

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE
BOGOTÁ**

SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO



**ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.**

**SECRETARÍA
EDUCACION**

***“APUNTES DEL I MÓDULO DEL PROYECTO INTERNO DE
AUTOESTUDIO: EVALUACIÓN EDUCATIVA”***

Enero a Mayo de 2001

Bogotá, D.C. mayo de 2001



ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.

SECRETARÍA
EDUCACION

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ
Cecilia María Vélez White

SUBSECRETARIO ACADÉMICO
Jesús Mejía Peralta

DIRECTORA DE FOMENTO A LA CALIDAD EDUCATIVA
Luz Amparo Martínez

SUBDIRECTORA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
Eliana Iannini Botero

COORDINADOR DEL PROYECTO
Mauricio Castillo Sánchez

EQUIPO DE PROFESIONALES SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y
SEGUIMIENTO

Myriam Consuegra de Los Ríos
Martha Consuelo Toro Quiñónez
Henry Figueredo Olarte
Edgar Pira Ramírez
Gina Moreno Rico
Blanca Isabel Díaz
Germán Bernal Espinoza
Martha Yolanda Cadena

Bogotá, D.C. mayo de 2001

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

PROYECTO INTERNO DE AUTOESTUDIO

Bogotá, D.C., diciembre de 2000

INTRODUCCIÓN

Son valiosas las experiencias existentes sobre el papel que la capacitación juega hoy en día en el posicionamiento de una organización. Las grandes compañías del mundo y aquellas que quieren serlo han desarrollado mecanismos de capacitación y educación permanente que les ha permitido no sólo posicionarse como organizaciones líderes, sino que han posibilitado el desarrollo personal de su talento humano.

La generalizada falta de pertenencia por los objetivos y fines de determinada organización, el desconocimiento de la misión y visión, y del papel que cada persona cumple en el posicionamiento de la misma, deben ser “corregidos”; el reto de la moderna gerencia es crear compromiso en las personas, sentido de pertenencia, sensibilidad ante lo bien hecho y un liderazgo permanente, que les permita ser en lo laboral y personal autónomos, responsables y competitivos. Para ello, es preciso convertir la Subdirección de Evaluación y Seguimiento de la Secretaría de Educación Distrital en un lugar de aportes mutuos de valor agregado, donde las personas y la institución crezcan armónicamente.

En razón a lo anterior, a continuación se propone un mecanismo que contribuya tanto al desarrollo humano permanente de los profesionales de la Subdirección, como al fortalecimiento de una cultura del trabajo en equipo, que a su vez permita una labor más productiva y de mayor impacto. Dicho mecanismo consiste en unas jornadas periódicas de autoestudio durante un año, en dos grandes áreas: desarrollo humano y evaluación educativa; las jornadas serán orientadas en forma alternada por los mismos integrantes del equipo de profesionales de la Subdirección, quienes serán a su vez, la población objetivo de la capacitación.

JUSTIFICACIÓN

La importancia de la realización de la capacitación propuesta consiste, por un lado, en la generación de un espacio de desarrollo personal y de educación informal que posibilite una mayor disposición para el “mejor hacer”. Entre otras cosas, ello propicia también un mayor grado de motivación en las personas; recordemos que la gente motivada trabaja con ganas, eficiencia y calidad, por ello, Alibert decía: “el entusiasmo logra en un día, lo que la razón consigue en mucho tiempo”. También se afirma, que la gente motivada hace lo que haya que hacer; por eso Emerson sostiene: “nada grande se ha logrado alguna vez sin entusiasmo”.

De otro lado, la capacitación propuesta seguramente redundará en una mayor integración y en la consolidación del trabajo en equipo; y la gente que logra trabajar en forma cooperada e integrada, consigue alta eficiencia, eficacia y productividad en su quehacer, y se constituye en el puntal de éxito en el desarrollo de las organizaciones. El trabajo en equipo que se pueda fortalecer en el corto y mediano plazo generará a su vez, un mayor sentido de pertenencia a la Secretaría de Educación Distrital y un alto grado de compromiso con la Subdirección de Evaluación y Seguimiento, factores claves para la buena marcha de los planes trazados y el logro de los objetivos propuestos.

El fundamento del presente proyecto es el espacio que se brinda para el permanente autoestudio, pues cabe recordar que nuestra formación académica no se agota con el pregrado o los posgrados; ni es únicamente en estos programas de educación formal donde se adquiere el conocimiento. Se espera con esta capacitación que obtengamos más elementos para desempeñarnos con mayor propiedad en nuestro trabajo y profundicemos en los temas específicos que atañen al campo de acción de la Secretaría de Educación en general y de la Subdirección de Evaluación y Seguimiento en particular. Si bien es cierto, la Secretaría es una organización más de carácter administrativo que pedagógico como tal, es

preciso que los profesionales de la Subsecretaría Académica en especial nos fortalezcamos en el ámbito pedagógico de acuerdo al área en particular que le compete a cada Subdirección; de esta manera estaremos en mejores condiciones de diseñar, ejecutar y orientar acciones que impacten en el sector educativo de la ciudad.

De otra parte, es de resaltar también, que generalmente nos ocupamos más por perfeccionarnos y actualizarnos en cierta profesión, o capacitarnos en determinado arte u oficio, y solemos descuidar el reto que tenemos todos los seres humanos de ser cada vez mejores personas. Aspecto que quizá, debería concentrar prioritariamente nuestra mayor atención, pero nuestros diarios compromisos y responsabilidades lo hacen “perder de vista”. La permanente “tarea” del desarrollo humano es preciso asumirla en todos los espacios y en todos nuestros roles, pues es la base para ser mejores padres, compañeros, ciudadanos, etc.; y en nuestro caso, mejores profesionales y trabajadores.

OBJETIVOS

- ❖ Brindar un espacio institucional de autoformación en aspectos del desarrollo humano y de la evaluación educativa para los profesionales de la Subdirección de Evaluación y Seguimiento, que nos posibilite actuar con mayor conocimiento y capacidad.

- ❖ Fortalecer la cultura del trabajo en equipo al interior de la Subdirección de Evaluación y Seguimiento; así como promover una mayor integración entre los miembros del grupo hacia un mejor clima organizacional.

- ❖ Propiciar cambios favorables de actitud, que apunten a un trabajo más productivo y a un mejor ambiente laboral.

- ❖ Generar entre los profesionales de la Subdirección de Evaluación y Seguimiento un mayor sentido de pertenencia institucional y mayor grado de compromiso con los proyectos y objetivos de esta dependencia.

METODOLOGÍA

La capacitación propuesta se ha denominado “autoestudio”, debido a que fundamentalmente será orientada por los mismos profesionales de la Subdirección de Evaluación y Seguimiento.

El proyecto se desarrollará bajo la modalidad de seminarios (pueden incluir talleres), con periodicidad quincenal, a partir del mes de enero de 2001. El día de la semana propuesto es el viernes entre las 3:00 p.m. y las 5:00 p.m. Cabe aclarar, que esta capacitación de ninguna manera reemplaza aquella que pueda ser solicitada en su momento por determinado (s) funcionario (s), de acuerdo a sus intereses profesionales y necesidades institucionales; tampoco sustituye las necesidades que se presenten eventualmente en la Subdirección de efectuar reuniones con el fin de analizar algún documento en particular o de estudiar un tema en especial.

Los seminarios se organizarán en dos módulos temáticos: Desarrollo Humano y Evaluación Educativa, y se realizarán bajo la responsabilidad de cada uno de los profesionales de la Subdirección de Evaluación y Seguimiento -en forma alternada-, mediante la coordinación del autor del proyecto. Cada profesional propondrá con base en su interés, profesión, conocimiento o experiencia, las temáticas específicas de los dos seminarios a su cargo (uno por módulo). En total se llevarán a cabo 20 seminarios, los cuales serán orientados directamente por el funcionario correspondiente, o en su defecto, por un conferencista que él invite, siempre y cuando ello no implique pago de honorarios o un costo adicional para la Subdirección.

Los módulos se desarrollarán en diez seminarios cada uno, en el siguiente orden:

- 1) **DESARROLLO HUMANO:** Aquí se abordarán diferentes elementos que guardan relación directa con el crecimiento y evolución personal; con miras a generar y fortalecer entre nosotros una mente y espíritu de carácter abierto, sociable, positivo y

proactivo. Entre los temas a tratar en este módulo figuran: la motivación, el liderazgo, la comunicación, la cooperación, la espiritualidad, la afectividad, las relaciones interpersonales, la sexualidad, etc.

- 2) EVALUACIÓN EDUCATIVA: Dado que hacemos parte de la Secretaría de Educación, y de una dependencia que trabaja por la evaluación como herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa, se hace necesario profundizar en aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos en el campo de la evaluación de la educación; independientemente de las funciones y responsabilidades que cada uno tenga al interior de la Subdirección. Ello con el fin de contar con más elementos que permita desempeñarnos con mayor idoneidad en nuestro campo de trabajo.

Cada profesional es autónomo en la metodología que utilizará para orientar los seminarios: puede ser en forma expositiva; a manera de mesa redonda, previa lectura de algún documento en particular; videoforo; etc.

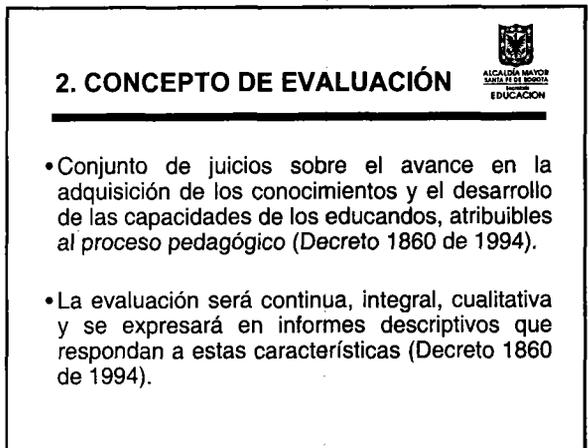
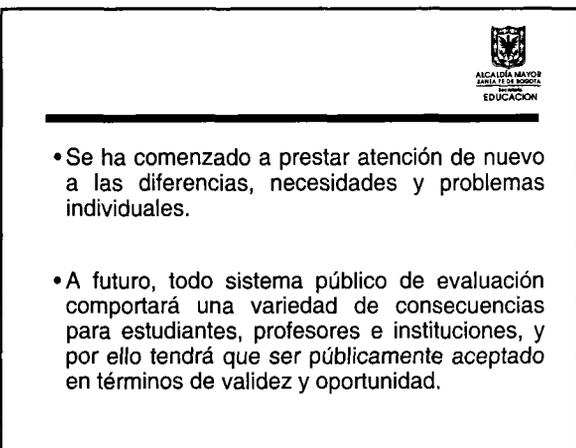
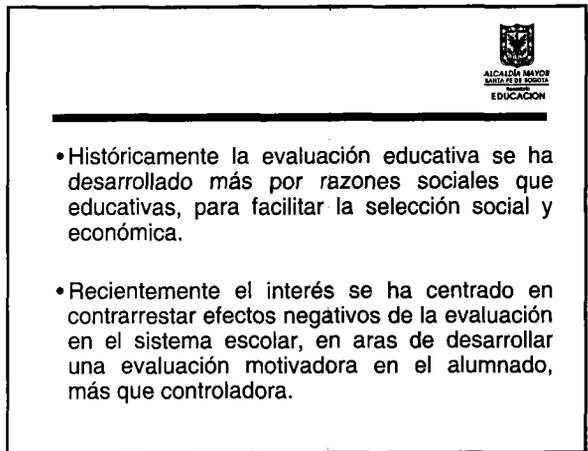
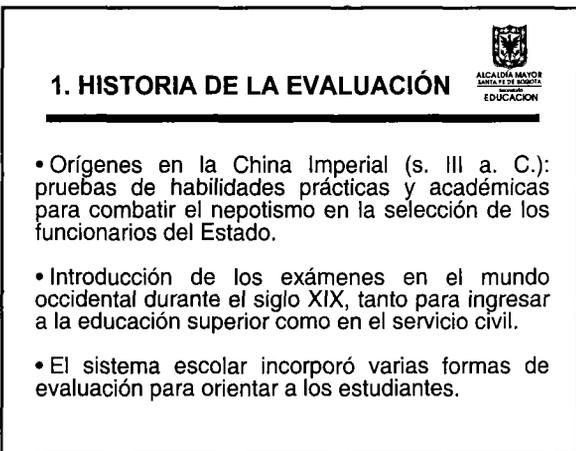
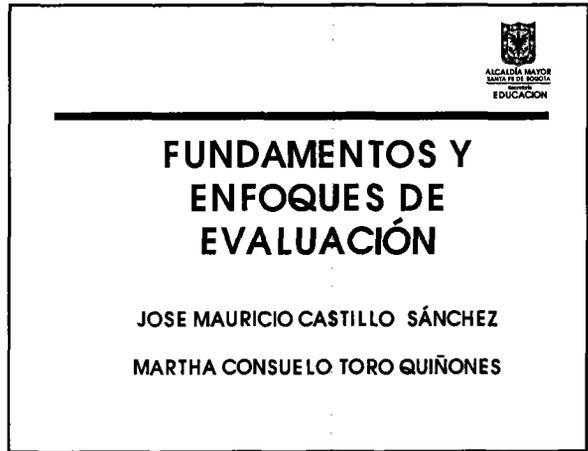
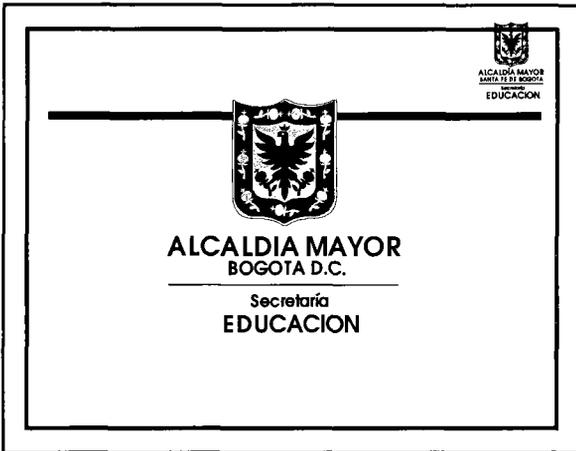
Es importante aclarar que, aunque cada seminario tiene un responsable en su preparación y orientación, a todos los demás nos corresponde cada vez, leer previamente sobre el tema específico del seminario que se avecina, con el fin de generar mayor amenidad, dinamismo y participación en el desarrollo de los seminarios; de esta manera obtendremos resultados más provechosos. Así mismo, cada responsable del seminario entregará al coordinador del proyecto un resumen del seminario correspondiente, con el fin de dejar una especie de memorias de la capacitación, las cuales a su vez, harán parte del Centro de Documentación de la Subdirección.

Los seminarios se realizarían en la sala de juntas de la Dirección de Recursos Humanos (Secretaría de Educación, piso 12), o en el auditorio de Catastro; sin embargo, cada profesional responsable del seminario respectivo deberá encargarse de gestionar oportunamente, con el apoyo de la Subdirección, la logística que requiera: televisor, VHS, video-bean, retroproyector, etc.

Cada vez que se definan los seminarios de un módulo, el coordinador del proyecto publicará la programación en la cartelera de la oficina.

TEMA 1:

***“FUNDAMENTOS Y ENFOQUES DE
EVALUACIÓN”***





Sus principales finalidades son:

- Determinar la obtención de los logros definidos en el PEI
- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos
- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes
- Favorecer en cada alumno el desarrollo de sus capacidades y habilidades



- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje
- Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo
- Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y en general de la experiencia
- Proporcionar al docente información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.



3. ENFOQUES DE EVALUACIÓN

3.1 Con respecto al discurso evaluativo

Enfoque técnico (Discurso científico-objetivo)

- Su finalidad es controlar, mantener, homogenizar, repetir y reproducir un modelo que genere un capital humano.
- El aprendizaje es un proceso mecanicista inductivo como adquisición de contenidos
- Lo verdadero es lo científicamente cierto



3.1 Con respecto al discurso evaluativo

Enfoque práctico (Humanístico-subjetivo)

- Se busca el mejoramiento de la comunicación para lograr la comprensión mutua y el bienestar común.
- El aprendizaje es la adquisición de estrategias de solución de problemas prácticos.
- Lo verdadero es lo útil; acuerdo entre sujeto y observador.



3.1 Con respecto al discurso evaluativo

Enfoque crítico (Dialéctico – intersubjetivo)

- Su finalidad es la toma de conciencia para transformar y liberar. Formación para la autonomía y la participación democrática
- El aprendizaje se desarrolla en cuanto se generen y superen conflictos cognitivos, gracias a la reflexión crítica
- El criterio de verdad corresponde a la sabiduría social



3.2 Con respecto a la organización evaluativa

Enfoque técnico (Relación burocrática)

- Organización instrumental como control por medio de normatividad cerrada que mantiene la estabilidad a través de la planeación, realización y evaluación.
- Toma de decisiones unilaterales como problema técnico entre técnicos.

