encuentra la respuesta correcta, entonces eso les llamaba muchísimo la atención, me gustó también haber trabajado esa forma de evaluar, esa herramienta” J: “Entonces pues definitivamente los cuises no, jajajaja entonces no, usé, nunca utilicé esa herramienta como evaluación eh... pues... vuelvo y repito desafortunadamente la asignatura que yo enseñé no es que se preste mucho para la parte didáctica entonces pues básicamente manejaba los talleres grupales y el trabajo extra clase, pues a veces trataba de, de manejar otras	individuales, entonces eso lo motiva a uno mucho” M: “Fueron personas muy recursivas, que socializaban los temas muy bien, entonces era una forma muy chévere de aprender, había mucho trabajo, mucha socialización, muchos compartimentos en grupos, entonces también dice uno, si uno no sabe aprende del otro, alguno sabe, las dinámicas, las dinámicas que usaron algunos profesores hasta llegar a llevarnos rompecabezas, fichas, juegos, el computador, la película, la canción en inglés, bueno, muchísimas cosas más		
--	--	--	--	--

	metodologías por la parte... de la geometría, o sea confrontarlo con la parte física, pues trabajando con Origami, abriendo otros espacios, pues donde ellos eh... adquirieran conocimientos desde otro destino de evaluación” Y: “Yo trabaja exposiciones, juegos, dinámicas, eh... Yo si usaba quises, debido a que en el grupo habían estudiantes jóvenes, que querían que no solo únicamente realizáramos el trabajo de campo como herramienta de evaluación, o que usáramos exposiciones donde son un poco nerviosos, y entonces decían no pues hagamos evaluaciones	que ellos eran recursivos” M: “Ellos siempre lo cuadraban como a la vida, a la vida del, adulto, a la vida del trabajo del señor, a... por ejemplo a matemáticas, ah... Que sumerce es de tal área, a sumerce cómo haría en su negocio, sumerce cómo hará sus cuentas, cómo llevaría sus libros sí, todo eso, en español lo mismo, que esto es B larga con V corta... no, no, acuérdesse que tal cosa esto va con tal, entonces a uno siempre le daban como unas referencias que a uno en su vida no se les olvida más, vuelvo y le digo eran muy recursivos” MI: “Si yo hoy no		
--	---	--	--	--

	porque a nosotros si nos va bien y entonces a ellos no, todo para ellos no, háganos también evaluaciones... entonces era una forma de nivelar las cargas dentro del grupo para, para evitar inconvenientes dentro de ellos mismos”	pude ir a clase por X o Y razón no pude ir a clase e hicieron evaluación, obviamente cada evaluación de cada tema es importante, para nosotros como estudiantes, a la siguiente semana tenía la posibilidad de presentar mi evaluación ya no como antes, que era como, con esa recreación, como con esa dinámica ahorita, pero ya nos daban la oportunidad de presentar nuestras evaluaciones”		
--	--	--	--	--

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
“Importancia del proyecto productivo en las prácticas evaluativas de Jóvenes y adultos en el contexto de la E.P, y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá”	Y: “Eh... la mayoría de los proyectos productivos eh... tenían como objetivo eh... establecer una empresa, hacer que ellos crearan la necesidad, o que vieran lo bueno que era manejar esos proyectos y tenerlo como empresa entonces... en muchos casos, la forma en que lo evalué fue estableciendo la empresa u observando y ello realmente estaba aprovechando al	M: “En el caso de nosotros poco se involucró, se involucró ya a lo último por cumplir un requisito, entonces pues yo no veo como las, las metas alcanzadas, se hizo de afán, se hizo por que tocaba, se hizo por una nota, muy así, ¿sí me entiende? cuestión de una dos semanas, arréglense, es más ni siquiera nos dieron lo que nosotros	M: “Lo que yo he visto digamos que se le ha dado una importancia al tema de la evaluación individual de los proyectos, pero siempre digamos que ha habido una evaluación, eh... En este momento pues se está llevando una planilla, el año pasado no, pero este año sí, desde cada área se califica el proyecto, entonces cada facilitador debe dar una nota a cada proyecto con el propósito de vincularlos a todos, de pronto lo que había anteriormente era que se le dejaba una responsabilidad solo a un facilitador, al que	1 Criterio de análisis Se destacan diversos cometarios sobre cómo el proyecto productivo fue evaluado y a su vez este se involucró con la práctica evaluativa global de las demás asignaturas, en algunos ejemplos se evidencia que los docentes evaluaban *La aplicabilidad del proyecto, sus avances tangentes, el tiempo dedicado por los estudiantes al desarrollo del escenario productivo, * Se desarrollaba alrededor de los proyectos y a pesar de que siempre eran en

	máximo el tiempo que se les estaba dando para la realización del proyecto productivo y el tiempo que estábamos dedicando dentro de la clase para, para fortalecer los conocimientos de esos proyectos productivos, que era también un poco complejo... eh... evaluar únicamente si los desarrollaron y si montaron su empresa, porque muchos de esos proyectos productivos eran de grupos de 30 personas y al final terminaban eh... ejecutando el proyecto, y resultaban trabajando en el proyecto 3 o 4 pero dedicadas a esto y el resto solamente lo hacían por su nota y ya se acabó el proceso” AM: “Antes no se daba	pedimos” MI: “Nuestra idea era que cuando termináramos once quedarnos trabajando en el proyecto ojalá todos, pero así hubiera sido coger uno solo y habernos quedado ahí, a esta hora de la vida ya estar como dicen produciendo, pero no hubo quién nos dijera esto es por acá, todo fue al afán, a la carrera, ya solo fue por una nota, ya fue solo llenar un requisito entonces el proyecto quedó en veremos porque no hubo ahí como el empeño” A: “Nos faltó capacitación, y el capacitador no iba a capacitar si no había cierta cantidad de	tenía la voluntad o al que era el director del grupo, o al que era el de sociales, o al de español, pero pues digamos que en ellos recaía todo el peso del tema de proyectos incluyendo la evaluación” F: “Considero yo que en la guía de ciencias naturales sí, era fuerte porque estaba incluido, o sea, era la guía que realmente incluía los proyectos productivos, y en ese momento se trabajaba con esa guía, sí, 2011, se trabajaba con la guía que era en ciencias naturales, obviamente implicaba una relación directa, la otra era la nota, porque estaba la nota de proyectos productivos, o sea como práctica valorativa pero que no era tenida en cuenta directamente por que era como adicional, pero yo creo que si la afectado en cuanto a la insistencia en todo momento de los encuentros, las capacitaciones, de decirle a los	grupos una evaluación individual, esto porque normalmente el # de estudiantes con un proyecto era alto y solía observarse que unos trabajaban más que otros, * Como una herramienta muy común y socializado por la Fundación era el cronograma de proyectos productivos, de acuerdo al cumplimiento de ese cronograma se iban desarrollando las respectivas evaluaciones a los estudiantes, * Este cronograma dejaba ver dos partes muy importantes del proyecto, la formación teórica y práctica, criterios útiles a la hora de evaluar, * Al termino del año era relevante hacer entrega del estado y avances del proyecto productivo. * Había una asignación de forma especial en el área y la guía pedagógica con una nota independiente * Las asignaturas se han involucran con el proyecto productivo, requiriendo desde su área del
--	--	---	---	---

	una nota como tal a parte como ahora que hay que darles una valoración numérica, una calificación, pero siempre se ha venido interrelacionando con las demás áreas, entonces ahí se dice, se puede evaluar, digámoslo la parte escrita, la redacción, también, la organización de terreno, si era una huerta, lo que sea... o si es algo de venta, también se estaría dando la matemática, entonces desde ahí, todas las áreas están relacionadas con los proyectos productivos” MA: “Es complicado que a todos los participantes de un mismo proyecto productivo, tuviesen	alumno, y a nosotros no nos alcanzaba, yo siento que nosotros terminamos el proyecto, lo presentamos, pero con las herramientas que nosotros teníamos realmente, pero siento que nos hizo falta más capacitación, si hubiéramos tenido más, un capacitador, una persona que nos hubiera explicado más, nos hubiera enseñado más yo creo que proyecto hubiera sido un éxito” G: “Los proyectos tiene mucha importancia en la evaluación en el caso de nosotros, por el tema de que se retiró ITEDRIS de allá, pero el proyecto vive, e proyecto existe y	docentes, de alguna manera la, lo habrán hecho práctica” T: “Ha afectado, claro!, a algunos les ha costado, pero por ejemplo los docentes de español han dicho bueno, qué necesitan ustedes, pasar una carta a la alcaldía, vamos a aprender a hacer una carta con todas las de la ley y van y la llevan a la alcaldía y esperan que les den respuesta, para que vean que eso es efectivo, luego ha sido un esfuerzo enorme, creo que con resultados favorables” B: “Esa época había un coordinador de proyectos y él era como el encargado de llevar el seguimiento y el acompañamiento porque muchas veces nosotros nos encontramos en, en esos campos de acción” E: “Entonces el proyecto toma un valor pues importantísimo, lo productivo y lo académico	conocimiento utilidad aplicativa.* Se destaca como una práctica evaluativa común el desarrollo de las Ferias micro-empresariales, que le exige al estudiante prepararse académicamente para socializar sus avances. Por otra parte y de forma crítica sobre la evaluación, los estudiantes manifiestan inconformidad con una práctica evaluativa de afán, motivada por la nota y más por cumplimiento con los requerimientos del modelo. 2 criterio de análisis Reflexión ofrecida alrededor del desarrollo de los proyectos que desde luego afectaron los escenarios de evaluación, estos son: El modelo siempre ha difundido entre sus docentes una práctica evaluativa que
--	---	---	--	---