3.2 Con respecto a la organización evaluativa

Enfoque práctico (Relación liberal)

- Hace posible la comunicación y la organización mediante una normativa que regula y mantiene el estado de cosas
- Toma de decisiones por intercambio comunicativo, negociación y participación atendiendo al bienestar del estudiante.

3.2 Con respecto a la organización evaluativa

Enfoque crítico (Relación democrática)

- Se fundamenta en la reflexión crítica y axiológica. Favorece comunicación libre y democrática.
- Toma de decisiones por reflexión y concientización de relaciones de dominación, para lograr la emancipación.

3.3 Con respecto a la acción evaluativa (realizaciones para alcanzar las metas propuestas)

Enfoque técnico

- Responde a la necesidad de implementar las ideas para mejorar los productos; la acción se ocupa de valorar los resultados.
- Evaluar es informar para controlar y calificar el nivel de éxito según los objetivos planeados. Acredita la homogenización.
- El docente actúa con base en parámetros de objetividad y con autoridad vertical

3.3 Con respecto a la acción evaluativa (realizaciones para alcanzar las metas propuestas)

Enfoque práctico

- Produce información para hacer un balance y establecer consensos en la acción según la persona.
- Interviene la elección y la deliberación de acuerdo con el contexto, condición que demanda la interacción continua para comprender.
- El docente actúa individualmente como experto con el estudiante en una relación de orientación.

3.3 Con respecto a la acción evaluativa (realizaciones para alcanzar las metas propuestas)

Enfoque crítico

- La acción se comprende como una forma de lucha transformadora que se sigue de la reflexión teórica y práctica
- Produce información para persuadir, involucrar y mediar la transformación.
- El docente interactúa con el estudiante y con el comité en una relación dialógica de igualdad

El enfoque práctico: comprende y asume la diversidad dentro de una relación de segunda persona que examina el sujeto en sí para comprenderlo en su singularidad; este enfoque busca la comprensión para desentrañar significados pero no para enjuiciarlos.

El enfoque crítico: se interesa por la persona, en un yo en el que se ponen en evidencia sus núcleos significativos en el campo intrapersonal e interpersonal, en cuanto sujeto de su propia realidad, para que se cuestione así mismo y alcance un profundo autoconocimiento y de su contexto para transformarlo haciendo uso de su autonomía.

3.4 Enfoque interpretativo de la Evaluación

Plantea la necesidad de evaluar una realidad que es singular pero que simultáneamente hace parte de una construcción social, tanto el estudiante como la comunidad que forma con sus compañeros son de interés para la evaluación y su conocimiento requiere la comprensión de uno y otra como realidades intersubjetivas y no solo individuales.

- Se denomina interpretativo porque la esencia de la evaluación indaga por la comprensión del significado que el estudiante asigna a sus aprendizajes.
- El enfoque interpretativo tiene en su esencia el cambio de relación conocimiento-docente-estudiante que interactúan con independencia del contexto espacio temporal para transformarse en una tema relacional estudiante-conocimiento, estudiante-docente y estudiante-contexto.

- Se centra en la persona, en su singularidad y su diferencia; en su relación con el entorno y no solo en su relación de cercanía o distancia con el conocimiento disponible.
- Indaga por los significados que cada estudiante elabora en su contexto, así como la forma en que lo hace de acuerdo con su tiempo y contexto singular.
- Involucra al estudiante en la valoración de sus aprendizajes mediante procesos de reflexión, de argumentación, para que formen una conciencia crítica sobre su propio proceso de significación y de interacción con sus pares y con el conocimiento al aprender.

Se enmarca en una concepción de educación como ambiente interactivo que enfrenta el conflicto, las diferencias del ser humano, la transformación social y la emancipación humana como ejes de la calidad y como posibilidades pedagógicas, no como factores que debe eliminar; se podría afirmar que se comienza a comprender que es en ese contexto de equidad y multiculturalidad en el que se debe actuar y no sobre condiciones ideales.

4. EVALUACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA

4.1 Evaluación Cuantitativa

- Tiene su base principal en el conductismo
- Se centra más en los resultados o productos, así como en los conocimientos, especialmente en la memorización
- Resalta más las carencias que los valores y logros
- Predomina más el interés por la medición y los datos estadísticos
- Es vertical, del docente al alumno, utilizada algunas veces para sancionar

4.1 Evaluación Cuantitativa

- Pruebas objetivas con formas de responder únicas y que dan cuenta de los resultados alcanzados, sin indagar sobre la forma como se llegó a ellos.
- No requiere la participación del estudiante en la valoración, pues éste no debe conocer las estrategias con las que será evaluado.
- Los contenidos que el estudiante debe aprender se constituyen en el eje central.
- Todos los estudiantes deben aprender en el mismo tiempo
- La acción evaluativa es excluyente y consiste básicamente en preguntar y responder



4.1 Evaluación Cuantitativa

En síntesis:

Atiende el conocimiento como centro y valora al estudiante en relación con su cercanía a esa meta externa y universal: alcanzar el conocimiento social, cultural y científicamente elaborado.



4.2 Evaluación Cualitativa

- Se sustenta en la psicología cognitiva y en el constructivismo
- Evaluador y estudiante están inmersos en el proceso de aprender. Se establece una relación en segunda y primera persona entre ellos.
- Busca una visión más comprensiva teniendo en cuenta el contexto y los factores que inciden en el proceso pedagógico
- Además de lo cognoscitivo cubre las habilidades y destrezas, lo afectivo, actitudinal y valorativo



4.2 Evaluación Cualitativa

- Horizontal y participativa, se utiliza como una estrategia de motivación básicamente para mejorar.
- Permanente y continua
- Flexibiliza ampliamente los métodos y estrategias evaluativas, dando la posibilidad de valorar lo esperado o no, la diversidad y la regularidad, lo común pero especialmente lo singular.
- Analiza en forma global los logros, dificultades o limitaciones del alumno y las causas y circunstancias que inciden en la formación.



4.2 Evaluación Cualitativa

- Profesores y estudiantes mantienen una interacción fundamentada en el diálogo que reconoce tanto a uno como a otro en su calidad de interlocutores.
- Su ocupación fundamental es el estudiante mismo, asumido por el evaluador como su centro y principal fuente de información para comprender su aprendizaje en los diferentes campos de su formación.



4.2 Evaluación Cualitativa

En síntesis:

Atiende la singularidad de la persona y del contexto, y pone como centro de su atención el proceso de aprender que hace el estudiante.



EVALUACIÓN POR CONTENIDOS (cuanti)

Tomado de: CARLOS EDUARDO VASCO U.

Alfonso López Pumarejo, Ospina Pérez y Laureano Gómez, hasta los años sesenta: por contenidos.

Por ejemplo, en los programas de matemática para sexto grado el repaso de suma, resta, multiplicación y división figuraba entre los contenidos. Si se pasaba un examen con una pregunta sobre cada una de estas operaciones, el profesor suponía que el alumno conocía los temas.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS(cuali)



Carlos Lleras y Misael Pastrana Borrero :evaluación por objetivos.

Tecnología educativa.

Un objetivo podía decir: el alumno demostrará habilidad para sumar de dos a cuatro sumandos, de dos a cuatro cifras.

De esta manera, éste se repartió y se expresó en objetivos más específicos: había una suma que era con dos sumandos, otra con tres y otra con cuatro, y cada una podía ser con sumandos hasta de dos, tres y cuatro cifras.

EVALUACIÓN POR RESULTADOS (cuanti)



Se afino la medición: ahora no sólo se hacía un examen con una suma, una resta, una multiplicación, y una división, sino una prueba de cinco puntos, cada uno con una suma cada vez más difícil, para ver si para ese grado los alumnos ya sabían sumar como lo pedía el objetivo específico. De la cantidad de respuestas correctas dependía la calificación...

EVALUACIÓN POR PROCESOS(cuali)



Décadas del setenta y del ochenta : objetivos específicos.

Crítica al análisis experimental de la conducta, se puso de moda la evaluación por procesos y se comenzó a hablar de la evaluación por logros.

El trabajo por objetivos específicos era demasiado riguroso;

Surgió entonces la idea de buscar logros, ya que eso era lo que se pretendía que lograran los estudiantes.

EVALUACIÓN POR LOGROS E INDICADORES (cuali)



Algunos educadores consideraron que no se ganaba gran cosa cambiando los objetivos por logros, ya que les parecía casi lo mismo.

Otros que la evaluación debería hacerse por procesos.

Otros, por indicadores, ya que los procesos son inobservables en sí mismos:

Discusión vigente.

LOGRO Y / Vs. COMPETENCIA



cuento para empezar.....

Un granjero decide obtener una clara ventaja sobre sus competidores mejorando las competencias clave de los pavos que produce su granja. Tras largas sesiones de discusión con sus socios, decide contratar un consultor para que haga volar a sus pavos, así tendrá los únicos pavos voladores del mercado.

El consultor elegido entrena a los pavos durante algunas semanas y finalmente hace una demostración de los resultados de su trabajo ante el granjero y sus socios: efectivamente, los pavos vuelan espléndidamente en formación en V, hacen barriles picadas y toda clase de acrobacias, pero, hacia el final de la demostración, el sol cae y los pavos bajan a tierra y vuelven caminando al corral.

El granjero reclama al consultor airadamente: "oiga, esto es un fracaso: ! los pavos pudiendo volar, van caminando al corral! " ...a lo que el consultor replica: "usted me pidió que les enseñara a volar, y no a dejar de ser pavos"

PROPUESTAS CONCEPTUALES:



Competencia es la organización de habilidades, mapas cognitivos y conocimientos pertinentes para el **logro**, a partir de la ejecución adecuada de tareas intra e interdisciplinares en escenarios virtuales, contextuales y naturales donde se evidencie la calidad del **Ser en el Saber Hacer** integrando a la Educación con su aplicación en los problemas reales.

ASPECTOS TEORICOS

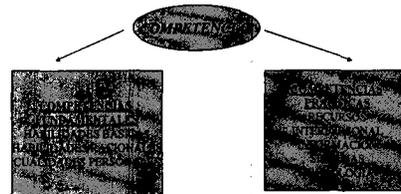


DESDE NOAM CHOMSKY
PSICOLINGÜÍSTICA, ESTRUCTURA
COGNOSCITIVA
CAPACIDAD Y DISPOSICIÓN PARA LA ACTUACIÓN
E INTERPRETACIÓN
TEORÍA COGNOSCITIVA DEL LENGUAJE
ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE
COMPETENCIA Y CONOCIMIENTO LA ACTUACION
COMUNICATIVA COTIDIANA: ES CREATIVA LO
ANTERIOR ES BASE DE LA INTERACCION
COMUNICATIVA SI SABER Y CONOCER SON
EQUIVALENTES, DOS SUJETOS CONSTRUYEN A
PARTIR DE LO MISMO COMPETENCIAS DISTINTAS

MODELO EN ESTADOS UNIDOS



COMPETENCIAS SON ATRIBUTOS, HABILIDADES, POSIBILIDAD DE
HACER EN DONDE SE NECESITA Y SE DEBE



MODELO EN MEXICO



COMPETENTE ES LA PERSONA QUE POSEE UN REPERTORIO DE
HABILIDADES, Y LA DESTREZA PARA APLICARLAS EN CONTEXTO
EXPRESADAS EN SABER, HACER, SABER-HACER



COMPETENCIAS ¿MODELO CONTEMPORÁNEO?



Saber- Hacer - Ser

EDUCACION COMO
APRENDIZAJE CONTINUO
DINÁMICO
INTEGRAL

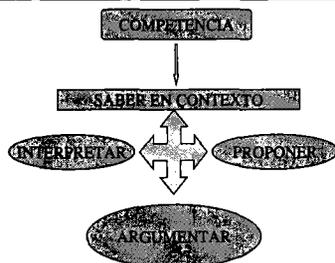
POTENCIAL CREATIVO
FORMAR CIUDADANOS AUTONOMOS PARTICIPATIVOS

APRENDER A APRENDER
SABER - HACER - CRECER
INTERDEPENDENCIA - COOPERACIÓN

PROYECTOS DE VIDA
DESARROLLO HUMANO, CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

señales de una
EDUCACION COMPETITIVA

MEN / ICFES



CIENCIAS NATURALES



COMPETENCIAS

ESTABLECER CONDICIONES
INTERPRETAR SITUACIONES.
PROBAR HIPOTESIS
VALORAR EL TRABAJO EN EL ÁMBITO DE
LAS CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS SOCIALES

ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA
EDUCACION

<p>INTERPRETATIVA COMPRENDER SITUACION/TEXTO/ CONTEXTO</p> <p>ARGUMENTATIVA CONTEXTUAL DA CUENTA DEL SENTIDO</p>	<p>PROPOSITIVA CRITICA CREATIVA PLANTEAR OPCIONES</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>AMBITO O CAMPO DE REFLEXION</p>
--	--

LENGUAJE

ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA
EDUCACION

<p>ANALISIS DEL DISCURSO: UNIDAD DE VALORACION TIPOS DE TEXTO: GRAFICOS ENSAYOS COTIDIANOS LITERARIOS</p>	<p>EJES CENTRALES MOVILIZACION DE LA INFORMACION: COTIDIANA / ESPECIAL INFORMACION: LOCAL / GLOBAL NIVEL DE ANALISIS DEL TEXTO: MICRO, MACROTEXTUAL Y SUPERESTRUCTURA</p>
--	--

MATEMÁTICAS

ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA
EDUCACION

<p>COMPETENCIA MATEMATICA RAZ. LOGICO / MAT. SOL. PROBLEMAS</p> <p>ACCIONES INTERPRETACION ARGUMENTACION PROPOSICION</p>	<p>EJES CONCEPTUALES CONTEO</p> <p>MEDICION</p> <p>VARIACION</p> <p>INFERENCIA ESTADISTICA Y PROBABILIDAD</p>
--	--

COMPETENCIAS EN LA SED

ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA
EDUCACION

EVALUACION DE COMPETENCIAS (Bogoya, 1998)

NIVELES: (MODELO METODOLOGICO)
PRIMERO: RECONOCIMIENTO DE ELEMENTOS DEL SISTEMA DE SIGNIFICACION.

SEGUNDO: USO COMPRENSIVO DE LOS ELEMENTOS DEL SISTEMA DE SIGNIFICACION.

TERCERO: CONTROL Y POSICIONAMIENTO, CON LA EXPLICACION DEL USO.

DESDE H. GARDNER (1998)

ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA
EDUCACION

TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES
EXPERTO: LOGRO RAPIDO DE UN ALTO NIVEL DE COMPETENCIA
MAYOR ENFASIS EN HABILIDADES Y DESTREZAS

PARA LA PRODUCCION (LOGRO)
Comprender no implica ni repetir la información aprendida ni realizar prácticas dominadas.

Mas bien implica la aplicación apropiada de conceptos y principios a cuestiones y problemas que se plantean por primera vez...

PARA LA PERCEPCION (CONTEXTUAL)
PARA LA REFLEXION (AUTOCRITICA)

Referente de Ausubel,
NovaK y Henesian

ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA
EDUCACION

*ser capaz de establecer relaciones
substantivas y no arbitrarias entre lo
que
aprendemos y lo que conocemos.*

**REFERENTE DE
WERTSCH ...**



(multiplicidad de contextos)

... niños y adultos que no parecían tener una determinada habilidad evaluada en un contexto, demostraron tenerla en otros.

IMPLICACIONES



**CAMBIOS RADICALES EN LAS FORMAS DE ASUMIR LA
DOCENCIA FORTALECIENDO:
PRACTICAS-INSTRUMENTALES
TALLERES
ESTUDIOS DE CAMPO
REVISION DE LITERATURA ESPECIALIZADA, ENTREVISTAS
DESARROLLO DE MAPAS CONCEPTUALES
PRODUCCION MAS ALLA DE LA SOLA REPRODUCCION.
ACTITUD INTEGRAL HACIA LA CONSTRUCCION DE UN
SISTEMA DONDE LA INVESTIGACION APLICADA PERMITA
ESTABLECER LAS ESTRATEGIAS PARA SER COMPETENTES.**

TEMA 2:

“EVALUACIÓN EN LENGUAJE”

EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO EN LENGUAJE

HENRY FIGUEREDO OLARTE

MARTHA CONSUELO TORO QUIÑONES

Logros

- "El plan de estudios debe (...) contener (...) los logros para cada grado o conjunto de grados, según los indicadores definidos en el PEI" (art 38, D1860/94)
- Las fuentes para establecer logros esperados son: la situación real del país; la necesidad y posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales; los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, sus familias y sus comunidades (fundamentación indicadores logro) (lineamientos MEN)

Indicadores de logro

- Operacionalización de los logros (Lineamientos MEN)
- "Medios para constatar, estimar, valorar, autoregular y controlar los resultados del proceso educativo" (art 8, R2343/96)
- La evaluación es más que recolectar información proporcionada por los indicadores, ordenarla y procesarla de acuerdo con criterios, procedimientos e instrumentos diseñados para tal fin (Artículo 8, R es 2343/96)

Tipos de indicadores

- Por conjuntos de grados, establecidos para todos los estudiantes del país, en función de fines y objetivos de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano
- Específicos: según logros propuestos por el PEI (R2343/96)

¿Quién define los Indicadores?

- "El Ministerio de Educación diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logro para cada grado de los niveles educativos" (Artículos 78 y 148, Ley 115/94)
- "Los Establecimientos educativos establecerán su plan de estudios particular, que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración (Artículo 78, L115/94)"

AREA DEL LENGUAJE

Logros:

DESARROLLAR LA CAPACIDAD Y LA DISPOSICIÓN PARA LA ACTUACIÓN E INTERPRETACIÓN

TEORÍA COGNOSCITIVA DEL LENGUAJE
ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE
COMPETENCIA Y CONOCIMIENTO
LA ACTUACION COMUNICATIVA COTIDIANA: ES CREATIVA
BASE DE LA INTERACCION COMUNICATIVA
SI SABER Y CONOCER SON EQUIVALENTES, DOS SUJETOS
CONSTRUYEN A PARTIR DE LO MISMO COMPETENCIAS
DISTINTAS

AREA DEL LENGUAJE

EJES CENTRALES
MOVILIZACION DE LA INFORMACION:
COTIDIANA / ESPECIAL

UBICACIÓN DE LA INFORMACION:
LOCAL / GLOBAL

NIVEL DE ANALISIS DEL TEXTO:
MICRO, MACROTEXTUAL Y
SUPERRESTRUCTURAL

AREA DEL LENGUAJE

COMPETENCIA:
UNA POSIBILIDAD DE INSTALARSE
DE FORMA SIGNIFICATIVA EN LA CULTURA

ANALISIS DEL DISCURSO:
UNIDAD DE VALORACION

TIPOS DE TEXTO:
GRAFICOS
ENSAYOS
COTIDIANOS
LITERARIOS

LOGRO
EN LENGUAJE 3° Y 5°

NIVEL B:
COMPRESIÓN LOCALIZADA DEL TEXTO

En este nivel se agrupan los estudiantes que al entrar en comunicación con la prueba, realizan un proceso semántico básico sobre la superficie textual. Hay una comprensión fragmentaria del texto. Un reconocimiento de información que aparece de manera explícita en el texto o sugerida.

LOGRO
EN LENGUAJE 3° Y 5°

NIVEL C:
COMPRESIÓN DE MACRO
PROPOSICIONES

Este nivel da cuenta de un tipo de comprensión que se mueve entre las proposiciones locales del texto, en tránsito hacia la comprensión de su estructura semántica global.

LOGRO
EN LENGUAJE 3° Y 5°

NIVEL D:
COMPRESIÓN GLOBAL DEL TEXTO

En este nivel el estudiante está en capacidad de establecer relaciones lógicas sobre lo dicho por el texto de manera local y global para deducir, inferir y presuponer lo no dicho, en la superficie textual, pero motivado por ella.

LOGRO
EN LENGUAJE 3° Y 5°

La incidencia del lenguaje en los procesos de generación y construcción de conocimientos es vital

La proyección pedagógica actual exige el desarrollo de las habilidades comunicativas en los educandos.

El objetivo principal de la enseñanza de la lengua materna debe apuntar a que el estudiante pueda usar el lenguaje como herramienta fundamental en la interacción con el saber.

Es por lo tanto, importante implementar la interacción con los textos, que circulan en el aula.

Trabajar con los estudiantes talleres en los que se trate de hacer explícito los entramados de sentido que todo texto comporta, como unidad organizada y coherente

Calificar la producción escrita y mejorar sus niveles de comprensión lectora.

La práctica pedagógica puede considerarse como una práctica comunicativa mediante la cual alguien pretende dar espacio a la socialización de algo (los aprendizajes), a través de mecanismos o estrategias (enseñanza) que garantizan el éxito del proceso en el momento en que los interlocutores han alcanzado transformaciones cognitivas que se ponen en evidencia al enfrentarse a nuevas o similares situaciones (evaluación).

La enseñanza varía según el énfasis que se ponga en los actores del proceso comunicativo pedagógico:

• **En primera persona (yo):** práctica pedagógica sustentada en la convicción de que el aprendizaje sólo se alcanza individualmente y en la experiencia, reduciendo completamente el papel de quien enseña. El aprendiz es interlocutor de sí mismo en la medida en que construye y reconstruye estrategias de metacognición y **autoevaluación** que posibilitan el logro de los aprendizajes y en esa dirección el proceso pedagógico se centra en la creación de condiciones que faciliten esa locución con el yo (diseño y utilización de recursos de aprendizaje autónomo y de procesos de auto observación y análisis de sus propios desarrollos)

Segunda persona (tú), supone que el discurso posee un carácter formativo solamente «en un diálogo profundo que comporta participación e interacción, [...] en el que cada uno (profesor y alumno) es el interlocutor del otro» (Not, 1992: 23 a 33).

Aprendiz : sujeto que construye conocimiento en el encuentro con el otro y con la producción cultural, exigiendo una permanente circulación de información con propósitos comunicativos orientados al intercambio intersubjetivo que produce un encuentro de mentes a través de la interacción y la construcción argumentativa.

Condiciones de aprendizaje: determinadas por el reconocimiento de los saberes previos, la puesta en común y la construcción o reconstrucción de conocimiento a partir de la identificación y caracterización de procesos y el fortalecimiento permanente de los mismos.

La **evaluación** se convierte en un proceso que garantiza la transformación de los saberes que se han puesto en circulación (el de maestro, el de los estudiantes y el de la cultura) si se hace abierta, oportuna y permanente.

Interés centrado **en la tercera persona (él)**, la práctica pedagógica :transmisión de la información (contenidos, saberes, actitudes, valoraciones) y, *en especial en torno al maestro como enseñante.* Aprendiz: receptor de información. Condiciones de aprendizaje se estructuran con el propósito de que el alumno desarrolle las capacidades suficientes para adquirir y reproducir tal información.

La **evaluación** resulta entonces, externa y unidireccional, en la medida en que la realiza un tercero con el propósito específico de verificar la adquisición.

Fuentes

- Ley 115 de 1994
- Decreto 1860 de 1994
- Resolución 2343 de 1996
- Lineamientos Curriculares MEN
- Fundamentación Indicadores de Logro, MEN

Perfil Cualitativo de la Ciudad en Lenguaje, Calendario A, Grados 3 y 5 de Educación Básica

1^o APLICACION

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado		% Promedio de Respuestas Correctas			
			Tercero	Quinto	Promedio Simple	Diferencia (5-3)
1. Adquisición de Códigos	1	Reconocer los significados de las palabras y frases del lenguaje coloquial cotidiano	68,6	81,0	74,8	12,5
	2	Identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal	79,2	83,3	81,3	4,2
2. Uso de Códigos	3	Reconocer el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas	63,5	69,7	66,6	6,2
	4	Identificar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma	53,4	63,6	58,5	10,2*
	5	Reconocer características, semejanzas y diferencias en distintos tipos de textos	54,9	65,3	60,1	10,4
3. Explicación de Uso	6	Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos	54,3	48,8	51,5	-5,6
	7	Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que el ya sabe	54,7	57,8	56,2	3,2

Perfil Cualitativo de la Ciudad en Lenguaje, Calendario B, Grados 3, 5, 7 y 9 de Educación Básica

2° APLICACIÓN

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas					
		Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno	Promedio Simple	Diferencia promedio
1. Reconocimiento y Distinción de Códigos	Reconocer los significados de las palabras y frases del lenguaje coloquial y cotidiano	83,37%	94,00%	85,89%	83,77%	86,76%	0,13%
	Identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el verbal	85,43%	89,28%	81,55%	83,83%	85,02%	-0,53%
	Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de qué modo habla, cuales son los roles de los participantes en la comunicación	85,43%	89,28%	78,07%	79,77%	83,14%	-1,89%
	Reconocer las características básicas del lenguaje escrito como la convencionalidad y arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura; y algunos elementos como frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias. Leer en modo literal.	83,94%	94,15%	80,68%	78,62%	84,35%	-1,77%
2. Uso Comprensivo	Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas	70,26%	75,90%	64,00%	60,88%	67,76%	-3,13%
	Analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma	76,15%	76,69%	52,80%	60,91%	66,64%	-5,08%
	Caracterizar las semejanzas y diferencias entre diferentes tipos de textos	70,34%	67,04%	77,17%	69,47%	71,01%	-0,29%
	Realizar lecturas en el modo inferencial	68,52%	71,95%	64,44%	62,58%	66,87%	-1,98%
	Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación) para comprender fenómenos textuales y de comunicación	69,88%	78,49%	54,24%	56,97%	64,90%	-4,30%
3. Explicación del Uso	Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos	35,26%	36,48%	32,29%	23,14%	31,79%	-4,04%
	Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que ya sabe.	40,62%	37,28%	42,91%	47,08%	41,97%	2,15%
	Realizar lecturas en el modo crítico, en el que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios	13,04%	38,44%	54,48%	54,57%	40,13%	13,84%
	Reconstruir mundos posibles de los textos y sus contextos o épocas representados en ellos y sus componentes ideológicos y socioculturales			33,73%	37,50%	35,62%	12,50%

Perfil Cualitativo de la Ciudad en Lenguaje, Calendario A, Grados 7 y 9 de Educación Básica

3^a APLICACIÓN.

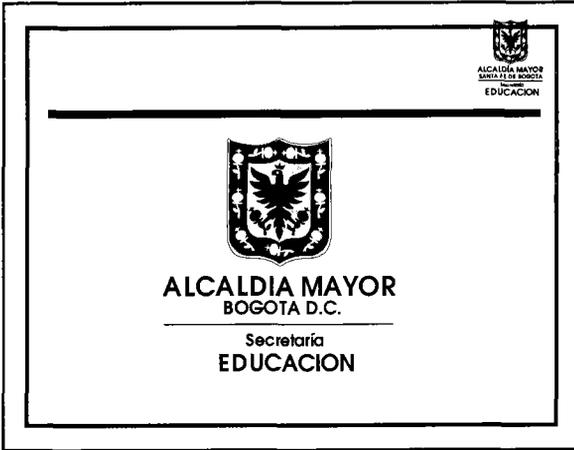
Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas			
		Séptimo	Noveno	Promedio Simple	Diferencia (5-3)
1. Reconocimiento y Distinción de Códigos	Reconocer características básicas del lenguaje escrito como convencionalidad y arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura, y algunos elementos como frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias. Leer en modo literal	57,6	71,7	64,6	14,2
	Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de que modo habla, cuales son los roles de los participantes en una comunicación	62,6	72,3	67,4	9,7
	Identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal	84,2	90,6	87,4	6,5
	Reconocer los significados de las palabras y frases del lenguaje coloquial y cotidiano	60,7	72,3	66,5	11,6
2. Uso Comprensivo	Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas	37,3	40,6	39,0	3,4
	Caracterizar las semejanzas y diferencias en distintos tipos de textos	51,6	48,0	49,8	-3,6
	Realizar lecturas en el modo inferencial	39,0	41,1	40,0	2,2
	Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación), para comprender fenómenos textuales y de comunicación	56,5	39,5	48,0	-16,9
	Analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación, y el papel que juegan en la misma	58,5	57,7	58,1	-0,8
3. Explicación de uso	Reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales	32,8	38,4	35,6	5,6
	Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos	29,8	42,0	35,9	12,2
	Realizar lecturas en el modo crítico, en las que el lector fija una posición o punto de vista, y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios	27,1	36,3	31,7	9,2
	Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe	32,4	44,1	38,2	5,8

Proyecto Evaluación de Competencias Básicas - Cuarta Aplicación (2000A)
Perfil Cualitativo de la Ciudad en Lenguaje, Calendario A, Grados 3 y 5 de Educación Básica

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas							Preguntas Asociadas	
		Tercero	Quinto	Esperado	Diferencia (5-3)	Promedio simple	Tercero - Esperado	Quinto - Esperado	Tercero	Quinto
1 Reconocimiento y distinción de códigos	8 Reconocer las características básicas del lenguaje escrito como la convencionalidad y arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura; y algunos elementos como frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias.	64,8	80,9	100,0	16,1	72,83	-35,2	-19,1	2, 37	9
	9 Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de qué modo habla, cuales son los roles de los participantes en una comunicación	69,4	89,5	100,0	20,0	79,43	-30,58	-10,55	2, 22, 37	21, 22
	10 Identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal	82,0	89,1	100,0	7,0	85,55	-17,96	-10,94	14, 22, 35	13, 21, 22
	11 Reconocer los significados de las palabras y frases del lenguaje coloquial y cotidiano	66,6	84,6	100,0	18,0	75,56	-33,44	-15,43	10, 37	9, 13
2 Uso comprensivo	12 Inferir el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas	67,0	69,5	80,0	2,6	68,23	-13,04	-10,49	3, 5, 9, 12, 21	3, 4, 8, 11, 20
	13 Caracterizar las semejanzas y diferencias entre distintos tipos de textos	58,4	59,2	80,0	0,9	58,81	-21,62	-20,76	1, 5, 9, 11, 21	2, 8, 10, 20
	14 Realizar lecturas en el modo inferencial	63,0	66,4	80,0	3,4	64,66	-17,03	-13,65	26, 32	26, 30
	15 Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, signos de puntuación) para comprender fenómenos textuales y de comunicación	75,5	77,4	80,0	1,9	76,45	-4,49	-2,61	6, 12	4, 11
	16 Analizar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma	66,5	69,4	80,0	2,9	67,95	-13,52	-10,58	3, 11, 13, 21	2, 8, 10, 20
3 Explicación del uso	17 Reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales	34,1	37,0	60,0	2,8	35,55	-25,87	-23,02	4, 27	25
	18 Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos	48,7	54,9	60,0	6,2	51,82	-11,27	-5,08	4, 15, 23	14, 15, 23
	19 Realizar lecturas en el modo crítico, en las que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios	57,5	54,8	60,0	-2,7	56,11	-2,53	-5,24	16, 24	15, 25
	20 Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe.	45,9	47,5	60,0	1,6	46,73	-14,07	-12,47	4, 15, 16, 27	14, 16

TEMA 3:

***“EVALUACIÓN EN CIENCIAS
NATURALES”***



ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA
EDUCACIÓN

PROYECTO INTERNO DE AUTOESTUDIO
MÓDULO I: EVALUACIÓN EDUCATIVA

SEMINARIO:
"EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO
EN CIENCIAS NATURALES"

Por:
GINA MORENO RICO
MAURICIO CASTILLO SÁNCHEZ

ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA
EDUCACIÓN

SEMINARIO: EVALUACIÓN EN
CIENCIAS NATURALES

- ▶ **EVALUACIÓN POR LOGROS**
- ▶ **EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**
- ▶ **TALLER**

ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA
EDUCACIÓN

QUÉ SE EVALÚA EN CIENCIAS ?

GRADO 7º

▫ Factores bióticos y abióticos y su influencia en el medio ambiente.
▫ La organización interna de los seres vivos.
▫ Las propiedades de algunos elementos químicos.
▫ El movimiento ondulatorio, imagen del comportamiento mecánico de la materia.
▫ El interior de nuestro planeta Tierra.

ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA
EDUCACIÓN

QUÉ SE EVALÚA EN CIENCIAS ?

GRADO 9º

▫ ¿Cómo han cambiado la Tierra y los seres vivos?
▫ Clasificar los seres vivos, ¿es importante?
▫ ¿Por qué debo cuidar mi cuerpo?
▫ Por qué todos mis órganos funcionan sincronizados?
▫ La Ciencia para qué me sirve?

ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA
EDUCACIÓN

CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LOGROS EN CIENCIAS N.?

Para 7º, 8º y 9º de la Educación Básica, según la Resolución 2343 de 1996, se han definido los siguientes indicadores de logros curriculares:

- Plantea preguntas respaldadas por un contexto teórico articulado por ideas científicas, explorando varios temas científicos y manifiesta inquietudes y deseos de saber acerca de temas teóricos, ambientales y tecnológicos.
- Hace descripciones dentro del contexto de un problema teórico, ambiental o tecnológico, utilizando categorías de las ciencias.
- Narra y explica eventos y sucesos, estableciendo relaciones entre causas y efectos, aludiendo a las leyes naturales y a las teorías científicas formuladas en términos cualitativos y cuantitativos, utilizando modelos sencillos.

CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LOGROS EN CIENCIAS N.?



- Hace preguntas desde la perspectiva de una teoría explicativa, se documenta en diversas fuentes para responder las preguntas y formula otras nuevas.
- Formula hipótesis cualitativas o cuantitativas fundamentadas en datos expresados en forma sencilla, para cuya obtención ha realizado pruebas y mediciones.
- Diseña experimentos que requieren mecanismos de control experimental para poner a prueba sus propias hipótesis, las de sus compañeros o las del profesor.

CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LOGROS EN CIENCIAS N.?



- Escribe informes sobre las actividades de estudio que adelanta dentro y fuera de la escuela, en un texto coherente, en el que contrapone, discute y confronta sus ideas con las ideas científicas del momento.
- Plantea y trata problemas de las ciencias naturales, problemas ambientales, problemas tecnológicos y propone soluciones teniendo en cuenta las teorías explicativas.
- Argumenta que la ciencia y la tecnología son construcciones sociales que deben estar al servicio del hombre y la sociedad; construye reflexiones críticas a propósito de la relación ciencia-tecnología-sociedad-naturaleza; respeta las ideas de los demás teniendo en cuenta que toda discusión apunta hacia la búsqueda de acuerdos.

CÓMO SE EVALÚA EN CIENCIAS ?



POR PROCESOS DE DIMENSIÓN

- Procesos de la Dimensión Cognitiva y Cognoscitiva.
- Procesos de la Dimensión Comunicativa.
- Procesos de la Dimensión Ética, Actitudinal y Valorativa.
- Procesos de la Dimensión Biofísica.

PROCESOS DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA Y COGNOSCITIVA



Unidad	Dimensión	Logro	Indicador de Logro
Nuestro sistema nervioso	Cognitiva y cognoscitiva	Comprender cómo está formado el sistema nervioso humano e identificar algunas de sus funciones.	<ul style="list-style-type: none"> □ Reconozco la subdivisión del sistema nerv. humano. □ Identifico las partes del SNCy delSNP. □ Describo las diferencias fundamentales entre el SNC y el SNP.

PROCESOS DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA



Unidad	Dimensión	Logro	Indicador de Logro
Nuestro sistema nervioso	Comunicativa	Desarrollar habilidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> □ Participo activamente en las discusiones del grupo. □ Me expreso bien en forma oral y en forma escrita.

PROCESOS DE LA DIMENSIÓN ÉTICA, ACTITUDINAL Y VALORATIVA



Unidad	Dimensión	Logro	Indicador de logro
Nuestro sistema nervioso	Procesos de la dimensión ética, actitudinal y valorativa.	Fomentar el respeto hacia el cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> □ Reconozco la necesidad de cuidar mi cuerpo. □ Me preocupo en el cuidado de mi salud.

**PROCESOS DE LA DIMENSIÓN
BIOFÍSICA**



Unidad	Dimensión	Logro	Indicador de Logro
Nuestro sistema nervioso	Procesos de la dimensión biofísica.	Fomentar hábitos en el cuidado de la salud	<ul style="list-style-type: none"> ☐ Practico por lo menos un deporte. ☐ Asumo actitudes para prevenir la diabetes. ☐ Ante un conflicto, dialogo para cuidar mi salud mental y la de quienes me rodean.

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
AREA DE CIENCIAS NATURALES Y
EDUCACIÓN AMBIENTAL**



DOMINIOS CONCEPTUALES:

Ecología y Seres Vivos

Elementos de Química

Elementos de Física

La Tierra y el Universo

COMPETENCIAS EN CIENCIAS N.



COMPETENCIA TEÓRICA – EXPLICATIVA:

Simbolización de los conceptos y su utilización en la construcción de explicaciones y modelos en diferentes contextos, a su matematización, al establecimiento de relaciones entre esas entidades en forma de principios, leyes y teorías, que constituyen la estructura de un campo particular del conocimiento.

COMPETENCIAS EN CIENCIAS N.



**COMPETENCIA PROCEDIMENTAL Y
METODOLÓGICA:**

Observación y recolección de información sobre hechos experimentales o de la vida cotidiana y su interpretación desde los conocimientos aprendidos; el seguimiento de instrucciones, el uso adecuado y seguro de materiales y sustancias en el laboratorio; la interpretación correcta de situaciones problemáticas en contextos científicos o fuera de ellos y la búsqueda de alternativas de solución a las mismas.

COMPETENCIAS EN CIENCIAS N.

Competencias teórico explicativa,
procedimental y metodológica



Nivel de Competencia	Competencia para:	Desempeño evaluado
Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico	Reconocer y distinguir los conceptos y formas de una determinada ciencia.	Reconocer e identificar las estructuras básicas de construcción de las ciencias.
Uso comprensivo	Establecer relaciones entre hechos, conceptos y sus representaciones, y en particular entre el concepto de magnitud y los procesos medición.	Establecer las propiedades comunes de objetos o hechos en distintos contextos. Utilizar apropiadamente los códigos de comunicación propios de una ciencia.

COMPETENCIAS EN CIENCIAS N.

Competencias teórico explicativa,
procedimental y metodológica



Nivel de Competencia	Competencia para:	Desempeño evaluado
Uso comprensivo	Establecer relaciones entre hechos, conceptos y sus representaciones, y en particular entre el concepto de magnitud y los procesos de medición.	Interpretar y aplicar conocimientos a hechos o situaciones cotidianas o experimentales.
		Establecer relaciones de orden e interdependencia. Resolver situaciones problemáticas.
Argumentación y síntesis	Imaginar, anticipar y crear situaciones hipotéticas, con base en el conocimiento de las ciencias.	Conjeturar, deducir o predecir explicaciones de manifestaciones de la naturaleza.

PERFIL CUALITATIVO DE LA CIUDAD EN CIENCIAS NATURALES (CAL. A / 99)


ALCALDÍA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Nivel de Competencia	Desempeño evaluado	% de rtas. correctas en c/desempeño				
		7°	9°	Esperad	9° - 7°	Promed
Reconocim. y distinción	Reconocer e identificar las estructuras básicas de construcciones de las ciencias.	41,6	40,6	100	-1,0	41,1
Interpretación	Establecer las propiedades comunes de objetos o hechos en distintos contextos	44,3	57,8	80,0	13,5	51,0
	Utilizar de manera apropiada los códigos de comunicación propios de una ciencia.	39,4	22,9	80,0	-16,5	31,1

PERFIL CUALITATIVO DE LA CIUDAD EN CIENCIAS NATURALES (CAL. A / 99)

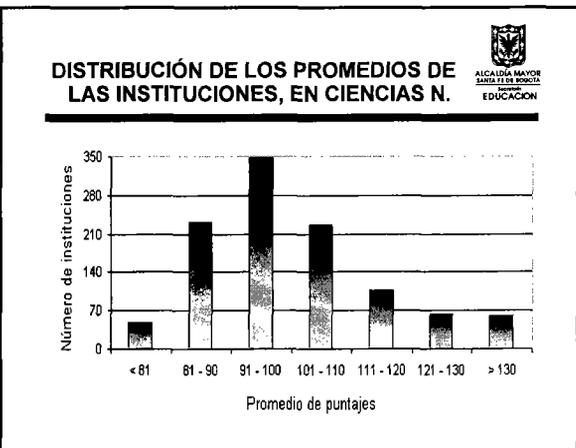
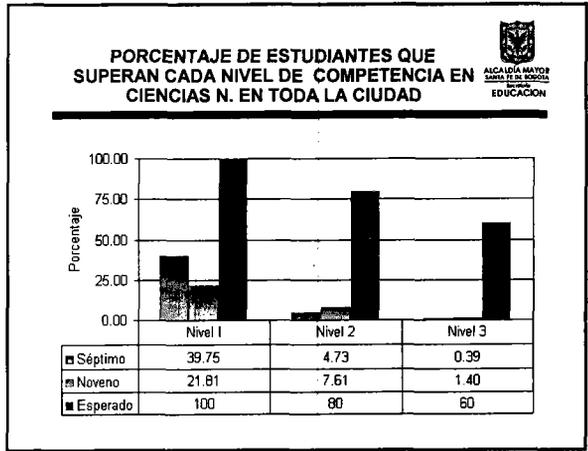

ALCALDÍA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Nivel de Competencia	Desempeño evaluado	Porcentaje de respuestas correctas en cada desempeño				
		7°	9°	Esperad	9° - 7°	Promed
Interpretación	Interpretar y aplicar conocimientos a hechos o situaciones cotidianas o Experimentales.	33,6	39,0	80	5,4	36,3
	Establecer relaciones de orden e interdependencia.	38,4	44,0	80	5,6	41,2

PERFIL CUALITATIVO DE LA CIUDAD EN CIENCIAS NATURALES (CAL. A / 99)


ALCALDÍA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Nivel de Competencia	Desempeño evaluado	Porcentaje de respuestas correctas en cada desempeño				
		7°	9°	Esperad	9° - 7°	Promed
Interpretación	Resolver situaciones problemáticas.	26,0	43,4	80	17,4	34,7
Producción	Conjeturar, deducir o predecir explicaciones de manifestaciones de la Naturaleza.	22,6	30,4	80	7,8	26,5

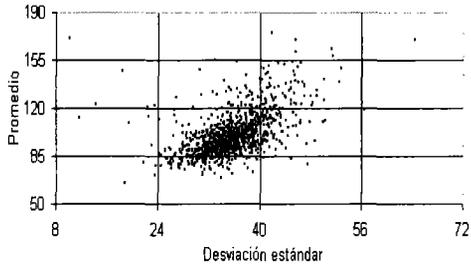


DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE INSTITUCIONES POR GRUPO DE DESEMPEÑO, EN CIENCIAS N.

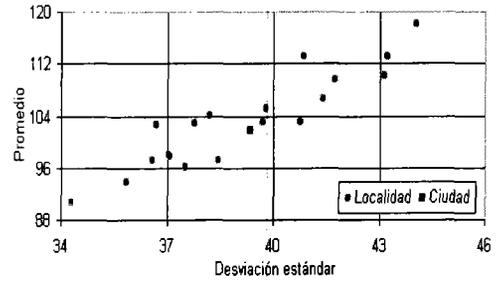

ALCALDÍA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Bajo	Menor de 100	604
Medio	Entre 100 y 150	463
Alto	Mayor de 150	14

PROMEDIO Vs. DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN CIENCIAS N. EN CADA INSTITUCIÓN



PROMEDIO Vs. DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN CIENCIAS N. EN CADA LOCALIDAD



Perfil Cualitativo de la Ciudad en Ciencias Naturales, Calendario B, Grados 3, 5, 7 y 9 de Educación Básica

2° Aplicación

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas					
		Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno	Promedio Simple	Diferencia
1. Reconocimiento y Distinción de Códigos	Reconocer e identificar las estructuras básicas de construcción de las ciencias			74,45%	69,84%	72,15%	-4,61%
2. Uso Comprensivo	Utilizar de manera apropiada los códigos de comunicación propios de una ciencia			55,64%	59,57%	57,61%	3,93%
	Establecer relaciones de orden e interdependencia			62,41%	67,47%	64,94%	5,06%
	Establecer propiedades comunes de objetos o hechos en distintos contextos			33,33%	38,76%	36,05%	5,43%
	Resolver situaciones problemáticas			66,38%	37,28%	51,83%	-29,10%
	Interpretar y aplicar conocimientos a hechos o situaciones cotidianas o experimentales			33,81%	55,51%	44,66%	21,70%
3. Argumentación y Síntesis	Conjeturar, deducir o predecir explicaciones de manifestaciones de la naturaleza			26,31%	36,96%	31,64%	10,65%

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (ESPAÑA)

Lo que aprenden los alumnos de 12 años

Pregunta más fácil

Objetivo: Identificar aspectos básicos de la alimentación.

1. Si sólo nos alimentáramos a base de carne, ¿sería perjudicial o beneficioso para nuestro cuerpo?
 - a. Perjudicial, porque nos faltarían hidratos de carbono y algunas vitaminas
 - b. Beneficioso, porque la carne es un alimento completo
 - c. Perjudicial, porque creceríamos demasiado
 - d. Beneficioso, porque nos aporta materiales para crecer

Pregunta más difícil

Objetivo: Identificar las funciones de los órganos del aparato excretor.

2. ¿Cuál es la principal función de la orina?
 - a. Eliminar agua de la sangre
 - b. Eliminar los residuos de la digestión
 - c. Eliminar los jugos gástricos del estómago
 - d. Eliminar las sustancias de desecho de la sangre

Pregunta más difícil

Objetivo: Identificar la importancia de los animales para las personas.

En un terrario colocamos plantas, un trozo de pan y algunos insectos como pulgones, mariquitas, escarabajos de la patata y hormigas. Después estudiamos el comportamiento de esos seres vivos y escribimos nuestras observaciones:

- Pulgones: Viven en las plantas y se alimentan de los jugos de los tallos
- Mariquitas: Viven entre las plantas y se alimentan de pulgones
- Escarabajos de la patata: Viven en las plantas y se alimentan de sus hojas
- Hormigas: Circulan por todo el terrario, comen pan y otros insectos muertos

3. ¿Qué insectos podemos decir que son beneficiosos para los cultivos agrícolas?
 - a. Los pulgones y las mariquitas
 - b. Ninguno de ellos
 - c. Las hormigas
 - d. Las mariquitas

Pregunta más fácil

Objetivo: Identificar los factores principales de la contaminación en las ciudades.



4. Los humos se van acumulando poco a poco sobre la ciudad y a veces se forma una capa en lo alto que la cubre. No se ve, pero se perciben sus efectos nocivos. ¿Cómo podríamos evitarlo?

- a. Poniendo ventiladores que muevan el humo
- b. Limitando el uso de coches y calefacciones
- c. Con grandes chimeneas en las casas
- d. Usando combustibles contaminantes

Pregunta de dificultad intermedia

Objetivo: Conocer las clasificaciones más generales del reino animal.

5. Todos estos animales son vertebrados. ¿Cuáles son aves? ¿Por qué?



Murciélago



Pato



Lagartija



Avestruz



Rana

- a. El murciélago y el pato, porque vuelan
- b. La lagartija, porque pone huevos
- c. La rana y el pato, porque viven cerca del agua
- d. El pato y el avestruz, porque tienen plumas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS (Ciencias Naturales: 7° y 9°)

Nivel 1. Reconocimiento y distinción.

Desempeño: Reconocer e identificar las estructuras básicas de construcción de las ciencias.

1. Una consecuencia de la agricultura a gran escala ha sido la erosión de los suelos.	2. Un suelo rico en materia orgánica es altamente productivo para la agricultura.
3. El aire y el agua son componentes orgánicos del suelo.	4. La descomposición de las rocas es uno de los pasos en la formación de los suelos.

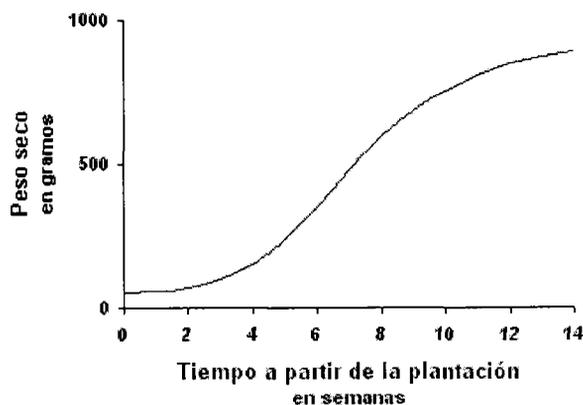
1. En el cuadro, hay una afirmación incorrecta en la casilla número:

- a. 4
- b. 2
- c. 1
- d. 3

Nivel 2. Interpretación.

Desempeño: Interpretar y aplicar conocimientos a hechos o situaciones cotidianas o experimentales.

La curva de crecimiento de una planta de maíz tiene una forma característica en **S** muy estirada y en ella se representa el peso seco de la planta (sin tener en cuenta el agua) en relación con su edad. La siguiente gráfica se construye con los datos según Stefanowska & Backman.



2. Según la gráfica, el maíz

- a. a partir de las 12 semanas, detiene su crecimiento
- b. hasta las 12 semanas tiene un crecimiento lento
- c. después de las 12 semanas crece rápidamente
- d. crece rápidamente entre las 6 y las 9 semanas

Nivel 2. Interpretación.

Desempeño: Establecer relaciones de orden e interdependencia.

3. Según la tabla de composición de los alimentos, de cada 100 gramos de queso crema, 25 gramos corresponden a proteína; esto es distinto a decir que

- a. el 25% corresponde a proteína
- b. la cuarta parte corresponde a proteína
- c. en 4 gramos de queso crema hay un gramo de proteína
- d. en 8 gramos de queso hay un gramo de proteína

Nivel 2. Interpretación.