	como las misma, o les fuera tan bien a todos como a otros, por que resultan que unos eran los líderes que trabajaban y siempre... como que no ha dejado de suceder... pero suele suceder entonces, eh... digamos que eso limitaba un poco como una evaluación en general al grupo, entonces casi que tocaba dar una evaluación casi independiente, al grupo por su participación en el proyecto de cada uno de los participantes, y bueno, eh... digamos que se les dio bastante, yo le daba bastante a los proyectos productivos dentro de las prácticas evaluativas” A: “Algo que... Eh...	nosotros lo llevamos adelante y lo seguiremos llevando adelante” A: “Pues sí fue importante para el proceso evaluativo, por que como digo para terminar, al momento de terminar el CICLO, Era importante presentar el proyecto para la evaluación final”	en el mismo nivel” E: “Todo lo que hemos hecho ferias, en ese tiempo nació en las guías tener los proyectos nos servían para nota de artística” F: “Otro elemento importante ahí de evaluación son las ferias, que la feria implica todo un proceso, o sea la feria implica mostrar lo que se hizo, es la evaluación, la evaluación tanto desde lo académico porque le implica a usted ir y demostrar cómo ha evolucionado usted como persona, qué ha aprendido, el tener que hablar, que expresarse, tener que presentar un folleto, que presentar, de mil maneras, sí todo lo que tenían que presentar y el mostrar un producto que también cuente con unas características pues de calidad y tener que	involucre todas las asignaturas al servicio del proyecto productivo. Como una práctica propia del modelo los proyectos productivos en el modelo Red de conocimientos siempre han sido parte de las prácticas evaluativas, y han sido tenidos en cuenta las notas para los resultados finales y promedios. Había una fuerte demanda de asesorías de distintas especialidades que no alcanzaron a ser cubiertas y su seguimiento normalmente era realizado por profesionales de la educación en distintas áreas esto dificultaba una práctica evaluativa objetiva en los avances de los proyectos. Las decisiones de gobierno departamental pueden afectar en gran medida el desarrollo de los modelos, los cambios de zona no solo afectan los procesos de evaluación, logran
--	--	--	--	--

	permitía eh... evaluar, los proyectos productivos y era, el cronograma de avances que tenía la, persona, encargada de coordinar los proyectos en cada, en cada, grupo, cierto, había un cronograma, de acuerdo a esto también se evaluaba, se presentaba la propuesta, bueno, había un cronograma para presentar entonces eso hacía parte también de la evaluación, pero pues en sí los proyectos de pronto una limitante era, o fue, la, la posibilidad de que cuando un grupos de 30 o 40 o personas podían haber máximo 3 proyectos productivos” J: “La mejor forma de evaluar el proyecto productivo, pues es que		socializarse, porque si hay algo importante para ellos ha sido esa socialización”	la pérdida de la continuidad en el desarrollo. El modelo para la época consultada tenía asesores de proyectos en cada zona, personas con parte de su tiempo dedicado a la compañía de los proyectos productivos de los estudiantes que coadyudaban en el seguimiento y la evaluación del mismo. En esa época nacieron las ferias micro- empresariales que a su vez, como práctica de evaluación se convierten en un escenario fortificado para poner de manifiesto los avances y el sector productivo de la región.
--	---	--	--	--

	ese proyecto aún exista, no, en nuestro caso particular, tuvimos una experiencia muy gratificante, muy bonita con un grupo en Oicatá, en donde montamos el proyecto productivo, hoy día ese proyecto aún, aún funciona” M: “Al evaluar el proyecto productivo, había un cronograma, en el cuál al final, que en cada parte, en la parte teórica y práctica, desafortunadamente en el caso del proyecto que ellos empezaron, no encontraba como el apoyo más bien como del alcalde”			
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
Importancia de las guías pedagógicas	M: “Por ejemplo en mi caso entonces era muy chévere porque les	G: “Fueron muy importantes, fueron muy importantes	T: “Luego para ellos y lo que se procuró en su momento es que la guía tuviera todo,	1 criterio de análisis Es evidente la convergencia de

(Textos) en las prácticas evaluativas de Jóvenes y adultos en el contexto de la E.P, y el modelo Red de conocimientos de la Fundación ITEDRIS, en Boyacá”	pedía muchas actividades como, elabore en casa esta actividad, la maqueta y comente como les fue, y adicional mente los contenidos eran con base también, por que la parte escrita del taller era también del libro, adicionalmente el libro traía muchas actividades a desarrollar dentro del mismo libro” A: “Me parecen que fueron pertinentes para cada uno de los grupos, fueron agradables, eh... las actividades que traían permitían relacionar o llevar a colación en su diario vivir, bueno muy didácticas las actividades” MA: “Muy importante para la evaluación, yo	porque, lógico, nos dejaban los talleres, para que nosotros en la casa, los elaboráramos, y a través de eso venían las evaluaciones, entonces las guías toman mucha importancia en ese tema de la evaluación” AI: “Mi hijos, mis hijas buscaban tareas en mis módulos, y estaban bien desarrollados, estaban bien especificados cuando uno iba a buscar un tema, preciso estaba bien definido ahí, no había duda, cuando uno iba a comparar de pronto en el Internet, antes más allá el módulo que cualquier cosa, entonces este módulo	incluida la evaluación sobre qué hay que preguntar. Choque difícil cuando las instituciones educativas dijeron no aquí se evalúa de esta manera entonces como que uno termina diciendo bueno, diga cómo se presenta el informe lo cual no significa que el colegio me diga que preguntar ni la guía. Pero si la guía es muy orientadora, eso es fundamental” F: “Si, la relación es directa, la guía le está diciendo que actividades seguramente ellos fijarán, harán algún tipo de ajustes, a las actividades que van a evaluar, pero la guía le está diciendo prácticamente qué actividades son las que debe realizar, y desde esas actividades están evaluando a los participantes” E: “Como tenemos una población tan diversa es que se	todos los actores respecto de la importancia que toma el texto guía, para el modelo la guía pedagógica, en el desarrollo de las prácticas evaluativas con los adultos, Primero teniendo en cuenta que como es a distancia, los adultos de su texto guía extraían para sus compromisos, Talleres preparatorios para las evaluaciones, las consultas para los trabajos, el desarrollo de las tareas, la preparación para las evaluaciones. Respecto de su importancia en la formulación de las evaluaciones de los docentes se ratifica que ellos tomaban la mayoría de ejercicios extra clase del texto guía, de igual forma actividades evaluativas dentro del aula, el docente confía mucho en los modelos porque al preparar sus encuentros o sus evaluaciones encuentra la pertinencia con la población a la que está dirigida, ejercicios agradables,
--	---	---	---	--

	iba mucho con respecto a lo que dice la guía, sí, sin embargo, también dejaba consultas extra clase, pero siempre procuraba evaluar con respecto a lo que la guía traía, digamos que los estudiantes tenían muy en cuenta eh... su libro, si, entonces, trabajaron, me pareció, me parecía importante tener en cuenta lo que la misma guía presentaba” AM: “La guías pedagógicas fueron de muchísima ayuda para este proceso porque ahí mismo viene como la orientación que se debe seguir en determinado tema, se puede evaluar a los participantes en diferentes ámbitos que ya, en red, entonces ahora vamos a la consulta, que vámonos	la verdad está bien elaborado bien especificado para nuestra edad” A: “Creo que el módulo fue fundamental eh... para las evaluaciones, porque, digamos todos nos regimos por el módulo todos los trabajos todas las tareas todo fue guiado del módulo, entonces muy importantes en el proceso evaluativo” M: “Como tal los módulos estaban muy actualizados, eh... traían imágenes, traían lo necesario para que uno aprendiera y comprendiera los temas, y en respecto a la evaluación que nos hacían pues lo mismo	proponían unos ejercicios que no se podían realizar, por ejemplo a los de la cárcel los ejercicios no le servían lo que decía ahí en la guía en la parte agraria”	relacionados con el diario vivir de los participantes o estudiantes, La certeza del docente en coherencia con el modelo se daba a través de las orientaciones expresas en la guía pedagógica, la guía es garantía del desarrollo y evaluación individual de los estudiantes por su portabilidad, a diferencia de distintas poblaciones que usan guías pedagógicas para su formación académica el adulto valora, aprecia su libro y lo lee por distintas razones, la preparación de una clase, el repaso, o el alistamiento para una evaluación, y respecto al grupo de expertos, se pone de manifiesto que siempre se consideró la idea de desarrollar una guía que lo tuviera todo incluyendo la evaluación, Se identifican dificultades con las instituciones de la regular en donde se encuentran matriculados los estudiantes del modelo, asunto que se
--	--	---	--	--