Desempeño: Resolver situaciones problemáticas.

4. Los aparatos eléctricos suelen llevar la indicación de su potencia. Por ejemplo, en los bombillos aparecen marcas de 40 w, 60 w ó 100 w. Un bombillo de 60 w consume 60 watios cada hora. En tres horas consumirá 180 wh (180 watios hora). Ahora puedes resolver la siguiente situación: En una oficina hay varios bombillos encendidos. Todos los bombillos son de 60 w. Después de 4 horas el medidor indica un consumo de 1200 wh. Entonces en la oficina están encendidos

- a. 50 bombillos
- b. 12 bombillos
- c. 5 bombillos
- d. 4 bombillos

Nivel 3. Producción.

Desempeño: Conjeturar, deducir o predecir explicaciones de manifestaciones de la naturaleza.

5. Un experimentador desea averiguar el efecto que sobre el crecimiento de las plantas tiene la ausencia de calcio y de fósforo, utilizando técnicas hidropónicas (cultivos en soluciones de nutrientes). Para este propósito, el procedimiento más adecuado es

- a. tomar plantas de la misma clase y disponerlas así: unas en solución que contenga todos los nutrientes; otras en solución que contenga todos los nutrientes, excepto el calcio, y otras en una que tenga todos los nutrientes, excepto fosfatos
- b. colocar en dos distintas soluciones nutritivas diferentes tipos de plantas: unas en solución que carezca de compuestos con calcio y otras en solución que carezca de compuestos con fósforo y medir su crecimiento frecuentemente
- c. colocar diferentes tipos de plantas en distintas soluciones, así: unas en una solución completa; otras, en solución carente de calcio y otras, en solución carente de calcio y fósforo
- d. tomar dos plantas de la misma clase y colocarlas en soluciones así: una en solución completa y la otra en solución sin fosfatos ni sales de calcio

ANÁLISIS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

En el análisis de los resultados también se establecieron las tendencias que mostraron los escritos acerca de lo que puede esperar la creciente población del mundo. Para este propósito las principales tendencias se ubicaron en categorías sin establecer niveles porque solamente se quería conocer en términos generales, lo que piensan los estudiantes acerca de la esperanza de la población del mundo, a partir de las relaciones entre el suelo y la producción de alimentos. El análisis de las respuestas permitió establecer las siguientes tendencias:

Tendencia A, donde se ubican aquellos escritos con frases de poca pertinencia y significatividad.

Tendencia B, corresponde a aquellos textos en los cuales se plantea un punto de vista pesimista, que sugiere un futuro para la creciente población humana donde no hay esperanza, debido a que los suelos y por tanto la producción de alimentos terminará.

Tendencia C, corresponde a aquellos textos donde se plantea un punto de vista optimista, que muestra un futuro prometedor para la creciente población del mundo debido a que, gracias a la toma de conciencia y las acciones a tiempo, los suelos se conservarán y se harán más productivos.

Tendencia D, donde se ubican todos los textos que presentan un nivel de análisis crítico y sugieren alternativas de solución a una problemática presentada.

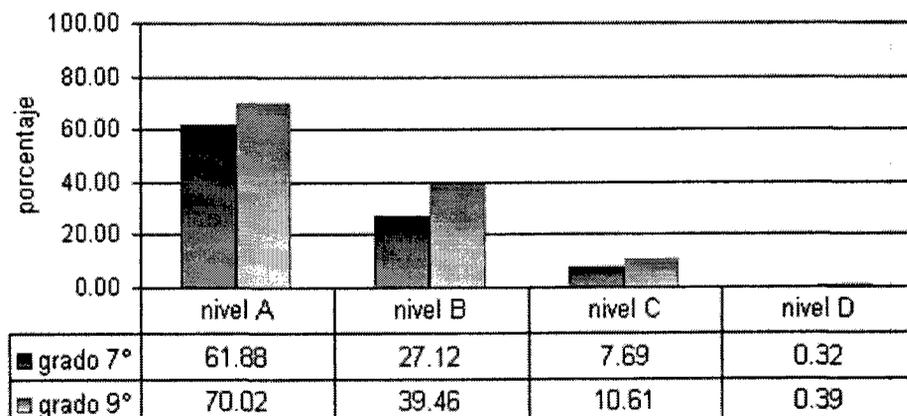
RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

(Items abiertos)

Rejilla de la evaluación de la producción escrita en ciencias

Categoría	Condiciones	Nivel			
Referencia a la temática planteada.	Hacer referencia a una de las variables: el suelo, la producción de alimentos o la creciente población humana.	A	B	C	D
Relación entre dos variables.	Establecer una relación pertinente entre dos de las variables.				
Relación entre tres variables.	Establecer una relación pertinente entre las tres variables.				
Relación entre tres variables y fundamentación en texto base.	Establecer de manera explícita la relación pertinente entre las tres variables y fundamentar en las ideas planteadas en los textos de base.				

Porcentaje de estudiantes que superan cada nivel de competencia en producción escrita en ciencias, en séptimo y noveno grados.



Ejercicio:

Con base en la rejilla de evaluación de la producción escrita en ciencias, por favor lea y analice cada uno de los siguientes ejemplos de respuesta y asígneles el nivel correspondiente.

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

BUENO EN ORIGINAL ES QUE LOS TRES ASPECTOS ANTERIORMENTE MENCIONADOS TIENEN MUCHAS COSAS EN COMUN POR QUE YO PIENSO QUE EL SUELO TIENE MUCHAS PARTICULAS BUENAS QUE PERMITE LA PRODUCCION, EL DESARROLLO Y EL CRECIMIENTO DE LA PLANTA LO QUE FACILITA LA PRODUCCION DE ALIMENTOS QUE NUNCA PODRIAMOS COSECHAR, ESTOS COMO ABSORBIERON TODAS LAS SUSTANCIAS DEL SUELO LO CUAL PERMITE QUE EL GRANO, VEGETAL O FRUTA SALGA DE BUENA CALIDAD PARA VENDER EN EL MERCADO. GRACIAS A TODO ESTO NOSOTROS LA POBLACION HUMANA PODEMOS SUBSISTIR Y NO MORIRIAMOS DE AMBOS O DE LO CONTRARIO NO PODRIAMOS REPRODUCIRNOS Y DISMINUYERA EL NUMERO DE PERSONAS QUE HAY EN EL MUNDO.

Nivel: _____

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

que se prolonge y extienda la paz por toda la tierra, tienen una relación muy mutua por que el suelo produce alimentos para poder sobrevivir

Nivel: _____

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

La relación entre el suelo es muy buena, la producción de alimentos es muy confortable para sobrevivir y sobre la creciente de la población humana que debe seguir creciendo para un futuro mejor.

Nivel: _____

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

La relación que encuentra entre el suelo y la producción de alimentos es que si hay un buen suelo en el que se puedan cultivar los alimentos es obvia que el alimento va a ser muy bueno y nosotros lo podremos consumir para un bien de nosotros de manera que la población irá creciendo por la buena alimentación.

Nivel: _____

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber
si que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que
puede esperar la creciente población humana.

Opino que la relación entre el suelo y los alimentos es vital
para la vida ya que gracias al suelo que es un recurso tanto
natural como vital de nuestra vida; que ha proporcionado la
producción de alimentos ya sea frutas, verduras, legumbres
como maíz, trigo, papavina etc. cosas de cultivo que es
de importancia al ser humano por alimentos. Pero ahora cuando
nos está ocurriendo el crecimiento de la población humana
¿cómo se "cuenta" SUELO, ALIMENTO, POBLACION HUMANA
se puede decir que cada uno se afecta entre si ¿por que? Es
una pregunta ya que cada uno depende de los otros y de
cómo se trata que este caso de estudio y que aparezcan
los diferentes problemas es porque cada cosa de vida
la misma se puede decir de los alimentos que la
mayoría dependen del suelo y a la vez del hombre.
¿Cómo? las diferencias como la ya nombrada: nitrógeno
H2O (AGUA) O2 (OXIGENO) para realizar su proceso de
maduración hasta llegar a su terminación y a su vez
podemos tener tal producto. Paremos ahora al crecimiento
de la población humana dependiendo de los dos factores
ya reconocidos el hombre debe cuidar el suelo para que
este a su vez nos produzca nuestros alimentos, imaginemos
solo un instante que todo fuera un completo e imaginario
planteado un desierto, sin vida animal ni vegetal,
solo el hombre como única sobreviviente en ese territorio
¿que se haría? lo único es renovar el suelo. "ES LO MEJOR
UN LARGO TIEMPO" hasta que este nuevo se pudiera consi-
derar un recurso natural ya con plantas y de esto llegaría
a una gran producción de alimentos y así todo tendría
un equilibrio en el ambiente terrestre.

Nivel: _____

TEMA 4:

“EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS”


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

PROYECTO INTERNO DE AUTOESTUDIO

SEMINARIO:

"EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO EN MATEMÁTICAS"

GERMAN BERNAL ESPINOSA


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE CÓMO SE EVALÚA EN MATEMÁTICAS

RED EVALUACIÓN MATEMÁTICAS

R E M 

Es un proyecto colaborativo que pretende contribuir al diagnóstico de los sistemas de evaluación de las instituciones educativas bogotanas, exigiendo y promoviendo la construcción de una cultura institucional que asume la evaluación como objeto de estudio.


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SEMINARIO:
EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS

- ▶ **EVALUACIÓN POR LOGROS**
- ▶ **EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**
- ▶ **ANÁLISIS RESULTADOS 98 - 2000 EN MATEMÁTICAS**


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE CÓMO SE EVALÚA EN MATEMÁTICAS

- Sesión 1. Conceptualización de la Evaluación en Matemáticas.

Objetivos de la sesión
A través de dos talleres se pretendía que los profesores participantes:

- A.- Reconocieran la complejidad y amplitud de la valuación en matemáticas.

Taller 1 

- B.- Identificaran algunos aspectos fundamentales de la evaluación en matemáticas.

Taller 2 




ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

¿CUÁLES SON LOS INDICADORES DE LOGROS EN MATEMÁTICAS?

Según la Resolución 2343 de 1996, se han definido en matemáticas los siguientes indicadores de logros curriculares para:

- Grados 1°, 2° y 3° 
- Grados 4°, 5° y 6° 
- Grados 7°, 8° y 9° 


ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE CÓMO SE EVALÚA EN MATEMÁTICAS

Sesión 3. : *Hacia una significación de los desempeños ligados a los niveles de competencia en matemáticas*

Objetivos de la sesión

La actividad tenía como propósitos:

- A.- Permitir una aproximación, de los participantes de R E M, a modelos de análisis de la evaluación del aprendizaje de las matemáticas.
- B.- Orientar el desarrollo metodológico de los proyectos específicos interinstitucionales.

Taller 4 



EVIDENCIA DE CÓMO SE EVALÚA EN MATEMÁTICAS



• SESION 5. Hacia una significación de los resultados de las pruebas de competencias en matemáticas.

Objetivos de la sesión

A través de la actividad se pretendía que los profesores participantes:

- Estudiarían los resultados de los estudiantes de su institución en las pruebas de competencias de matemáticas.
- Aprenciarían el desempeño en matemáticas de los estudiantes de su institución desde una perspectiva externa y la confrontarían con su visión profesional.

Taller 5



COMPARACIÓN EVALUACIÓN DE COMPETENCIA 1998-2000



Resultados Generales

Puede verse como entre 1998 y 2000 se observó un incremento levemente superior al 10%.

	1998		2000		Incremento en el Promedio*
	Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	
Lenguaje	189,22	55,04	209,03	51,70	10,81%
Matemática	159,23	63,59	177,61	61,39	11,54%
Estudiantes	110.258		182.972		

* (Promedio 2000 - Promedio 1998) / Promedio 1998

COMPARACIÓN NIVELES DE COMPETENCIA 1998-2000



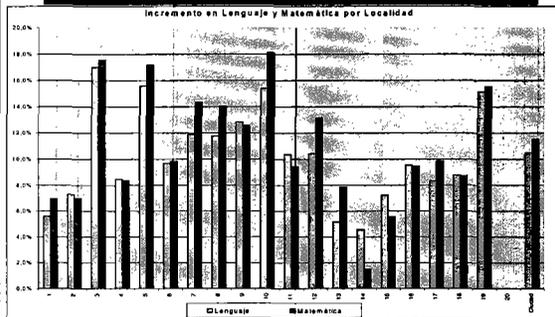
Las variaciones en los niveles de complejidad dan cuenta de las competencias que se espera, desarrollen los estudiantes.

En los siguientes cuadros se describen los niveles de competencia y sus correspondientes desempeños, definidos para el área de matemáticas en las dos pruebas aplicadas 1998 y 2000.

Niveles de Competencias 1998 - 2000



COMPARACIÓN EVALUACIÓN DE COMPETENCIA 1998-2000



COMPARACIÓN NIVELES DE COMPETENCIA 1998-2000



Para determinar la dificultad de las nuevas pruebas, se aplicó a una muestra de estudiantes el mismo formulario de 1998. Aunque aún no se tienen resultados de este ejercicio, instituciones destacadas por la seriedad con que asumen las pruebas y por sus altos resultados, como Diana Turbay y Agustín Nieto Caballero encontraron más difíciles las pruebas.

PERFIL CUALITATIVO DE LA CIUDAD EN MATEMÁTICAS



Calend A, Grad 7° y 9°
1999



Calend A, Grad 3° y 5°
1998 - 2000



INDICADORES DE LOGROS CURRICULARES PARA LOS GRADOS PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER DE LA EDUCACION BASICA

MATEMATICAS.

- Compara, describe, denomina y cuantifica situaciones de la vida cotidiana, utilizando con sentido números por lo menos hasta de cinco cifras.
- Expresa ideas y situaciones que involucran conceptos matemáticos mediante lenguaje natural y representaciones físicas, pictóricas, gráficas, simbólicas y establece conexiones entre ellas.
- Identifica y clasifica fronteras y regiones de objetos en el plano y en el espacio, reconoce en ellos formas y figuras a través de la imaginación, del dibujo o de la construcción con materiales apropiados y caracteriza triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos.
- Formula, analiza y resuelve problemas matemáticos a partir de situaciones cotidianas, considera diferentes caminos para resolverlos, escoge el que considera más apropiado, verifica y valora lo razonable de los resultados.

- Identifica en objetos y situaciones de su entorno las magnitudes de longitud, volumen y capacidad; reconoce procesos de conservación y desarrolla procesos de medición de dichas magnitudes, con patrones arbitrarios y con algunos patrones estandarizados.
- Relaciona los algoritmos convencionales o propios con los conceptos matemáticos que los sustentan, identifica esquemas y patrones que le permiten llegar a conclusiones.
- Explora y descubre propiedades interesantes y regularidades de los números, efectúa cálculos con datos de la realidad y utiliza creativamente materiales y medios.



INDICADORES DE LOGROS CURRICULARES ARA LOS GRADOS CUARTO, QUINTO Y SEXTO DE LA EDUCACION BASICA.

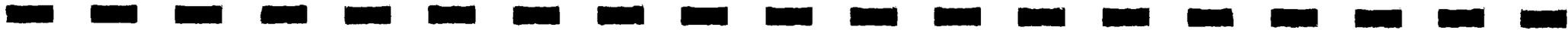
MATEMATICAS.

- Identifica los números naturales y los racionales positivos en su expresión decimal y fraccionaria, los usa en diferentes contextos y los representa de distintas formas.
- Construye y utiliza significativamente en una amplia variedad de situaciones las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con números naturales y con números racionales positivos, establece relaciones entre estas operaciones y usa sus propiedades para la elaboración del cálculo mental y escrito.
- Explora y descubre propiedades interesantes y regularidades de los números, utiliza habitual y críticamente materiales y medios para verificar predicciones, realizar y comprobar cálculos y resolver problemas.
- Investiga y comprende contenidos matemáticos a partir de enfoques de resolución de problemas, formula y resuelve problemas derivados de situaciones cotidianas y matemáticas, examina y valora los resultados teniendo en cuenta el planteamiento original del problema.

- Interpreta datos presentados en tablas y en diagramas, comprende y usa la media, la mediana y la moda en un conjunto pequeño de datos y saca conclusiones estadísticas.
- Reconoce la importancia de averiguar datos y procesar información para tomar decisiones, y de conocer y evaluar sus características en relación con las decisiones que se tomen.
- Reconoce características de sólidos, figuras planas y líneas, los utiliza en su vida cotidiana en trabajos prácticos como mediciones, elaboración de dibujos y construcción de modelos.
- Aplica movimientos rígidos en el plano como traslaciones, rotaciones y reflexiones, identifica las propiedades que se conservan en cada movimiento y visualiza transformaciones simples para descubrir reglas de combinación que permitan crear patrones.
- Identifica en objetos y situaciones de su entorno las magnitudes de longitud, área, volumen, capacidad, peso, masa, amplitud de ángulos y duración. Reconoce

procesos de conservación y desarrolla procesos de medición y estimación de dichas magnitudes y las utiliza en situaciones de la vida diaria.

- Formula, argumenta y somete a prueba conjeturas y elabora conclusiones lógicas.
- Explica sus ideas y justifica sus respuestas mediante el empleo de modelos, la interpretación de hechos conocidos y la aplicación de propiedades y relaciones matemáticas.



INDICADORES DE LOGROS CURRICULARES PARA LOS GRADOS SEPTIMO, OCTAVO Y NOVENO DE LA EDUCACION BASICA

MATEMÁTICAS

- Identifica y usa los números enteros y los racionales en diferentes contextos, los representa de diversas formas y establece relaciones entre ellos; redefine las operaciones básicas en los sistemas formados con estos números y establece conexiones entre ellas.
- Investiga y comprende contenidos y procedimientos matemáticos, a partir de enfoques de tratamiento y resolución de problemas y generaliza soluciones y estrategias para nuevas situaciones.
- Formula problemas a partir de situaciones dentro y fuera de las matemáticas, desarrolla y aplica diversas estrategias para resolverlos, verifica e interpreta los resultados en relación con el problema original.

- Formula, argumenta y pone a prueba hipótesis, las modifica o descarta y reconoce las condiciones necesarias para que una propiedad matemática se cumpla; aplica estos procedimientos en la formulación análisis y resolución de problemas.
- Hace estimaciones sobre numerosidad, resultados de cálculos y medición de magnitudes concretas, a partir de sus propias estrategias y las utiliza como criterio para verificar lo razonable de los resultados.
- Formula inferencias y argumentos coherentes, utilizando medidas de tendencia central y de dispersión para el análisis de los datos, interpreta informes estadísticos y elabora críticamente conclusiones.
- Elabora modelos de fenómenos del mundo real y de las matemáticas a través de sucesiones, de series y de las funciones lineal, constante, idéntica, opuesta, de gráfica lineal, cuadrática y cúbica.
- Representa y analiza funciones utilizando para ello tablas, expresiones orales, expresiones algebraicas, ecuaciones y gráficas y hace traducciones entre estas representaciones.



- Interpreta listas de instrucciones, expresiones algebraicas y diagramas operacionales de flujo, traduce de unos a otros y opera con ellos utilizando diferentes tipos de números.
- Construye e interpreta fórmulas, ecuaciones e inecuaciones para representar situaciones que requieren variables, opera con cualquiera de ellas y encuentra procedimientos para resolver ecuaciones e inecuaciones.
- Construye modelos geométricos, esquemas, planos y maquetas utilizando escalas, instrumentos y técnicas apropiadas y visualiza, interpreta y efectúa representaciones gráficas de objetos tridimensionales en el plano.
- Visualiza, reconoce y efectúa transformaciones de polígonos en el plano y las utiliza para establecer congruencia, semejanza y simetría entre figuras.
- Comprende y usa la proporcionalidad directa e inversa de magnitudes, en distintos contextos de la vida cotidiana y utiliza diferentes procedimientos para efectuar cálculos de proporcionalidad.



Perfil Cualitativo de la Ciudad en Matemática, Calendario A, Grados 3 y 5 de Educación Básica

1° APLICACION

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas			
		Tercero	Quinto	Promedio Simple	Diferencia (5-3)
1. Adquisición de Códigos	8 Leer y operar con números naturales o decimales	69,2	69,0	69,1	-0,2
	9 Leer información de un diagrama de barras	79,3	66,0	72,7	-13,3
2. Uso de Códigos	10 Resolver problemas con unidades de tiempo	59,5	47,1	53,3	-12,3
	11 Traducir relaciones numéricas, escritas o representadas con letras, números, columnas o barras, de unas a otras	72,3	52,1	62,2	-20,2
	12 Resolver problemas con estructura aditiva	57,3	51,9	54,6	-5,4
	13 Resolver problemas donde se identifica y se restaura una secuencia con un patrón numérico	52,5	57,6	55,0	5,1
	14 Resolver problemas con estructura aditiva que requieren ordenación	38,9	45,9	42,4	7,0
	15 Resolver problemas con estructura multiplicativa	57,2	42,7	50,0	-14,5
	16 Resolver problemas mediante la combinación de estructuras aditivas y multiplicativas	50,2	35,8	43,0	-14,4
3. Explicación de Uso	17 Establecer relaciones de orden o comparación	42,6	40,7	41,7	-2,0
	18 Identificar condiciones necesarias y suficientes para definir una figura geométrica	48,0	31,7	39,8	-16,3
	19 Comprender y controlar la resolución de problemas con estructura aditiva y multiplicativa realizando inferencias lógicas	48,2	17,8	33,0	-30,4

Perfil Cualitativo de la Ciudad en Matemática, Calendario B, Grados 3, 5, 7 y 9 de Educación Básica

2º APLICACIÓN

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas					
		Tercero	Quinto	Séptimo	Noveno	Promedio Simple	Diferencia promedio
1. Reconocimiento y Distinción	Reconocer, leer y distinguir diferentes representaciones y usos del número en contextos con significado	89,84%	92,05%	74,29%	70,68%	81,72%	-6,39%
	Reconocer figuras geométricas y atributos medibles: identificar los efectos de transformaciones	84,41%	83,92%	80,62%	66,38%	78,83%	-6,01%
2. Interpretación	Interpretar y describir información gráfica	82,17%	44,96%	69,73%	73,23%	67,52%	-2,98%
	Expresar patrones de variación y establecer patrones de proporcionalidad: resolver problemas de estructura aditiva o multiplicativa	70,39%	62,93%	45,61%	48,97%	56,98%	-7,14%
	Interpretar y analizar fenómenos aleatorios: hacer arreglos y combinaciones	93,91%	75,04%	67,88%	52,94%	72,44%	-13,66%
	Resolver situaciones problemáticas que requieren la utilización de propiedades métricas o geométricas	82,82%	51,15%	46,59%	61,42%	60,50%	-7,13%
	Dar significado a información numérica y traducir entre diferentes representaciones	66,77%	44,96%	48,90%	63,66%	56,07%	-1,04%
3. Producción	Ordenar, comparar, estimar, predecir o transformar expresiones numéricas o algebraicas relativas a situaciones problemáticas	64,24%	32,11%	31,97%	49,24%	44,39%	-5,00%
	Resolver problemas geométricos usando argumentaciones deductivas e inductivas			33,98%	32,19%	33,09%	10,73%

Perfil Cualitativo de la Ciudad en Matemática, Calendario A, Grados 7 y 9 de Educación Básica

3º APLICACION

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas			
		Séptimo	Noveno	Promedio Simple	Diferencia (5-3)
1. Reconocimiento y Distinción	Reconocer figuras geométricas y atributos medibles: identificar los efectos de transformaciones	60,0	54,4	57,2	-5,5
	Reconocer, leer y distinguir diferentes representaciones y usos del número en contextos con significado	60,5	20,6	40,6	-39,8
2. Interpretación	Interpretar y describir información gráfica	46,8	45,5	46,1	-1,3
	Expresar patrones de variación y establecer relaciones de proporcionalidad: resolver problemas de estructura aditiva o multiplicativa	35,6	25,3	30,4	-10,3
	Interpretar y analizar fenómenos aleatorios: hacer arreglos y combinaciones	24,0	30,0	27,0	6,1
	Resolver situaciones problemáticas que requieren la utilización de propiedades métricas, geométricas o aritméticas	27,1	34,8	31,0	7,8
	Dar significado a información numérica y traducir entre diferentes representaciones	36,1	61,2	48,7	25,2
3. Producción	Ordenar, comparar, estimar, predecir o transformar expresiones numéricas o algebraicas relativas a situaciones problemáticas	24,0	21,8	22,9	-2,2
	Resolver problemas geométricos usando argumentaciones deductivas e inductivas	28,5	15,6	22,1	-12,8

Proyecto Evaluación de Competencias Básicas - Cuarta Aplicación (2000A)
Perfil Cualitativo de la Ciudad en Matemática, Calendario A, Grados 3 y 5 de Educación Básica

Nivel de Competencia	Desempeño Evaluado	% Promedio de Respuestas Correctas							reguntas Asociadas	
		Tercero	Quinto	Esperado	Diferencia (5-3)	Promedio simple	Tercero - Esperado	Quinto - Esperado	Tercero	Quinto
1 Reconocimiento y distinción	21 Reconocer figuras geométricas y atributos medibles: identificar los efectos de transformaciones	80,1	85,8	100,0	5,7	82.95	-19,9	-14,2	25, 35	24, 33
	22 Reconocer, leer y distinguir diferentes representaciones y usos del número en contextos con significado	65,2	80,7	100,0	15,4	72.94	-34,77	-19,35	8	32
2 Interpretación	23 Interpretar y describir información gráfica	71,2	73,8	80,0	2,6	72.47	-8,82	-6,24	14, 32	13, 30
	24 Expresar patrones de variación y establecer relaciones de proporcionalidad: resolver problemas de estructura aditiva o multiplicativa	64,4	64,1	80,0	-0,4	64.23	-15,58	-15,95	17, 19, 34	5, 18
	25 Interpretar y analizar fenómenos aleatorios: hacer arreglos y combinaciones	56,3	49,8	80,0	-6,5	53.06	-23,7	-30,18	20	17
	26 Resolver situaciones problemáticas que requieren la utilización de propiedades métricas, geométricas o aritméticas	62,9	63,6	80,0	0,7	63.26	-17,1	-16,38	28, 29, 30	6, 18
	27 Dar significado a información numérica y traducir entre diferentes representaciones	59,3	59,9	80,0	0,6	59.60	-20,68	-20,11	20, 36	18, 34
3 Producción	28 Ordenar, comparar, estimar, predecir o transformar expresiones numéricas o algebraicas relativas a situaciones problemáticas	42,9	29,1	60,0	-13,7	35.99	-17,14	-30,87	7, 18, 33	7, 16, 19, 27, 31
	29 Resolver problemas geométricos usando argumentaciones deductivas e inductivas	52,6	39,3	60,0	-13,4	45.94	-7,36	-20,75	31	28, 29

TEMA 5:

“EVALUACIÓN EN VALORES”

Estudio exploratorio de comprensión y sensibilidad ciudadana (Primaria)



- Fecha : Octubre 1998
- Estudiantes : 850 de 5o. grado
- Instituciones : 710 (oficiales y privadas)

Estudio exploratorio de comprensión y sensibilidad ciudadana (Primaria)



¿Cuáles son las formas de razonamiento moral que usan para tomar una decisión o comportarse de determinada manera?

Un poco más de la mitad de los niños aceptan las normas por su propio interés pues consideran que no hacerlo puede traer consecuencias.

Del grupo que respondió la prueba, menos de la mitad obedecen las normas por temor a la autoridad o para ser aceptados.

Un número muy reducido cumple las normas para agradar y ayudar a otros.

Estudio exploratorio de comprensión y sensibilidad ciudadana (Primaria)



¿Qué se mide?

- El desarrollo del juicio moral y la sensibilidad ciudadana:
 - Representaciones
 - Formas de razonamiento moral
 - Clima escolar y familiar

Estudio exploratorio de comprensión y sensibilidad ciudadana (Primaria)



¿Cómo describen el clima escolar y familiar en el que crecen?

Tienen una percepción positiva de la escuela. Aprecian y confían en sus maestros.

Una tercera parte de los niños no manifestó cómo perciben el ambiente familiar, pero quienes sí lo hicieron sienten confianza en sus padres para pedir permiso o dar su opinión, pero no para hacer reclamos o manifestar desacuerdo.

Estudio exploratorio de comprensión y sensibilidad ciudadana (Primaria)



¿Cómo representan los niños sus relaciones con los demás, cómo perciben la ciudad y entienden la ciudadanía?

- Conocen sus deberes y derechos.
- Han incorporado discursos sociales contra la discriminación.
- Su percepción de la clase política es negativa.
- Entienden que sus acciones personales pueden afectar a otros.

Estudio exploratorio de comprensión y sensibilidad ciudadana (Primaria)



¿Cómo se mide?

Etapas

Etapas
Etapas 1
Moralidad por temor a la autoridad

Etapas

Etapas 2
Expectativas de relaciones mutuas y de conformidad personal.

Etapas

Etapas 3
Sistema social y conciencia

**Estudio exploratorio de comprensión
y sensibilidad ciudadana (Primaria)**



Evaluación valores - resultados

- **Etapa 1**
Moralidad heterónoma
(líneas de autoridad) 38,8%
- **Etapa 2**
Expectativas interpersonales
mutuas, de relaciones y
de conformidad personal. 53,7%
- **Etapa 3**
Sistema social y consciencia 7,4%

**Estudio exploratorio de comprensión
y sensibilidad ciudadana (Primaria)**



RESULTADOS – GRADO 7° y 9°

- El 63% de los estudiantes de 7° y el 77% de los de 9° se encuentran en la Etapa 3 o en transición hacia la 4.
- El 30% de los estudiantes de 7° y el 14 % de los de 9° se encuentran en el nivel 1

**Estudio exploratorio de comprensión
y sensibilidad ciudadana (Primaria)**



RESULTADOS – GRADO 7° y 9°

- La mayoría de los estudiantes ha logrado un desarrollo del juicio moral adecuado para su edad.
- Impacto favorable de la educación escolar en la transformación de algunas representaciones de los estudiantes, particularmente en el tema de los derechos humanos y ciudadanos.
- La representación mayoritaria que tienen los estudiantes sobre el ejercicio político, sobre los políticos y sobre el Estado y su funcionamiento.

LA EVALUACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES:

UN ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN EN ESTE ÁMBITO

Autor: Antonio Bolívar
Editorial Anaya, 1995

1. La evaluación como tarea controvertida

En la "condición humana moderna" no hay mecanismos de integración y coordinación normativa (excepto los propiamente jurídicos o económicos), necesarios para que el ámbito de los valores no quede abandonado a la esfera de la elección y la conducta individual. Así, se suele argumentar que el ámbito de los valores y actitudes pertenece a la esfera más íntima de la persona y que, respetando la autonomía de juicio y decisión, no puede ser violado por adoctrinamiento o por evaluación.

Igualmente hemos visto que una razón específica, heredada del positivismo, contra la realización y acreditación de una evaluación de las actitudes y valores es que la virtud y el vicio no son cuestiones de hecho, como decía Hume, sino expresión del sentimiento individual. Y es que así como hay unos criterios profesionales (fundados en un conocimiento-base) para defender la valoración del rendimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje, no existen tales criterios en el ámbito de valores en cuanto profesionales (sí en cuanto ser humano y, por tanto, subjetivos), que pueden públicamente ser defendidos e intersubjetivamente aceptados. Si la aprobación o no de conductas es expresión de un sentimiento no racional, de emociones que cada uno siente ante las situaciones, personas u objetos, unido a que estas cuestiones no son objetivas/fácticas, no es posible -entonces- una evaluación en este campo.

Hoy, una educación en valores no tiene que ser, como tradicionalmente se ha entendido, una práctica inculcadora de valores, sino -sin caer en relativismos o subjetivismos- potenciar el desarrollo de principios y modos de actuar propios y justificados. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir, de modo racional y autónomo, principios generales de valor, y ejercitar normas de conducta contextualizadas, con el fin de ir capacitando al alumno y a la alumna para adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios.

El discutido problema de la **neutralidad de la escuela pública** en la enseñanza de valores imposibilitaría, en algunas versiones, esta evaluación y, a la larga, la propia labor educativa en este campo. Actuar con neutralidad no significa que el profesorado se abstenga de tomar posición moral alguna, lo que daría un perfil de profesor/maestro poco deseable, sino -como precisó Stenhouse- implica un **procedimiento**, una estrategia o modo de conducir las tareas académicas, el diálogo y el contexto organizativo de trabajo en clase. En la mayoría de los casos es el talante y la forma de conducir el trabajo en clase lo que genera un aprendizaje de unas actitudes u otras. En las primeras edades, en que el grado de "dependencia axiológica" es mayor, el niño (a) suele personalizar las ideas y contenidos en el

profesor, que se convierte, sin quererlo, en una especie de "texto vivo". Sin pretender que el profesor sea un "modelo" en que se refleje el alumno, su papel consistiría en ir creando situaciones que provoquen en los alumnos la necesidad de articular sus valores o integrar actitudes en un cierto marco coherente, y sean conscientes razonadamente de por qué deben sustentarlos.