	de lunes cívico, que un ensayo experimental, que la misma evaluación que viene dentro de la unidad y eso, las guías nos ayudan también para trabajar ese proceso individual de cada participante, porque todos los participantes no van como a ese ritmo de diseñar la evaluación, entonces nos permite que cada uno lo haga en su guía, lo que se viene trabajando en toda la unidad y eso, que nos sustente” Y: “Los estudiantes utilizaban la guía como herramienta para despejar las dudas en casa... sobre la clase, y... La utilizaban como ayuda para los parciales, entonces, los	uno se guiaba por ahí, uno ahí encontraba las respuestas a lo que le iban a preguntar”		sugiere sea resuelto entregando reportes tal cual como la I.E lo solicite, pero que la autonomía de la práctica evaluativa debe ser propia del modelo, los expertos confían en que el modelo sea de gran utilidad para los docentes y estudiantes en todo los momentos, incluyendo en la práctica evaluativa por todas las sugerencias de actividades que a su vez se convierten en herramientas de evaluación para los docentes. Como comentario adicional sería revisar que aunque pensando en la pertinencia de las guías pedagógicas, con los adultos y las regiones boyacenses muchas de las actividades sugeridas y utilizadas como prácticas evaluativas, con poblaciones específicas como (Mineros, carcelaria) las actividades sugeridas no es posible desarrollarlas.
--	---	---	--	---

	quices, su única herramienta de trabajo era su guía, no me gustaba hacer cuises con cuaderno cerrado, sino con el módulo en el pupitre, entonces con la información que está en el módulo trabaja el parcial, entonces las guías herramienta fundamental en mi proceso de formación” J: “En la parte de evaluación pues en los trabajos que yo planteaba, pues obviamente los talleres que planteaba la guía pedagógica es algo que me gustó bastante, la evaluación de la guía, pues las últimas que evalué tenía mucho que ver con las evaluaciones tipo ICFES, lo que se hizo con los estudiantes del			
--	--	--	--	--

	CEL VI, como preparación para el examen del ICFES”			
CATEGORÍAS EMERGENTES	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
¿Las prácticas evaluativas como instrumento de promoción de bachilleres llevadas a jóvenes – adultos, y a niños, niñas y adolescentes, definen resultados bajo condiciones de igualdad?	MA: “Realmente es distinta la forma de evaluar al momento de promocionar a un estudiante, ya al siguiente CICLO, al siguiente grado porque... no es mentira, sí, el tiempo que se destina, es corto, y adicional a eso la calidad no la hemos alcanzado como la queremos, entonces necesariamente se necesitaría, mirar estrategias para que en este corto tiempo podamos sacar educación de calidad”	AI: “Nosotros como adultos a llegar a competir con un joven que sale de once, entonces nosotros estamos, estamos como con esos vacíos, no en la clase, quedaron esos vacíos, o sea, hay ese temor ese de ir a presentar un ICFES” AI: “Porque es que a los adultos nos da miedo presentar un ICFES, solamente de pensar que nos den una mala nota, y que los que nos van a ver con una nota bajita	T: “Pues hay casos como en todo, hay gente que al presentar las pruebas del estado, nuestra experiencia y en aquella época fue que en filosofía les iba muy bien, porque es gente que ha tenido tiempo de reflexionar las cosas, de reflexionar la vida, en las áreas ya de, científicas, no lo eran tanto porque no le va la aplicación a las cosas diarias por tanto yo creo que es un estudiante igual que los otros” M: “Hablar del tema calidad en el proceso de educación regular y calidad en el proceso de educación para jóvenes y adultos en extra edad, porque,	1 Criterio de análisis Los grupos focales nos ofrecen entonces una perspectiva en la que se definen esas diferencias de una manera práctica y ejemplificada, así, la principal convergencia es que afirmativamente las son distintas la concepciones que llevan a promocionar a un estudiante de la regular a un estudiante de educación de adultos, siendo parte influyente en el proceso y la diferencia distintos elementos que en su mayoría están implícitos en el proceso, entre estos elementos son, * El tiempo dedicado a la educación regular en términos de # de horas en el aula es

	MA: “Yo si quisiera que se diera unas estrategias pura lograr la calidad en educación de adultos, los procesos son diferentes a la educación regular, eh... por eso mismo debe ser diferentes la manera de evaluar la manera de llevar un producto académico” M “Porque realmente los espacios son cortos, entonces... se está como por el tiempo, no se está logrando la calidad en educación” Y: “Para que no digamos que nuestros bachilleres están saliendo un poco más atrás que los bachilleres del colegio, porque primero el tempo que se le dedica a una persona de educación de adultos es menor, los planes de	van a decir, oiga! Pero ese bruto que hizo, entonces uno de solo pesar eso, uno dice no presento el ICFES, personalmente yo no he presentado el ICFES por esta razón, porque no me siento preparada, no siento que salí con la suficiente preparación de once para irme a enfrentar a un ICFES” J: “No en su totalidad igual que aun alumno regular, si porque pues, nosotros tenemos como ese puntico menos que lo que tiene el alumno normal, sí, porque pues ya no, podemos tener un recurso para una investigación, o de pronto para hacer una salida pedagógica, o de pronto ir a un	por que la motivación es totalmente diferente, seguramente para una persona de 50 años que está terminando su bachillerato con nosotros este año, en ese momento su meta fundamental era salir bachiller, y lo logró y para él en ese momento es lo mejor, y para nosotros si estuviésemos evaluando esa variable en términos de calidad, pues seguramente estaríamos cumpliendo con esa meta, los sacamos bachilleres con cincuenta años, entonces, para mí si el tema calidad nos evalúa en la misma forma que el modelo de educación regular estaríamos mal, si nos evalúa desde la educación popular, seguramente estaríamos muy bien” E: “La cuestión como de medir en calidad que es asistencia, que es los estándares cuando van a presentar los ICFES, que es el cumplimiento del	inferior para los adultos que para los estudiantes de la regular, los estándares con los que se moviliza la educación de adultos están formulados para la regular y en muchas formas no es pertinente para esa población, El # de recursos dispuestos para la educación de adultos es muy inferior al de los disponibles para la regular, El gobierno departamental y nacional no le ofrecen la importancia que debiere la educación de adultos en el país, los estudiantes jóvenes que ingresan a la educación de adultos no manifiestan el mismo interés y motivación por los conocimientos que los participantes adultos, estos son más entusiastas y entregados con su proceso de formación. También considerando al respecto de esta categoría de análisis que los estudiantes se reconocen con dificultades de
--	--	---	---	--

	estudios que se trabaja con los chicos de colegio, en algunas preguntas son para formar a una persona para la vida entonces nos queda un poco difícil formar a un adultos para la vida, a aparte de eso, la cantidad de recursos y la cantidad de... de... esfuerzo que colocan los gobiernos nacionales para los adultos son muy pocas, estamos trabajando un año escolar que normalmente dura diez meses u ocho meses en algunos colegios estamos trabajando en cuatro meses, los entes gubernamentales no los están viendo de la forma importante que tiene la educación para adultos, sino lo están viendo como algo de	museo, sí, entonces en ese tema pues no, no, ya no somos iguales que aun alumno regular” A: “Creo que es muy importante enfocar el último, digamos, el último CICLO, del ITEDRIS, creo que es muy importante enfocar en la preparación del ICFES; porque realmente, si salimos muy mal preparados en ese tema, sí, por ejemplo nosotros el colegio donde estudié no nos dieron el, digamos, el cómo se dice, como el aval para nosotros presentar el ICFES en nombre del colegio y después nos entramos que por que el rector dijo que nosotros le	estudiante, el cumplimiento del modelo, el docente, no me considero menos, nosotros siempre fuimos a la par, hay casos de excepciones de circunstancias, que hacían que tuviéramos que replantear docentes” E: “Pues nosotros veíamos que los estudiantes de la diurna salían y no sabían absolutamente qué querían, pues los que tenían plata, en cambio nuestros estudiantes generaban proyectos eh... entendían que trabajar con la comunidad sí funciona, esas comunidades que nosotros trabajamos se fortalecieron” E: “Esa pertinencia que el Ministerio está buscando, el Ministerio está buscando es que la educación realmente transforme y lo estábamos logrando, frente a esa parte sí considero que, esa calidad nosotros la tenemos, cierto”	aprendizaje, con vacíos en la formación que el modelo y en general el sistema educativo le ha ofrecido, haciéndoles huésped de profundos temores ante una posible reprobación en las pruebas de estado, siendo este un escenario vergonzoso ante sus docentes, directivos institucionales, pero sobre todo ante sus hijos y demás miembros de la familia, sin embargo a pesar de todos los elementos aquí señalados y si el principal criterio fuera la prueba saber once, los estudiantes de igual manera hay estudiantes de jóvenes y adultos con mejores resultados que los de la regular, luego los adultos no serían estudiantes tan rezagados como se cree, de la misma manera y lo que se ha observado desde el modelo es que los estudiantes han destacado en las asignaturas como ciencias sociales, filosofía, español, y el haber sobresalido en esas asignaturas
--	--	--	--	---