Si la educación se limita a una **función reproductora de los valores sociales**, un grave problema en la evaluación de este campo es que los criterios sobre qué normas, valores o actitudes se deban promover, y el grado de su desarrollo/adquisición, están –obviamente– determinados socialmente (lo que se considera por un grupo social como convencionalmente aceptable). En este caso, la construcción de la "excelencia" escolar viene a corresponderse (Perrenoud, 1990), también, con los valores y actitudes deseables socialmente por una clase social (normalmente pequeña/media burguesa). Su sanción por el medio escolar contribuiría a discriminar las normas y valores vividos en el propio medio familiar y social, que no coincidan con los dominantes en el medio escolar. De este modo, sin reconocer la responsabilidad conjunta de la escuela, se atribuirá la evaluación negativa a la familia o al ambiente social. La perspectiva de articulación y construcción conjunta de valores en el medio escolar, que hemos señalado, indica vías para superar este problema.

También una cuestión controvertida es que se pueda evaluar, y, otra cosa distinta, **dar constancia pública de dicha evaluación**. En el enfoque que planteamos, el profesor no puede ser un censor (evaluación significa originariamente "censura", ni ésta convertirse en una "acreditación", como una sanción social, insostenible en este ámbito, que legitimara una jerarquización de los alumnos en función de sus valores o actitudes. La evaluación es un instrumento para proporcionar información tanto con vistas a los reajustes necesarios en el proceso de enseñanza como respecto a los apoyos requeridos para el progreso educativo de los alumnos. Por eso, sólo en aquellos casos en que se ha logrado una implicación conjunta de padres y profesores en la labor educativa cabe intercambiar la información de los progresos individuales de los alumnos. Si esta implicación es deseable a nivel de centro, en este ámbito la evaluación puede ejercer el papel de hacer reflexionar a los agentes educativos sobre los progresos y prioridades de la labor educativa conjunta e individual.

Esta implicación o grado de preocupación de la familia no debe verse sólo como directa (visitas a tutoría), que, aunque algunas veces no se da (falta de tiempo, grado de disponibilidad, etc.), no significa que no exista. Por eso hay que entenderla como implicación "indirecta" o "latente", que puede ser inferida por diversos signos. Pero **una educación y evaluación de actitudes y valores tiene que traducirse, antes o después, en lograr una participación de los padres**, para actuar conjuntamente en este campo. Por lo pronto, ciertas iniciativas como la "escuela de padres" llegan a ser necesarias.

Hay una cierta resistencia del profesorado a asumir dicho papel, por una lógica defensa profesional ante la incertidumbre sobre **desde dónde educar**, por temor a caer en un adoctrinamiento (que es por esencia antieducativo), y por la propia inseguridad del profesor sobre que, por el hecho mismo de ser docente, tenga

competencias para ser un educador moral (“maestro de virtud”, apelativo crítico de Sócrates a los sofistas), como parecer presuponer la Reforma, cuando pide que la docencia esté dotada de una cierta impregnación moral.

El profesorado es consciente de que en una escuela pluralista y democrática, por una parte se debe **respetar la diversidad de puntos de vista valorativos** de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto; pero, por otra, si quiere cumplir su función educativa, debe **promover en los alumnos y en las alumnas un conjunto de valores, actitudes y acciones, considerados valiosos**. Con la desintegración de los modelos normativos tradicionales, en una coyuntura postmoderna en que la pluralidad de códigos, el individualismo, el relativismo y la competencia son la tónica general, no resulta fácil encontrar pilares fuertes en la comunidad escolar y social en los que apoyarse para saber desde qué bases educar.

No obstante, en los últimos años, se ha puesto de manifiesto que la profesión docente –por más que quisiera refugiarse en la transmisión y la evaluación de una información objetiva- es, intrínsecamente, una actividad moral; no es en sentido trasnochado de adoctrinar en un código normativo, sino en el más profundo de no quedar en una mera actividad técnica, siendo, un cambio, el ámbito donde todo profesor (a) educa moralmente. El profesor (a) en clase, como situación ambigua, dilemática, con conflictos de valor, se ve obligado a elegir entre lo que puede y lo que debe hacer. Este aspecto moral no se identifica sólo con una cierta “ética” profesional, sino –en sentido más amplio- implica que el profesorado comprenda, delibere y decida colegiada/dialógicamente el complejo marco social, político y moral de su acción educativa. Fenstermacher (1990: 139) señala que **la educación, como interacción humana, es una empresa moral** que abarca aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud; “se define –dice- no por las capacidades técnicas de los profesores, sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo”.

Evaluar los valores y actitudes no puede ser un objetivo, en el sentido de fin extrínseco a la propia actividad educativa, convirtiéndose la actividad de clase en una acción instrumental para conseguir determinados objetivos (entre ellos unos contenidos actitudinales). Las actividades de enseñanza se tienen que justificar en cuanto que son valiosas en sí mismas. Como señalaron Peters, primero, y Stenhouse, después, **son las cualidades, los valores y los principios intrínsecos al propio proceso educativo**, puestos de manifiesto en la misma forma de llevar la acción, y no los resultados objetivos extrínsecos que se consiguen, los que hacen “educativa” una actividad. Los valores están implicados en la educación no tanto como metas o productos finales, sino en cuanto a principios implícitos en las distintas formas de proceder y de hacer.

2. Las funciones de la evaluación en este ámbito.

Y, sin embargo, si educamos en valores y actitudes es que esperamos que puedan ser modificados como consecuencia de la acción educativa, por lo que convendría evaluar en qué grado o dimensiones lo han sido. Cabría dar la vuelta a la argumentación anterior y –en tono más positivista- decir que, puesto que se pueden

aprender (y es evidente el aprendizaje formal o informal de las actitudes y valores), se puede enseñar, y aquello que es objeto de enseñanza/aprendizaje debe ser también evaluado.

Otra cuestión es que no todo lo que puede ser enseñado merece la pena como objetivo de la enseñanza, y –por tanto- como objeto de evaluación. Criterios éticos y sociales previos nos llevan a decidir, no siempre con total seguridad, en qué debemos educar, lo que debemos hacer para ello, y juzgar en qué grado lo estamos consiguiendo. Justamente, lo que he tratado de mostrar en el primer capítulo es cómo, en nuestra actual coyuntura social y política, resultan problemáticas, no unívocas, tales decisiones. Y ese es entonces nuestro primer problema (las técnicas evaluadoras vienen después) en la evaluación de la acción educativa.

La evaluación, tal como hoy la entendemos y lo expresa la propia normativa, se refiere más a una fase del proceso de enseñanza (“la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos”), que a la calificación del alumno (“lo que realmente ha progresado, sin compararlo con supuestas normas estándar de rendimiento”), y ha de ser formativa (“ofreciendo al profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas”). Específicamente en este ámbito, la evaluación no la entendemos como una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno, sino que la función principal se sitúa en el diagnóstico, en proporcionar elementos de información sobre los procesos, en posibilitar la reflexión sobre la práctica, para tomar decisiones tendentes a una mejora. Es el **proceso que provee de razones para una más correcta toma de decisiones**, por lo que se trata de primar –entonces- la evaluación del progreso del grupo, más que de la personalidad individual, y la labor del aula/centro en la construcción y articulación de valores.

Recoger el espíritu de la LOGSE de que la evaluación en el contexto de una educación comprensiva, no discriminatoria o dosificadora ha de ser continua, global e integradora, e integrada en el propio proceso de enseñanza, significa, en nuestro ámbito, que **no se trata en ningún caso de medir/sancionar para clasificar a los alumnos**. Concretamente podríamos decir que es necesario evaluar este aspecto, pero esto no significa pretender medir objetivamente las actitudes y valores para una posible calificación posterior.

Convendría diferenciar entre “medir”, “evaluar” y/o “calificar”. Tomando un ejemplo gráfico de Fernández Pérez (1994:752), aunque no del todo apropiado, se puede decir, como resultado de una contabilidad precisa, que el volumen de ventas de un negocio un día ha sido de 25.354 pesetas. Pero con esta medición exacta no podemos juzgar (evaluar) si eso significa un éxito de ventas o un fracaso. Calificarlo de una cosa u otra dependerá del tipo de negocio que sea (pequeño puesto de venta o gran supermercado), dado que contamos con un criterio de evaluación sobre cuál sería el nivel “normal” de ventas en cada negocio. La medición pretende ser objetiva o imparcial, mientras que toda evaluación es dependiente de unos “patrones” de referencia con los que se juzga (que suelen coincidir con los objetivos pretendidos o expectativas previas). La “calificación” es el juicio que expresa el resultado de la

medición (en términos cuantitativos, preferentemente) o de la evaluación (en términos cualitativos).

En educación, menos aún en este campo, no es posible una medición exacta, excepto cuando cosificamos (tratamos como objetos/cosas) a las personas o procesos, como pretendió el positivismo, tomando como mediciones precisas los resultados de una escala de actitudes, de un test o simple examen. Pero aun cuando lo fuera, necesitaría un enjuiciamiento de lo que significa el resultado de la medición (rendimiento), y en ese caso estaríamos haciendo una evaluación, que puede ser expresada (calificada) en supuestos términos, neutros (calificación cuantitativa, que identifica medición con evaluación), o con un juicio valorativo de lo que significa y habría que hacer para una mejora.

El profesor Cardinet (1988) ha propuesto en general (no específica para este ámbito) una "evaluación descriptiva", que excluye el juicio o valoración. Esto supone –como dice- concebir la educación al igual que otras actividades profesionales (por ejemplo, la medicina) que tienen como bases una relación de ayuda. En estos casos se proporciona a los clientes (pacientes en medicina, alumnos/padres en educación) un conjunto de análisis descriptivos de su estado, para que elijan los que más les convienen (de acuerdo con sus preferencias o valores), pero el profesional no tiene responsabilidad directa en la decisión final que tome el cliente; su intervención es temporal o coyuntural (cuando el paciente se basta por sí mismo no recurre al médico, ni éste interviene). En estos casos la evaluación tiene un carácter formativo: proporcionar de modo continuado elementos y datos para que el alumno pueda ir haciéndose cargo de su situación y tomar las decisiones oportunas. Además, no excluye una evaluación sumativa (dar cuenta de las actitudes y aprendizajes logrados por el alumno), pero sí la comparación con los compañeros.

Cuando nos preguntamos, como hacía el profesor al que hacíamos referencia en la introducción, si se puede "suspender" a un alumno porque manifiesta comportamientos o actitudes no acordes con las que se ha pretendido educar, estamos refiriéndonos, en su acepción tradicional, a si se puede **calificar** con una nota para promocionar ("pasar") o no al curso siguiente. Pero de lo que se trata primordialmente es de evaluar, es decir, **de juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover**, no para calificar, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas hemos de ir adoptando. No obstante, también como profesores hemos de adoptar decisiones acerca de la promoción, y rellenar boletines que informen a los padres o a la Administración. Como señalan Dolz, Uceda y Martín (1994:17):

Si se trata de determinar cómo puede incidir en la promoción de un Desarrollo insuficiente de las actitudes que hemos pretendido enseñar, La situación no debiera plantearse de forma distinta de la que se puede dar cuando un alumno no ha adquirido conceptos o procedimientos que consideramos básicos. Lo que el profesorado deberá analizar, en cualquier caso, es si globalmente el alumno ha desarrollado las capacidades necesarias para seguir progresando en su aprendizaje, o si, por el contrario, parece más conveniente que permanezca un año más en el mismo ciclo o curso.

Evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información utilizable para juzgar las decisiones alternativas que se han de tomar. Es generar un conjunto de significaciones que puedan volver inteligibles los procesos educativos para reajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ya hemos señalado que, si bien como actividad informal, es realizada por todo ser humano, máxime en los contextos educativos, como evaluación educativa es una actividad sistemática para usar información, describir un ámbito/práctica educativa y juzgar su valor o mérito. De este modo, una evaluación incluye dos componentes: **descripción y juicio**, que son diferentes en su naturaleza y su función, pero que, conjuntamente, se incorporan y se integran en la actividad llamada **evaluación** (Nevo, 1991:92). Esto tiene tres importantes implicaciones:

1. La evaluación no puede ser hecha sólo sobre una base intuitiva; requiere un proceso sistemático que implica aplicar principios, métodos e instrumentos. Por eso, los profesores necesitan adquirir un nivel mínimo de habilidades y competencia en evaluación, aprendiendo a recoger datos o informaciones y a analizarlos.

2. Aplicar este conocimiento técnico y estas habilidades puede aumentar significativamente la objetividad del componente descriptivo en la evaluación, aun **sin pretender nunca que la evaluación sea totalmente objetiva**.

3. La subjetividad desempeña un papel más importante en el juicio que en la descripción, pero la subjetividad no tiene por qué implicar arbitrariedad. Una evaluación sistemática **intenta evitar el juicio arbitrario** al proporcionar una descripción tan objetiva como sea posible, y al promover procesos de juicio explícitos y abiertos a la discusión con los restantes colegas, en primer lugar, y por supuesto también con los padres.

Referida al alumno, la evaluación en este ámbito debía servir como instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos que se han de tener en cuenta, o detectar los progresos alcanzados. En cualquier caso, más que un problema de medición o técnicas, la evaluación de este campo es, como señalaba, un asunto de **compromiso por revisar una práctica educativa colegiada**, compartiendo unos valores y actitudes que puedan constituir el referente de la acción educativa y de la propia evaluación de progreso en los alumnos.

3 Una evaluación integrada

El concepto de evaluación "integrada" se debe entender –conjuntamente- en el triple sentido de: a) No separar aspectos conceptuales de los actitudinales; **toda la labor educativa es juzgada de modo integrado**. b) Que el proceso de evaluación esté integrado (no separado o desconectado en un momento final, con sentido sumativo) en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje,

con un sentido formativo o continuo. c) La labor de evaluación es conjunta del equipo de profesores: integración de juicios, de perspectivas y apreciaciones de los diferentes profesores.

En el primer sentido, la evaluación en la escolaridad obligatoria debe ser globalizada sobre el conjunto de áreas, contenidos y acciones educativas que se han desarrollado; por lo que –como en la práctica hacen la mayoría de maestros y profesores- el juicio valorativo sobre el aprendizaje de un alumno o alumna tiene en cuenta, integrando, todos los aspectos o dimensiones de la educación.

La evaluación de actitudes y valores, en la segunda aceptación, sólo adquiere un sentido global como evaluación formativa del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajo continuado, y nunca como evaluación de resultados, que, además, tiene como objetivo adoptar decisiones sobre cómo posibilitar un ambiente de aprendizaje que contribuya en mayor medida al desarrollo de actitudes y valores adecuados, más que calificar sumativamente el comportamiento moral de los alumnos (dependiente del contexto social de procedencia), sin efectos en la mejora. Utilizar la evaluación de valores y actitudes con efectos de clasificación o calificación sería ilegítimo.

En último extremo, una evaluación integrada es aquella que no necesita estar separada con unas pruebas e instrumentos administrados en determinados momentos, sino que las propias situaciones de aprendizaje creadas, están generando a la vez valores educativos y actitudes, y manifiestan conductas ya evaluadas contextualmente. En ese sentido, la evaluación sería, en parte, “desescolarizada” como parte natural del propio procesos, en lugar de un momento puntual para juzgar el producto.

La gran objeción práctica que se suele aducir, con razón, contra una evaluación integrada es que algunos alumnos pueden mostrar excelentes cualidades en la asimilación de los contenidos académicos, y –sin embargo- no tener unas actitudes y valores acordes con dichas cualidades cognoscitivas. Contrariamente, señalan los profesores, hay excelentes alumnos en sus modos de pensar y actuar, pero con graves deficiencias para seguir el ritmo de los contenidos trabajados en clase. Disociar ambas dimensiones suele parecer, en estos casos, natural. ¿Qué podemos argumentar en tales situaciones?

Todo depende de que, en verdad, la dimensión educativa en valores sea algo **sustantivo, o adjetivo**. Se toma en este último sentido cuando, a falta de una acción educativa explícita en clase, se estima el “buen” comportamiento o el interés del alumno, aun cuando no llega a alcanzar los niveles prefijados en conocimientos, que –en último extremo- son los determinantes. Cuando en la acción educativa cotidiana no se diferencian aspectos de enseñanza de contenidos y aspectos educativos, tampoco en la evaluación se llega a plantear la disociación de ambas dimensiones.

No obstante, la distinción entre tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) explícita en el currículo de la Reforma quiere indicar, además de señalar diversos campos de actuación en la enseñanza, que “las estrategia didácticas y los procesos psicológicos mediante los cuales se enseñan y se aprender los hechos, los conceptos, los procedimientos y las actitudes, valores y normas presentan algunas diferencias sustanciales entre sí, al igual que sucede con las estrategias e instrumentos de evaluación más apropiados en cada caso” (Coll y otros, 1992:17). Que los instrumentos y procesos de evaluación tengan que ser diferentes en cada tipo de contenido, pues los criterios para juzgar el nivel de aprendizaje alcanzado pueden ser distintos, **no debe significar en ningún caso que cada tipo de contenido tenga una evaluación/calificación diferenciada.** Haber situado formalmente el campo de las actitudes y valores como contenidos de toda enseñanza al mismo nivel que los restantes, debiera significar que han de ser evaluados de manera global e integrada. Como señalaba la primera propuesta de Diseño Curricular (MEC, 1989:49): “ No tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales.