	paso y ya, entonces la formación de estas personas, se presenta de esta forma a comparación de la educación regular, debido a que desde el ministerio de educación no se le está dando la importancia que tiene” M: “La mayoría de chicos no quieren estudiar, cualquier tema y a mí para qué me sirve eso, a mí para qué me va servir eso, yo voy a estudiar derecho, a mí para qué me sirve eso de las conjunciones y a parte de los verbos, no, no lo van a preguntarme entonces uno dice de pronto la idea y la mentalidad que ellos tienen es muy diferente a la personas que reciben la educación adulta	podíamos bajar nivel al colegio” MA: “Yo ya lo presenté, yo ya me gradué y lo presenté, y a pesar de que tuve que virtualmente educarme un poco más, no me fue muy bien, lo que ella dice es verdad, todo, no es solo su colegio, todos los colegios nos rechazan cuando somos de las fundaciones porque les bajamos el puntaje, y se lo dicen a uno cuando son sinceros abiertamente, ellos mismos critican la educación que a nosotros nos dan por ser tan superficial, para ellos no es como tan... bueno, como debiera ser, y no estamos a la calidad	F: “Se están dando cuenta que el procesos educativo va más allá que la valoración de resultados, en pruebas y en la forma de evaluación de las instituciones educativas, y ahora aún en sus indicadores de calidad tienen, contexto institucional, que era el fuerte para nosotros, el mantener los grupos, el generar impacto comunitario, en ese llevaríamos una ventaja como modelo educativo, el componente de, de, eficiencia, que mira hem... la aprobación, o sea cuantos estudiantes fueron aprobados del total que se tuvo, ¿Cuántos fueron aprobados? Es decir lo que está buscando es disminuir al máximo los índices de reprobación, en ese indicador, llevaríamos también ventaja como modelo educativo, el indicador de... resultados, de, cómo se llama, de... progreso, que es en el indicador que se está evaluando los resultados	da cuenta de que son estudiantes común y corrientes que están en condiciones similares, otro aliciente favorable para los estudiantes de adultos es que su madurez les ofrece una perspectiva más amplia de la vida que le daba uso al cocimiento a través de los proyectos productivos os sus proyectos personales. 2 criterio de análisis Un segundo análisis categorial está relacionado con la reflexión que se ofrece a por qué se ha asumido la concepción de que en la promoción los estudiantes de adultos y los de la regular ofrecen resultados diferentes, partiendo de la idea conclusiva de que como procesos diferentes deben tener prácticas evaluativas distintas y no ser mezclados con los estudiantes regulares a través de la prueba saber once, del ICFES, siendo culpa de
--	--	---	--	---

	porque ellos consideran que es diferente, aprender, el propósito de ellos es yo quiero aprender, yo quiero seguir estudiando” A: “De pronto lo que, que nos juega un poco es la agilidad con relación a los adultos pero nunca es tarde para prender, y eh... las variables en cuestión de tiempos es eso, estamos supeditados a unos lineamientos a unos estándares que dan cumplimiento, y... la otra variable del recurso, eh,... Materiales... y... juegan un papel importante porque el proceso en ese sentido se da un poco sesgado a lo que se determina, es calidad, sí, pero pues es una calidad que no está	de la que ellos dan, ellos tienen esa ventaja de que ellos sí preparan, incluso desde la primaria ya les están haciendo pre-ICFES, pruebas saber” G: “En esa comparación pienso yo, sí de todas maneras, por ser la educación más aligerada digámoslo así, pues sí de pronto podemos poner un, para una comparación de un alumno que va a tener una educación más, mmm... como le dijera yo , o sea, una que va a evaluar a un alumno normal, a una que no va a ser de tiempo completo, pues lógico va a haber una diferencia, pero creo, para mi creo que	en las pruebas, en ese indicador tenemos la debilidad”	distintas variables como unos lineamientos que no considera la naturaleza de la población a la que está dirigida, unos recursos paupérrimos y muchas veces coartados por sus defensores, los docentes del estado, una población para la que la educación en el país se ha reducido a alfabetización, de la que poco se ha profundizado o investigado, una población ocasionalmente rechazada por los directivos departamentales para presentar la prueba saber dentro de las instituciones educativas que administran. La educación de adultos en Boyacá y en el país con seguridad está siendo evaluada desde los criterios de la educación regular, no desde criterios como educación popular, o andragogía de ahí las notorias concepciones colectivas de diferencias en la calidad del resultado, sin
--	---	--	---	---

	sujeta a los participantes, si no al proceso tal” J: “Esa calidad no se ha alcanzado por múltiples factores que existen, pues nosotros como facilitadores siempre hacemos nuestro trabajo con la mejor intención con toda la disposición la fundación desde su punto de vista como apoyo de, de la gobernación, pues, trata de... de ofrecer una educación, o sea lo mejor que se puede” J: “Yo quiero agregar una cosita y es que nosotros estamos comparan a cómo se evalúa la educación de adultos con la educación regular y necesariamente vamos a decir que no existe	nosotros como estudiantes de ITEDRIS, podemos ser competitivos con ellos, porque hay varios de ellos que son menos, creo que se puede competir”		embargo se presume que cada vez el estado está siendo más consiente de los alcances que debe tener la educación, como la transformación social, el impacto contextual, la aprobación del # de estudiantes, la disminución en la deserción entre otros criterios que dan cuenta de un modelo a la altura de las necesidades del departamento y el país.
--	--	--	--	---

	calidad cuando se evalúa de esa manera, es normal, porque la educación de adultos por lo menos en Colombia, entonces definitivamente hace falta parte de investigación y orientación para que adultos no se tenga que comparar con la educación regular por qué está totalmente diferentes”			
CATEGORÍAS EMERGENTES	DOCENTES	ESTUDIANTES	EXPERTOS	ANÁLISIS
IMPORTANCIA DE LOS TRABAJOS EN CASA PARA LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS		M.I “Los trabajos en casa fueron los más chéveres, porque, le dejaban a uno sus talleres, entonces los talleres se conformaban de dos a cinco perdonas, entonces lo que dicen		1 criterio de análisis Emerge de los grupos focales en el grupo de estudiantes un significativo reconocimiento a la importancia que los docentes le otorgan en la práctica evaluativa a los trabajos en casa de distinta

		los compañeros una persona sabe más que yo, yo le puedo aportar a otra persona y así uno aprende” M: “Nosotros sabíamos que si estudiábamos ciertas horas debíamos dedicar ciertas horas más al programa y siendo uno consciente, pues lógico que uno cumple y avanza de forma satisfactoria” MI: En nuestro estudio evaluábamos por decir algo que la evaluación valía tantos puntos, los trabajos valían tanto, la asistencia valía tanto, pero lo que realmente alzaba la la nota, eran los trabajos en casa” A: Era muy	índole. Siendo un elemento que se acomoda a las características del modelo vale la pena tenerlo en cuenta como un elemento propio del fenómeno de
--	--	---	---

		importante profundizar en casa, entonces los trabajos eran lo más importante y lo que también más calificaban los profesores”		
--	--	---	--	--

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al cierre del ejercicio investigativo llegamos a distintos apartes conclusivos respecto de la subpreguntas y pregunta principal de investigación traemos a colación: ¿Cuáles son las percepciones de facilitadores, estudiantes y expertos a cerca de las prácticas evaluativas de adultos en diferencia de las de niños, niñas y adolescentes entre los años 2011 al 2013, en diferentes provincias del departamento de Boyacá atendidos por la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS como resultado de la sistematización de sus experiencias?, ¿Cómo se han desarrollado las prácticas evaluativas erróneas y acertadas según estudiantes, docentes y expertos en el proceso de educación popular de adultos en la propuesta RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS entre los años 2011 al 2013, producto de un ejercicio de sistematización de sus experiencias?, ¿Cuáles son las características que emergen de una práctica evaluativa que vincula guías pedagógicas y proyectos productivos, como parte de la educación popular según estudiantes, docentes y expertos en la propuesta RED de conocimientos entre el 2011 y el 2013 en Boyacá, luego de sistematizar sus experiencias?.

Y nuestra pregunta principal de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de las prácticas evaluativas entre facilitadores, participantes y expertos de la fundación ITEDRIS y su propuesta educativa RED de conocimientos en el departamento de Boyacá Colombia en los años lectivos 2011-2013? Interrogantes formulados para conocer a profundidad el fenómeno de las prácticas evaluativas de jóvenes y adultos en Boyacá para contribuir a la reflexión y mejoras no solo del modelo Red de conocimientos, también a la pedagogía colombiana y latinoamericana, ahora con certeza decimos que la educación de adultos es un espectro del ámbito educativo poco

investigado en su naturaleza pedagógica, en el acto educativo mismo, que está representado en un profundo discurso crítico emancipador debido en gran parte a su nacimiento como una acción reaccionaria en contra del analfabetismo y la pobreza de Latinoamérica y el caribe, un derecho adquirido por los ciudadanos que los estados han procurado satisfacer, así en Colombia de forma descentralizada por medio de las secretarías de educación de los departamentos y ciudades, como sucede en Boyacá a través de operadores con ideales fundacionales altruistas que hacen esfuerzos por alcanzar resultados de naturaleza demostrativa, como sucedió hace cincuenta años en radiofónicas del Valle de Tenza y su bachillerato por radio y se da ahora en el modelo RED de conocimientos de la Fundación ITEDRIS.

En medio de estos avances de una pedagogía de la educación popular se van presentando rasgos que identifican cómo se desarrolla la formación académica en estas comunidades y poblaciones específicas, elementos serán de gran utilidad para otros modelos, comunidades, grupos poblacionales y de forma general para el crecimiento y el desarrollo educativo del país. De forma particular cómo a través de la investigación para nuestro caso se mejoran y hacen más expertas e idóneas las prácticas de la evaluación de jóvenes y adultos en el departamento de Boyacá y la nación, con reflexiones de gran alcance que deben socializarse y ponerse en juego en el desarrollo de políticas y modelos de educación de jóvenes y adultos.

Veremos entonces las principales tesis que se abstraen producto del constructo teórico, estado del arte y referido de los actores a través de los instrumentos de recolección de datos, luego de su contrastación en búsqueda de ofrecer una respuesta a la pregunta de investigación formulada.

8.1 SOBRE LAS PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE JÓVENES Y ADULTOS DE LOS ACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO

Las prácticas evaluativas en el desarrollo del modelo RED de conocimientos, dejan ver a un docente y una propuesta educativa con una sensibilidad desarrollada para comprender la situación del estudiante en extra-edad y adulto población boyacense, objeto del programa, siendo una férrea conclusión sobre la evaluación la necesaria cercanía que debe existir entre el docente y el estudiante para comprenderle en toda su complejidad de persona adulta, sus temores, carácter, presaberes, dificultades, oportunidades del contexto, motivaciones, condiciones que parecen iguales que para niños niñas y adolescentes, pero que al revisar con detenimiento emergen diferencias que en la práctica debido a que por ejemplo los temores del adulto no se presentan por timidez, más bien son frecuentes por llegarse a sentir reprobados o sin las habilidades para responder con sus compromisos o evaluaciones. El carácter de un adulto se ha formado por todas las experiencias positivas y negativas, creencias y demás, esta población posee un cúmulo de conocimientos bastante considerable que es expresado desde su jerga popular sin exonerar en sus evaluaciones, respecto de las dificultades de esta población también se hace referencia a una diferencia de un estudiante de la regular bastante marcada ya que las dificultades del adulto normalmente están relacionadas con situación de empleo, sostenibilidad de su familia o relaciones sentimentales, asuntos que afectan el desempeño académico y los resultados de los estudiantes. M.1: “Mirar las capacidades que tiene un estudiante para poder uno de acuerdo a esas capacidades que él tiene, entonces eh... plantear las estrategias que yo como docente tomaría para poderlo evaluar”

Otros criterios mencionados como las motivaciones de la persona con mayoría de edad y madurez también causan efecto en la evaluación, debido a que un estudiante adulto no asiste al aula porque sus padres le hayan despertado muy temprano y enviado, sino por su convicción, necesidad de fortalecer sus alcances académicos o simplemente porque necesita la titulación, así las cosas si encuentra en el aula algo que no le agrada y decide desistir de estudiar lo hará sin que el docente o el modelo pueda evitarlo. El estudiante de esta población está intrínsecamente unido a su contexto y a lo que él le ofrece para su aprendizaje, de ahí que la evaluación le permita usar estas oportunidades o no exigirle lo que el medio no le permite alcanzar. Y: “En el Occidente usábamos diferentes métodos de evaluación dependiendo del medio, de los estudiantes, tenía estudiantes en la mina que no podían salir, entonces era un poco difícil”

Así, las percepciones preliminares de los actores del proceso sobre las prácticas evaluativas dan cuenta expresa de la conexas relación entre la evaluación y los índices de deserción de los estudiantes del modelo, enmarcados legalmente por criterios de flexibilidad por el que el modelo insiste en las capacitaciones de los docentes aun sabiendo que esto no es considerado en los criterios de las evaluaciones externas o internas en el país. M: “desde mi punto de vista el problema es que nosotros somos un modelo flexible dentro de unas normas que no permiten esa flexibilidad, bajo esas circunstancias pues se si es muy importante el papel que estamos jugando por qué pues la motivación que tiene un adulto como ya todos lo sabemos es muy diferente a la de los niños” Asunto que termina por conflictuar y reforzar en gran manera los temores de los adultos debido a sus dudas y temores principalmente ante la prueba saber once.

8.2 A CERCA DE LAS DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ENTRE JÓVENES EN EXTRA EDAD Y ADULTOS EN RELACIÓN A LAS DE NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES SEGÚN LOS ACTORES DEL MODELO RED DE CONOCIMIENTOS DE LA FUNDACIÓN ITEDRIS

Las prácticas evaluativas dedicadas a los adultos según lo discutido tienen en cuenta algunos criterios que emergen como una necesidad de las características propias de la población objeto, el docente considera no solo que los estudiantes den cuenta de lo aprendido a través de una modalidad tradicional de la evaluación, y se tiene presente elementos desde la formulación de las evaluaciones siendo éstas creativas y recreativas, en cambio de formales y clasificadoras, los adultos son objeto de más oportunidades, orientaciones más explícitas siendo la flexibilidad término más considerado.

J: “Cuando uno está trabajando con... niños y chicos pues uno se crea una concepción de, de las metodologías para evaluar, y de pronto me fui con esa misma metodología a evaluar los adultos, apliqué mi evaluación y resulta que al siguiente encuentro cuando llegué a la escuela muy juicioso a mi encuentro ya no habían participantes, qué había pasado pues como que los participantes me habían cogido miedo, los espantó... y resulta porque era un grupo que venía de varios años de haber dejado el estudio”

Otro elemento que debe marcar diferencias en las evaluaciones con adultos es la dedicación de tiempo referido a los niños, niñas y adolescentes a su formación como personas a partir de la disciplina y el comportamiento, elementos que con adultos no se ven tan marcados, de tal suerte que este ya ha alcanzado, asumido su madurez y esto lleva a que las evaluaciones lo consideran y lo ponen en juego,

MA: “se tienen en cuenta otros aspectos y al evaluar integralmente al estudiante, porque el estudiante de adultos.... Les damos una guía para un aprendizaje casi que autónomo, mientras que a un estudiante de la regular, un estudiante de cierta edad, alrededor de 16, 17 años necesariamente entra en una etapa de formación y de enseñanza, cosa que no se ven tanto en adultos, entonces es más digamos que ambas formas de evaluar, no son sencillas pero necesariamente si son diferentes”

Una concepción asumida por los actores del proceso y que marca diferencia en la concepción de las evaluaciones porque se asume el adulto con menores capacidades que al niño, niña o adolescente, en temas comentado así, como una memoria insuficiente y en desventaja por ocupaciones y preocupaciones presentes que llegan con la mayoría de edad y el envejecimiento,

AI: “la evaluación, pues no es lo mismo presentar una evaluación de un chico de 15 años de Química a uno ya de esta edad, al presentar una evaluación de química cuando a uno ya todo se le olvida y como que uno empieza, pero esta fórmula cómo es, entonces ahí era donde los facilitadores que se volvían como niños para que nosotros les captáramos cómo era el sistema, para, para llegar a evaluar”

Respecto de lo comentado hay que mencionar que hay un grupo de docentes que más presenta resistencia a la acomodación de las características de la educación popular, de adultos y por tanto a una práctica evaluativa más asertiva a la población objeto del modelo Red de conocimientos, en su mayoría profesores con amplia tradición en la educación regular se convierten en un reto para las necesidades de estudiantes y el modelo,

E: “El choque más grande lo tenemos con docentes nombrados, es increíble como que están tan cuadrículados en su tipo de educación, pero es que no, pero es que así no es, pero es que ustedes cómo lo están haciendo, entonces siempre el docente nombrado, mientras lo adaptamos a la educación popular es muy complicado”

8.3 SOBRE PRÁCTICAS EVALUATIVAS ACERTADAS Y ERRADAS EN LA PROPUESTA RED DE CONOCIMIENTOS DE LA FUNDACIÓN ITEDRIS

En la discusión desarrollada en los grupos focales se identificó de forma generalizada una constante en la descripción característica de las prácticas evaluativas desarrolladas con los docentes, siendo sus principales apelativos la creatividad, el trabajo en grupo, las manualidades, la pertinencia con el contexto, práctica, útil, oral, que refuerce la confianza del estudiante y la cohesión con su grupo, alcances y esfuerzo de un docente que comprende las necesidades que

emergen al momento de evaluar y de valorar los resultados de un adulto en su formación académica .

M. E: “Eran muy recursivos, ellos usaron muchos recursos y dispusieron de ellos mismos como profesores para que nosotros tuviéramos un buen sexto, séptimo e inicio de bachillerato, después de haber dejado muchos años de estudiar, entonces eso fue, algo fundamental y fue muy importante en el surgimiento en que no nos aburriéramos, en que nos despertáramos, y fue un empujón muy grande”

Respecto a las características de una práctica evaluativa desacertada encontramos también características que emergieron y deben ser revisadas con atención en la formulación de escenarios de evaluación con esta población; Así, las prácticas tradicionales de evaluación con herramientas clásicas como la hoja de preguntas, como la flexibilidad exagerada con participantes que asisten por temporadas, el trato evaluativo con estudiantes en extra edad, jóvenes que aprovechan la flexibilidad del modelo para promocionarse, la rigurosidad exagerada del docente que no está sensibilizado con las condiciones y la naturaleza de la población, uso de la autoevaluación sin correcta socialización de su uso, sin hetero- evaluación, terminan por ser procesos evaluativos que generan desconfianza, desmotivación y una presunta improvisación con la tarea de valorar resultados y procesos.

M. E: “Otra parte que no me gustó, fue de que hay mucho, más que todo los muchachos, son muchachos que ya casi nadie los quiso en ninguna institución, entonces llegaron a estudiar con nosotros, sí, son muchachos que en el momento están desubicados y no quieren hacer nada, pero a la hora de promocionar, todos pasan, ellos no cumplen con tareas, ellos no cumplen con evaluaciones, ellos no van a clase, ellos se salen, ellos hacen de todo... pero cuando uno va a mirar a fin de año, son chicos que si uno cumplió, que si uno se esforzó, que si uno trató... uno tiene una nota digamos de 4.0, 4.2 y va a mirarle las notas a los chicos con 3.5, 3.6, 3.7 entonces yo digo por qué a la hora de promocionarlos todo el mundo pasa, si no, no debería ser así, yo digo, uno debe pasar por méritos”

Incluir estas observaciones en la formulación de escenarios de evaluación promete una acertada vinculación que reconocen los actores como necesarias para ofrecer unas condiciones evaluativas

de mejor calidad, idoneidad y pertinencia, una mejor comprensión de lo flexible, de la exigencia y la calidad de la educación de adultos como modelo evaluativo con identidad.

8.4 RESPECTO A LAS HERRAMIENTAS MÁS USADAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL MODELO RED DE CONOCIMIENTOS DE LA FUNDACIÓN ITEDRIS

Las discusiones producto de los grupos focales sobre este particular refieren un pequeño listado construido tanto por docentes, estudiantes y expertos en el uso de herramientas que de forma más continua se usan en el desarrollo del proceso de formación de estudiantes adultos en la propuesta Red de conocimientos, estos son; Dramatizaciones, talleres, exposiciones, concursos, juegos de mesa, rallys, juegos de respuesta correcta, trabajo extra clase, manualidades, maquetas y todas aquellas actividades que distinto a la memoria, que requiriera de los estudiantes, esfuerzo, entrega y un producto visible para ser evaluado, esto con la intención de evitar las tensiones que crean la histórica solemnidad de las evaluaciones, dejando en un plano menos importante la clasificación de de los estudiantes dándole paso a las distintas maneras con las que cuenta el participante para dar muestra de su aprendizaje usando su creatividad, medio y contexto.

MI: “Lo que más usaban los facilitadores era la recreación, como juegos, como motivación, la motivación, porque no era como al principio de que estudie tal tema, estudie tal tema que hay evaluación el próxima sábado, entonces si no aprende, saca cero y que no sé qué, entonces la motivación que le daban a uno estos facilitadores a uno, para uno presentar esa evaluación, porque, sí, o sea, uno a la hora de ir a presentar la evaluación pues como que uno como que uno se llena de nervios sí”

8.5 A CERCA DE LA IMPORTANCIA QUE TOMARON LOS PROYECTOS PRODUCTIVOS Y LAS GUÍAS PEDAGÓGICAS EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE JÓVENES Y ADULTOS

Las prácticas evaluativas en el modelo Red de conocimientos y por iniciativa institucional se ha buscado las evaluaciones se encuentren intrínsecamente relacionadas con todas las asignaturas para motivar su importancia, pero de igual manera la puesta en práctica de los conocimientos desde cada área, no obstante emergieron las siguientes características de la relevancia que tomó el proyecto para esa actividad; Los docentes evaluaban los avances de los proyectos productivos antes de cerrar alguno meses o el año lectivo, basándose en un cronograma de actividades que se ha formulado desde el modelo con el objeto de procurar el respectivo seguimiento. Otra característica que surge del diálogo de los grupos focales al respecto del diseño evaluativo y los proyectos es la individualidad que toma el seguimiento a los avances, debido a que generalmente en los trabajos en grupos numerosos algunos miembros denotan más esfuerzo en avanzar en el desarrollo productivo.

A.D: “Algo que... Eh... permitía eh... evaluar, los proyectos productivos y era, el cronograma de avances que tenía la, persona, encargada de coordinar los proyectos en cada, en cada, grupo, cierto, había un cronograma, de acuerdo a esto también se evaluaba, se presentaba la propuesta, bueno, había un cronograma para presentar entonces eso hacía parte también de la evaluación, pero pues en sí los proyectos de pronto una limitante era, o fue, la, la posibilidad de que cuando un grupos de 30 o 40 o personas podían haber máximo tres proyectos productivos”

Otra característica que emerge en esta discusión como una práctica evaluativa continua son las ferias micro- empresariales, como un espacio en el que los estudiantes preparan la sustentación académica y la socializan a sus compañeros y demás comunidad productiva de la provincia donde se encuentre ubicado el proyecto en el departamento de Boyacá. En tanto que los estudiantes dejan manifiesto dificultades en el acompañamiento efectivo de todas las iniciativas

productivas y por tanto vacíos en las evaluaciones, al no identificar suficiencia en el acompañamiento criterio para ser evaluado el avance.

F.E: “Otro elemento importante ahí de evaluación son las ferias, que la feria implica todo un proceso, o sea la feria implica mostrar lo que se hizo, es la evaluación, la evaluación tanto desde lo académico porque le implica a usted ir y demostrar cómo ha evolucionado usted como persona, qué ha aprendido, el tener que hablar, que expresarse, tener que presentar un folleto, que presentar, de mil maneras, sí todo lo que tenían que presentar y el mostrar un producto que también cuente con unas características pues de calidad y tener que socializarse, porque si hay algo importante para ellos ha sido esa socialización”

Respecto a la importancia que tomaron las guías pedagógicas (libros), en las prácticas evaluativas del modelo resultaron las siguientes conclusiones convergentes respecto de su importancia para este proceso, estas son; Por la modalidad a distancia de la mayoría de modelos de educación de adultos el libro guía toma gran relevancia respecto a la formación extra clase del estudiante y por tanto en conexión directa con las acciones evaluativas de la relación estudiante- docente, momentos del aprendizaje como la preparación de talleres, consultas de tareas, preparación para evaluaciones y todo tipo de acciones propensas a ser evaluadas en cualquier momento del desarrollo de la formación académica. Asunto que marca una gran oportunidad en relación a la vía, el conducto para usar en aras de afectar de forma directa con una propuesta de evaluación el modelo y la formación similar a los adultos.

AM.D: “La guías pedagógicas fueron de muchísima ayuda para este proceso porque ahí mismo viene como la orientación que se debe seguir en determinado tema, se puede evaluar a los participantes en diferentes ámbitos que ya, en red, entonces ahora vamos a la consulta, que vámonos de lunes cívico, que un ensayo experimental, que la misma evaluación que viene dentro de la unidad y eso, las guías nos ayudan también para trabajar ese proceso individual de cada participante, porque todos los participantes no van como a ese ritmo de diseñar la evaluación, entonces nos permite que cada uno lo haga en su guía, lo que se viene trabajando en toda la unidad y eso, que nos sustente”

Asunto que es ratificado por los docentes quienes ponen de manifiesto su confianza en la guía pedagógica para todo el desarrollo de la propuesta incluyendo desde luego, la preparación de clases, las actividades dentro del encuentro, los trabajos en casa y las evaluaciones, dejando como una gran conclusión que la guía es la herramienta perfecta para impactar las practicas evaluativas en el modelo Red de conocimientos.

8.6 DE LA PROMOCIÓN Y LOS RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN RELACIÓN A LOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Una profunda discusión que habría que iniciar en este criterio es la perspectiva desde la que el estado evalúa los resultados de la educación de adultos, no solo en Boyacá sino en país, los actores consideran que si bien las prácticas evaluativas involucran esfuerzos por ser creativos no es una educación de segunda mano, o de calidad inferior, más bien lo es de un nivel demostrativo pero con diferencias en su estructura, por tanto ser evaluados a través de la prueba saber once no termina siendo una acción idónea para verificar el cumplimiento de la labor educativa, ni del estudiante, ni del modelo. Sin embargo, vale la pena la observación expresa que define de los adultos que han presentado su prueba saber once, que algunos de ellos han superado los promedios de los regulares, siendo así, una observación que no busca justificar la preparación de los adultos en relación a la prueba saber, pero que si busca tener en cuenta la disposición y el carácter de una educación reflexionada que no siempre cuenta con las condiciones creadas para mejorar sus condiciones.

A.D: “De pronto lo que, que nos juega un poco es la agilidad con relación a los adultos pero nunca es tarde para prender, y eh... las variables en cuestión de tiempos es eso, estamos supeditados a unos lineamientos a unos estándares que dan cumplimiento, y... la otra variable del recurso, eh,.. Materiales... y... juegan un papel importante porque el proceso en ese sentido se da un poco sesgado a lo que se determina, es calidad, sí, pero pues es una calidad que no está sujeta a los participantes, si no al proceso tal”

Todo esto da cuenta de concepciones diferentes a la hora de promocionar un estudiante de la regular, dado que están en juego todos estos elementos que marcan una diferencia significativa en el desarrollo de un modelo de evaluación que debe adaptarse a las características que han surgido en el desarrollo del este proceso investigativo.

9. BIBLIOGRAFIA:

- Acevedo Aguirre, M. (2010). La metáfora de los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias en Sistematización de experiencias, Naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia. 175- 185.
- Angrino Ochoa, S., Aragón Espinosa, L., Caicedo Tamayo, A.M. (2005) Memoria y Metamemoria en adultos mayores; estado de la cuestión. Acta colombiana de psicología Núm 14. Universidad Católica de Colombia. 19-32.
<http://www.redalyc.org/pdf/798/79880203.pdf>
- Ávila Storer, A. Prácticas cotidianas y conocimientos sobre las fracciones. Estudio con adultos de escasa o nula escolaridad. Educación matemática. Vol. 18, Núm. 1. Santillana, D.F México. 5-35. <http://www.redalyc.org/pdf/405/40518102.pdf>
- Barnecha García, M.M y Morgan Tirado, M. (2010). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias Sistematización de experiencias, Naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia.186-195.
- Barrio de la Puente, J. (2008). La Formación Telemática en la Formación de Adultos: El proyecto MENTOR. Educación XX1, Núm 11. Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid. 213-235.
- Bautista Roa, M.A., Cubides Ávila, Z.J., Galán Ávila, T., Ortiz Salamanca, F.L., Sandoval Ortiz, R.M. (2012). Hacia el replanteamiento de una propuesta alternativa para la educación de jóvenes: sistematización de la experiencia ITEDRIS. Aletheia. Vol. 4, Núm 1. Bogotá D.C.
- Bernal Alarcón, H. (2005), ACPO: Radio Sutatenza: de la realidad a la utopía. Fundación Cultural Javeriana. Bogotá.
- Bernal Rojas, G.A., González Garzón, E.M., Peralta, J y Vargas Romero, A. (2008). Guía 31. Guía metodológica. Evaluación anual del desempeño laboral. Docentes y directivos

- docentes del estatuto de profesionalización docente decreto ley 1278 de 2002. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Bogotá.
- Bórquez Bustos, R. (2006). Pedagogía crítica., Editorial Trillas. México.
- Domínguez Castillo, J.D., Guillermo, C., Romero Pavía, J. El uso de las TIC's en la educación básica de jóvenes y adultos de comunidades urbanas del sur-este de México. RED. Revista de educación a distancia. Universidad de Murcia España. 1-19. www.um.ead./red/22
- Escobar Londoño, J.V. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. Revista Lasallista de Investigación, Vol. 4, Núm 2. Antioquia, Colombia. 50-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69540208>
- Escudero Escorza, Tomás. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Vol. 9, Num. 1, España. <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido; 2 da edición. Siglo XXI editores, S.A. de C.V. México D.F.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Trigesimocuarta edición en español, 2005. Siglo veintiuno editores, S.A de C.V, México D.F.
- Galán Ávila, T., Ortiz Salamanca, F.L., Sánchez Vanegas, I y Sandoval Ortiz, R.M. (2012). Manual Operativo del Facilitador. Fundación ITEDRIS. Tunja Boyacá, Colombia.
- Galán Ávila, T y Ortiz Salamanca, F.L. (2012). Modelo educativo red de conocimientos. Común presencia Editores. Primera edición. Bogotá, D.C.
- Gamboa Montejano, C y Valdés Robledo, S. (2012). “La evaluación docente en México” Estudio Teórico Conceptual, de iniciativas presentadas en la LXI Legislatura y derecho comparado. Dirección de servicios de investigación y análisis, subdirección de análisis de política interior SAPI-ISS-55-12. México DF.

- Galindo Cáceres, L.J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Editorial: Pearson.
- Gil Otaiza, R. La Sociedad transcompleja y la praxis andragógica en la educación superior. FERMENTUM. Revista venezolana de sociología y antropología Universidad de los Andes. Vol. 15, Núm. 43. Mérida Venezuela. 276-287.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Perú: El Comercio S.A.
- Irísar Rojas, J.A. Principios Básicos de la educación de adultos. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado. Mexico.48-49. <http://www.redalyc.org/pdf/473/47311460010.pdf>
- Jara Holliday, O. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica en Sistematización de experiencias, Naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia. 159-173
- Kemmis, S. (1998). El currículum: más allá de la reproducción. Morata ediciones S.L. Tercera Edición. Madrid, España.
- Maduro. R., Bolívar, E., Iturriza, H., Barrios, N., García, H. y Rodríguez, Y. (2007). Enseñanza de la Matemática desde una perspectiva andragógica. Educación y educadores. Vol. 10. Núm, 2. Universidad de la Sabana. Cundinamarca Colombia. 51-61.
- Maldonado García, M.Á. (2008). Pedagogías Críticas- Europa, América Latina, Norteamérica. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Mejía Marco, R. (2008). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la practica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida. Ediciones Desde Abajo, Bogotá D.C.

- Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2007). Educación popular hoy en tiempos de globalización. Ediciones Aurora. Primera Edición. Bogotá. D.C.
- Mejía, M.R. (2012). Pedagogías en y desde la educación popular, un asunto central para la construcción de poder desde el sur. LA PIRAGUA. Núm. 37. Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política. Educación popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe. 110- 131.
- Ocampo López Javier, (2009). EL MAESTRO ORLANDO FALS BORDA Y SUS IDEAS EDUCATIVAS Y SOCIALES PARA EL CAMBIO EN LA SOCIEDAD COLOMBIANA. Revista Historia de la educación latinoamericana. Vol, 12. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Boyacá. 13-41.
- Ortiz, M. Borjas, B. (2008). La Investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto. Vol, 17. Núm, 4. Universidad de Zulia. Maracaibo, Venezuela. 615-627.
- Ramírez Velásquez, J. E. (2010). Sistematización de experiencias educativas: producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas en Sistematización de experiencias: naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia. 4-60
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto No 1290, Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. (2009). Bogotá D.C.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto No 3011, Por el cual se establecen las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. (1997). Bogotá D.C.
- Rivera Machado, M.E. Piñero Martín, M.L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. Laurus. Revista de educación. Universidad Pedagógica experimental el Libertador. Caracas, Venezuela. 26-48.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102203>

- Ricoy Lorenzo, M. (2005). La prensa como recurso educativo. Complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. Vol, 10. Núm, 44. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. 125-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002407>
- Rodríguez Rojas, P. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. *Laurus*, Vol. 9, Núm. 15. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. 80-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111335006>
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE, Revista electrónica de investigación educativa*. Vol, 11. Núm, 2. Universidad Autónoma Baja California. Ensenada, México. 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>
- Sarmiento Moreno, L.A., Lima Jardillo, J.R. (2007). Acción Cultural Popular en los albores: La filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia. *EccoS Revista Científica*. Vol. 9, Núm. 2. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. 409-433. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590209>
- Sarmiento Moreno, L.A. (2009). EL CONCEPTO DE MAESTRO EN ACCIÓN CULTURAL POPULAR. *Revista de historia de la educación latinoamericana*. Vol, 13. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Boyacá Colombia. 128-147. <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912384008.pdf>
- Sarmiento Lima, L.A. (2007). Modelo Colombiano de Educación Abierta y a Distancia SED. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. 73-100.
- Sexta conferencia internacional de educación de adultos (CONFINTEA VI) Belém Brasil “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable” Universidad Nacional Autónoma de México *Perfiles Educativos* ISSN (Versión impresa): 0185-2698 perfiles@servidor.unam.mx

- Segone, M. (1998). Evaluación democrática. Oficina Regional Para América y el Caribe. Documento de trabajo No 3. Bogotá D.C.
- Silva, S. (2009). La teología de la Liberación. Teología y Vida. Vol, L. Pontificia Universidad Católica de Chile. 93-116.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Telca, Proyecto Mesesup.
- Torres Carrillo, A. (2012). El potencial emancipatorio de la educación popular como práctica política y pedagógica. LA PIRAGUA. Núm. 37. Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política. Educación popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe. 59- 76.
- Vanegas, D. (2012). Grupo de Economía solidaria. LA PIRAGUA. Núm. 37. Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política. Educación popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe. 163-168.
- Vasco, C.E. (2010). Distintas Formas de reproducir conocimiento en la educación Popular en Sistematización de experiencias, Naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia 101-119.
- Vélez Correa, J. (2000). Al Encuentro de Dios, Filosofía de la religión. CELAM. Bogotá Colombia
- Vélez White, M.C., Díaz Tafur, J.I., Leuro Ávila, Á., Vanegas Sánchez, I., Castaño Guisa, Y. (2006). Estándares Básicas de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de educación Nacional, Revolución educativa Colombia aprende, Primera edición, ISBN 9586912906, Bogotá Colombia.
- Vélez White, M.C., Segovia Ospina, I., Llévano Álzate, M.M., Castillo Cabrales, C., Reyes, J.C., Gómez Flórez, A., Forero Fierro, M. Guía operativa para la prestación del servicio de

atención a la primera infancia. No 35. Ministerio de educación Nacional, República de Colombia.

Yuni José, A., Urbano Claudio, A. (2008). Condiciones y capacidades de los profesionales de adultos mayores: La visión de los participantes. Consejo de profesionales de sociología, revista Argentina de sociología. Vol, 6. Núm. 10. Buenos Aires Argentina. 184-198.
<http://www.redalyc.org/pdf/269/26961013.pdf>

Zuleta, E. (2009). Educación y democracia. Novena edición. Hombre Nuevo editores, Novena edición. Medellín, Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE TÓPICOS PARA GRUPO FOCAL 1,

FECHA: 26 /09/2015

FACILITADORES (DOCENTES)

LUAGAR: Fundación Itedris Tunja

DIRECCIÓN: Traversal 2, este # 58^a- 235 Seminario Mayor de Tunja

PERFIL DEL GRUPO FOCAL, FACILITADORES (DOCENTES)

Haber trabajado como facilitador (docente) en la Fundación ITEDRIS, a través del modelo RED de conocimientos en varias ciudades o municipios del departamento de Boyacá entre los años 2011 al 2013, ser identificado como docente líder de comunidad, con iniciativa y reflexión permanente sobre el proceso de formación de sus estudiantes, ser profesional docente en cualquier asignatura de formación en bachillerato básico o media vocacional, docente con habilidad de expresión, espontaneidad y sinceridad sobre los acontecimientos que le acaecen en su labor pedagógica.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Sistematizar las experiencias de las prácticas evaluativas de los docentes del modelo Red de conocimientos de la Fundación Itedris en Boyacá que actuaron como facilitadores en diferentes provincias del departamento y a su vez en distintos municipios al interior de su región durante los años 2011 al 2013.

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN DEL GRUPO FOCAL DOCENTES

- ¿De dónde provienen la mayoría de las iniciativas que han puesto en práctica al momento de evaluar sus participantes?
- ¿Podrían describir teniendo en cuenta su experiencia, su concepción de práctica evaluativa con jóvenes y adultos en relación o diferencia a la de niños, niña y adolescentes?
- ¿Pueden narrar, experiencias evaluativas que hayan dejado una sensación personal satisfactoria en su práctica pedagógica con Jóvenes y adultos?
- ¿Qué herramientas son las que de forma más continua se usan para la evaluación de Jóvenes y Adultos?
- ¿Qué importancia pudo tomar la construcción y puesta en marcha del proyecto productivo en las prácticas evaluativas de los docentes?
- ¿Qué relevancia pudo tomar el material didáctico (textos) entregados por la propuesta RED de conocimientos en las prácticas evaluativas de los docentes?
- Luego de la práctica evaluativa en el modelo Red de conocimientos, ¿cuál es la idea que cada uno tiene de una práctica evaluativa idónea en educación de adultos?

ANEXO 2

GUÍA DE TÓPICOS PARA GRUPO FOCAL 2,

FECHA: 26 /09/2015

PARTICIPANTES (ESTUDIANTES)

LUAGAR: Fundación Itedris Tunja

DIRECCIÓN: Traversal 2, este # 58ª- 235 Seminario Mayor de Tunja

PERFIL DEL GRUPO FOCAL, PARTICIPANTES (ESTUDIANTES)

Haber cursado dos o más años lectivos de formación primaria, bachillerato o media vocacional con la fundación ITEDRIS y su modelo Red de conocimientos durante los años lectivos 2011, 2012 o 2013, tener facilidad de expresión y poca prevención al manifestar acuerdos, disgustos y observaciones, provenir de provincias distintas en el departamento de Boyacá.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Sistematizar las experiencias de los participantes luego de haber sido evaluados en el modelo Red de conocimientos de la Fundación Itedris en Boyacá siendo estudiantes de diferentes provincias del departamento durante los años 2011 al 2013.

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN DEL GRUPO FOCAL PARTICIPANTES

- ¿Los enunciados “evaluación, examen, quiz” qué comentarios les sugiere desde la experiencia de estudiante en la propuesta RED de conocimientos?
- ¿Consideran algunos docentes destacados a la hora de realizar sus prácticas evaluativas en el modelo Red de conocimientos? Comentemos.

- ¿En las experiencias de estudiantes en el modelo Red de conocimientos, consideran alguna práctica evaluativa errónea? Comentemos.
- Comentemos en nuestro tránsito como estudiantes del Modelo Red de conocimientos algunas experiencias evaluativas que involucraron el uso de las guías pedagógicas, (textos)
- ¿cuáles podrían ser los métodos de evaluación que practican los docentes con más frecuencia en el modelo Red de conocimientos?
- ¿Consideran que en el ejercicio evaluativo el trato de le ofrecía el método aplicado le daba un trato de joven o adulto, o de niño, niña o adolescente? Comentemos.
- Al respecto del desarrollo y puesta en marcha del proyecto productivo ¿cómo eran las acciones evaluativas encaminadas en este tema particular?
- ¿Considera que el desarrollo y puesta en marcha del proyecto productivo del Modelo Red de conocimientos tenía relación con las demás áreas del conocimiento?

ANEXO 3

GUÍA DE TÓPICOS PARA GRUPO FOCAL 3

FECHA: 29 /09/2015

EXPERTOS

LUAGAR: Fundación Itedris Tunja

DIRECCIÓN: Transversal 2, este # 58ª- 235 Seminario Mayor de Tunja

PERFIL DEL GRUPO FOCAL, EXPERTOS

Haber participado en la construcción de la propuesta educativa ITEDRIS, RED de conocimientos, de ser posible haber participado en la construcción o evaluación de textos contruidos para la propuesta ITEDRIS, RED de conocimientos, ser destacado conocedor (a) del modelo educativo ITEDRIS, RED de conocimientos, laborar o haber trabajado como miembro administrativo, coordinador del modelo ITEDRIS, RED de conocimientos entre los años 2011 y 2013.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Sistematizar las experiencias referentes a las prácticas evaluativas del equipo de expertos que formularon, administraron y desarrollan el modelo Red de conocimientos de la Fundación Itedris en Boyacá, teniendo incidencia durante los años 2011 al 2013.

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN DEL GRUPO FOCAL EXPERTOS

- Describamos ¿cómo serían las prácticas evaluativas ideales en la propuesta RED de conocimientos?
- Cometemos cada quién un caso, de prácticas evaluativas de los facilitadores que tenga un desarrollo interesante

- basados en la experiencia administrativa- pedagógica del modelo ¿qué elementos se han incluido a través del tiempo en las prácticas evaluativas de los docentes?
- El desarrollo y puesta en marcha de iniciativas productivas motivadas desde el aula es un asunto de significativa particularidad, ¿afecta el fenómeno evaluativo en el desarrollo del modelo?
- ¿Cuáles considera son las prácticas evaluativas más usuales en los docentes del modelo?
- ¿Cuáles son los comentarios más frecuentes de los participantes al respecto de la evaluación que los facilitadores realizan en la ejecución del modelo?
- Qué criterios podrían ser útiles a la hora de evaluar a jóvenes y adultos
- ¿Podrían ustedes compartirnos sus percepciones basadas en las experiencias de las prácticas evaluativas de los facilitadores en el aula?