El que los contenidos de enseñanza puedan ser vistos desde una triple perspectiva (conceptual, procedimental y actitudinal) no puede implicar que todo contenido tenga que ser tratado en las tres categorías, lo que llevaría la cuestión a límites irrisorios o, al menos, retóricos (como querer extraer actitudes implícitas en “números y operaciones”). De hecho, en los currículos oficiales de algunas comunidades (por ejemplo, Andalucía), recogiendo parte de esta crítica, formalmente al menos en su presentación, han roto con esta subdivisión tripartita.

Cuadro 1: Ámbitos de contenidos, tipos de aprendizaje y formas de evaluación

Clase de contenido	Tipo de aprendizaje	Criterios y formas de evaluación
CONCEPTUAL: Hechos, conceptos y principios.	<ul style="list-style-type: none"> - Hechos: memorístico, reproductivo y aislado. - Conceptos: significativo, relación e integración - Principios: Comprensión de relaciones entre conceptos o hechos. 	<ul style="list-style-type: none"> - SABER: Conocer, analizar, enumerar, explicar, describir, resumir, relacionar, recordar, etc. - Definición, exposición, identificación, categorización, etc.
PROCEDIMENTAL: Distintas acciones y estrategias para resolver objetivos o alcanzar metas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y utilización (funcionalidad, uso y aplicación) de un conjunto de habilidades y estrategias, métodos, reglas, destrezas o hábitos a las tareas o situaciones particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> -SABER HACER: Elaborar, aplicar, experimentar, demostrar, planificar, construir, manejar, etc. -Uso y aplicación práctica en situaciones apropiadas. -Integración de acciones, generalización, contextualización, etc.
ACTITUDINAL: Actitudes, valores y normas	<ul style="list-style-type: none"> -Componente afectivo, cognitivo y comportamental - Predisposición a actuar de una determinada forma socialmente deseable. 	<ul style="list-style-type: none"> -VALORAR: Comportarse, respetar, tolerar, apreciar, preferir, sentir, valorar, aceptar, etc. -Observación sistemática en sus diversas variantes y situaciones.

La división puede tener la virtualidad de señalar grandes campos de actuación que deban estar presentes conjuntamente, aunque con distinto grado de incidencia en cada caso concreto, en la enseñanza, al tiempo que cada uno requiere diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación (Cuadro 1): **en ningún caso puede entrañar que se pueda calificar de modo separado cada ámbito de contenidos.** Más bien apunta a hacer reflexionar al profesorado sobre las diferentes dimensiones de los contenidos y, en consecuencia, decidir si un determinado contenido que trata de enseñar debe enfocarlo y presentarlo preferentemente con el objetivo de promover una actitud o el aprendizaje de un proceso, y pensar qué estrategia metodológica sería más coherente con dicho enfoque.

Por esto, una cosa es que, en algunos casos, para cada campo de contenidos puedan ser más adecuados unos instrumentos de evaluación que otros, y otra muy diferente es que sean reflejados con valoraciones distintas. Cabe el grave peligro de que, si en una prueba escrita (adecuada para evaluar algunos aprendizajes conceptuales) el alumno ha obtenido una puntuación, en la resolución de un conjunto de problemas en clase ha mostrado unas determinadas habilidades y por la observación cotidiana ha manifestado unas predisposiciones a juzgar y actuar distintas, se pretenda que tiene una calificación distinta en cada campo de

contenidos. En tal caso, todo el planteamiento de la educación como formación global se vendría abajo. No obstante, este peligro se convierte en realidad cuando los informes y boletines oficiales están “formateados” con cuadros correspondientes en cada dimensión.

Me voy a remitir al caso de la regulación en Andalucía, como ejemplo de lo que no debiera hacerse. Aunque en las orientaciones generales sobre la evaluación en los Decretos de Enseñanza de Andalucía (CECJA, 1992) se afirma que los criterios de evaluación “deben tener en cuenta los distintos tipos de contenidos de manera integrada (conceptuales, procedimentales, actitudinales)”, a la hora de determinar los modos específicos de evaluación en las órdenes correspondientes para cada etapa CECJA, 1993), partiendo –un poco al pie de la letra- de la Orden ministerial sobre elementos básicos de los informes de evaluación, donde se especifica que el **Informe de Evaluación Individualizado** contendrá, entre otros elementos, la “apreciación sobre el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias”, pero yendo más lejos de lo que el MEC ha hecho en sus respectivas órdenes, en el Informe de Evaluación individualizado (IEI), que –con carácter ordinario- emitirán los profesores al término de cada curso académico en Primaria y Secundaria Obligatoria o cuando el alumno se traslade sin concluir el curso, se ha diferenciado la evaluación de la adquisición de cada tipo de contenido en cinco grados (A, B, C, D, E) para cada área (cuadro 2), Esto tiene el peligro de romper el carácter integrado o global que debe tener la evaluación en la enseñanza obligatoria. Las orientaciones y grados de apreciación -creo- resultan sumamente discutibles y complican innecesariamente el proceso de valoración,. Por eso, proponer volver a evaluar por separado cada tipo de contenido, con una calificación específica para cada uno, es absolutamente contradictorio con lo que se pretendía.

Cuadro 2: Modelo de Informe de Evaluación Individualizado en Educación Primaria en Andalucía.

Informe de Evaluación Individualizado

Con respecto a la “apreciación sobre el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias”, se trata de la valoración de los mismos en cuanto a:

- Integración de los conceptos: entendiéndose por tal el manejo e incorporación de éstos en la resolución de actividades en las que el alumno necesita emplear el conocimiento de los conceptos previstos en cada momento del desarrollo curricular de la etapa o ciclo.
- Utilización de los procedimientos: referidos al uso de las estrategias cognitivas y métodos de observación, estudio y análisis requeridos para el descubrimiento e integración de los conceptos y desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa o ciclo.
- Apreciación de nuevas actitudes: valoración de la dinámica de las actitudes que han ido surgiendo en el alumno, conforme con el desarrollo de cada una de las áreas o materias en las que se desarrollan los objetivos generales de la etapa o ciclo.

Asimilación de los contenidos de las áreas

Referentes	CMNS, y C	EA	EF	LC y L	L. Ext.	MAT	REL
Integración de Conceptos.							
Utilización de Procedimientos							
Aparición de Nuevas actitudes							

Para apreciar el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias se sugieren las siguientes orientaciones:

- A) Ha superado lo previsto en los objetivos generales del área o materia para la etapa, ciclo o curso.
- B) Coincide con lo previsto en los objetivos generales del área o materia para la etapa, ciclo o curso.
- C) Realizó un desarrollo parcial de lo previsto en los objetivos generales del área o materia para la etapa, ciclo o curso.
- D) Realizó un desarrollo inadecuado respecto a lo previsto en los objetivos generales del área o materia para la etapa, ciclo o curso.
- E) No ha conseguido el desarrollo de lo previsto en los objetivos generales del área o materia para la etapa, ciclo o curso.

Esta evaluación diferenciada se exige sólo en el informe de Evaluación Individualizado, no en las actas de evaluación que se realizan al final de cada ciclo o curso, ni tampoco en los libros de escolaridad, donde se evalúa de forma conjunta a los alumnos con una sola calificación en cada área. Pero una evaluación diferenciada de este tipo, además de contribuir a reproducir en el profesorado una tradición a superar, nos recuerda las órdenes que regulaban el proceso de evaluación continuada en el marco de la Ley General de Educación de 1970, que también señalaban la exigencia de evaluar las actitudes junto con los conocimientos ("Se hará constar la correspondiente calificación cualitativa referente a las adquisiciones en las distintas áreas de expresión y de experiencias, su actitud en el aprendizaje y una apreciación global sobre el comportamiento"). Pero, sin ninguna clase de orientación sobre su enseñanza ni criterios para su evaluación, esta exigencia (abandonada en los últimos años) quedó más como un requerimiento administrativo, rellanado de modo forzado o, en el mejor de los casos, según el comportamiento e interés del alumno en el aula. Ello daba lugar a afirmaciones, por lo demás muy comunes, como la siguientes: "Tienes un sobresaliente en matemáticas, pero la actitud es deficiente". Para el alumno, tal juicio era como una invitación a que se comportara más disciplinadamente en clase, aunque lo importante era el sobresaliente en conocimientos.

4. Difusión y utilización de los informes de evaluación

Si la evaluación de los alumnos y alumnas al final de una etapa, además de en otros aspectos, en el ámbito de actitudes, da lugar a que sea usada por los profesores de la etapa siguiente para clasificarlos por grupos, cabe pensar que, en el futuro, al

margen de la evaluación concreta que realicen, los profesores consideren que no sería conveniente reflejarla en los informes individualizados de evaluación. Esto es más grave aún si, al no existir implicación de la familia en el tipo de educación llevada a cabo en el centro, los padres no comprenden que el profesor pueda anotar en el boletín una calificación negativa sobre las actitudes de su hijo (o) en la vida del centro, y ello da lugar, posteriormente, a una agria disputa con el tutor.

Los casos anteriores plantean la cuestión de que no sólo importa la evaluación realizada; la difusión, y el uso que se hace de los datos de la evaluación son aún más relevantes, pues en el fondo apuntan a esa cuestión prioritaria de **para qué evaluar**. Esto trae a colación las siguientes interrogantes: ¿cómo comunicar, difundir y codificar los resultados de la evaluación?, y, ¿qué se puede hacer para que tengan un uso acorde con los propósitos pretendidos?

Se suele, por estas causas, distinguir entre **finés previstos** o asignados a la evaluación y sus **funciones reales**, según el uso que las audiencias hacen de ella, al margen a veces de dichas previsiones. Por ejemplo, si el fin de la evaluación es que los padres contribuyan en la educación en actitudes de sus hijos, y los datos expresados en el Boletín vinieran identificados por la letra D (que significa "realizó un desarrollo inadecuado de lo previsto en los objetivos"), no se vislumbra cómo puedan contribuir, debido -entre otras razones- a que desconocen cuáles eran tales objetivos. Los fines previstos no se corresponden, en este caso, con la función real que están teniendo.

La codificación (numérica, alfabética o cualitativa, como "necesita mejorar") no es algo arbitrario o convencional. Por el contrario, puede -por la comodidad de rellenarlo- alterar toda la naturaleza del proceso de evaluación llevado a cabo. En la medida en que ahora es potestad de los centros determinar el formato de comunicación de la evaluación a los padres, según el grado de implicación logrado con ellos y la comunidad escolar, conviene **utilizar unos formatos que faciliten su traducción y la posterior acción educativa**. Así, por ejemplo, una escala métrica o numérica no sería el mejor modo para el objetivo deseado. Las oportunas especificaciones verbales, aún cuando supongan una mayor tarea en su realización, son siempre aconsejables. Los posibles requerimientos administrativos deben subordinarse a las razones pedagógicas de cómo puedan cumplir mejor su papel los informes de evaluación.

Un elemento o fase clave en la evaluación educativa, por tanto, es cómo los resultados e informes de la evaluación son difundidos y, consecuentemente, utilizados por los agentes educativos y sociales. Las evaluaciones formales (de los centros, del proceso de enseñanza o de los alumnos) se diseñan y realizan para producir datos/juicios que serán usados con determinados fines por agentes/audiencias diversos. El profesorado debe prever en cada contexto, poniendo los medios oportunos, los potenciales usos que se puedan hacer de los datos de la evaluación y del procesamiento e interpretación que se haga de ellos.

En cuanto que todo conocimiento es en cierta medida poder, es preciso repensar el uso y la distribución de los informes de evaluación, para situar adecuadamente el proceso empleado de producción y distribución del conocimiento. Como dice

Kemmis (1986), "la evaluación es, inevitablemente, un proceso político, que afecta a la circulación de la información en una situación dada y tiene consecuencias vitales para los que la sufren". Determinados principios éticos deben ser respetados en la producción, la distribución y el control de los informes de evaluación.

Un enfoque instrumentalista entiende, ilusoriamente, que basta dotar a los potenciales usuarios de una información válida, significativa y operacionalizada, en un proceso de transferencia lineal de la información, para que éstos, como consumidores pasivos, puedan hacer libremente el uso que deseen. Es necesario – por el contrario- subrayar más la dimensión "horizontal" que la vertical en la difusión del conocimiento, pues en una situación desigual (como sucede entre el centro que la emite y el padre que la procesa) no puede haber comunicación, y –sobre todo- intentar aprovechar la difusión de los informes de evaluación para crear las condiciones y capacitar a la comunidad escolar para reflexionar; discutir, entender y tomar decisiones informadas. En este sentido, la evaluación puede convertirse, a su vez, en educativa para los padres y los propios profesores. El diferente contexto de unos y otros da lugar a que, en principio, el procesamiento de la información para juzgar si es o no pertinente y su adecuación sea diferente. Como dice Darling-Harmmong (1994:25): "Cambiar las formas y formatos de evaluación sin cambiar los modos en que la evaluación es usada no modificará los resultados de la evaluación". Por eso, replantear el sentido de la evaluación de actitudes y valores implica tratar de mejorar los posibles usos de los informes de evaluación, estableciendo formas alternativas (visitas de tutorías, escuelas de padres, entrevistas, etc.)

Los informes de evaluación, con fines informativos, para que adquieran los fines deseables para los que se emiten, tienen que desempeñar el papel de responsabilización conjunta de las familias en la educación de sus hijos. La evaluación en este ámbito, como modo de perseguir la imposible equidad y objetividad, debe ser socialmente creíble.

TEMA 6:

***“LECTURA E INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE
COMPETENCIAS BÁSICAS”***

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
Proyecto Evaluación de Competencias Básicas

Taller: "Lectura e Interpretación de Resultados"

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Distrital lleva a cabo desde 1998, la Evaluación Censal de Competencias Básicas, definida como uno de los ejes del plan educativo de la ciudad. Los resultados de las pruebas se han dado a conocer como una oportunidad para el mejoramiento de la calidad de la educación en Bogotá; pero, para convertir esta oportunidad en una posibilidad real de reflexión y acción se requiere que estos resultados se hagan públicos en las instituciones educativas y en la ciudad.

El presente Taller consta de 11 puntos, organizados en 4 partes, las cuales corresponden a las formas en que se presentan los resultados de las pruebas a las instituciones.

OBJETIVO

Lograr que docentes, directivos docentes y demás actores educativos interesados en el tema, entiendan e interpreten la información presentada en los reportes institucionales de resultados de la evaluación de competencias básicas; así como motivar y propiciar el conocimiento y utilización de los resultados de la prueba.

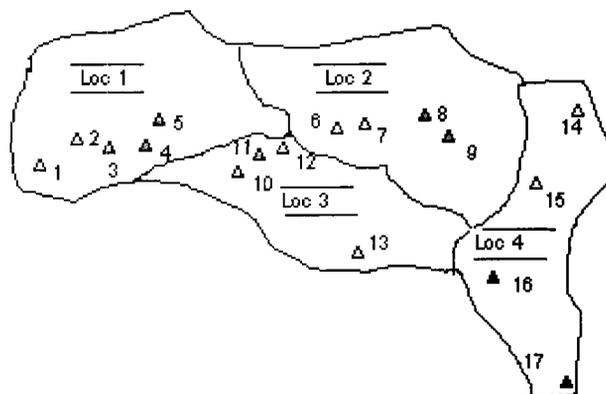
A. ANÁLISIS DE ITEMS (FRECUENCIAS DE RESPUESTA)

- 1) Identifique en grupo los ítems o preguntas que cumplan los siguientes requisitos:
- a. El ítem con mayor porcentaje de acierto.
 - b. El ítem con menor porcentaje de acierto.
 - c. Dos ítems en los cuales el mayor porcentaje de respuestas se ubique en una opción distinta a la clave (clave = respuesta correcta).

Posteriormente, lea y analice los ítems o preguntas identificadas y realice los respectivos comentarios.

No. Item a.	Porcentaje de respuestas	Comentarios
No. Item b.	Porcentaje de respuestas	Comentarios
No. Items c.	Porcentaje de respuestas	Comentarios

B. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR



Suponga que se ha realizado una evaluación de competencias básicas en las áreas de Lenguaje y Matemática a los grados 3º y 5º en una ciudad con 4 localidades y 17 instituciones educativas oficiales y privadas, tal como aparecen en el mapa. Los resultados hipotéticos de las instituciones de esta ciudad se presentan en la siguiente tabla¹:

Localidad	Institución	Sector	No. Estudiantes	Grado 3º				Grado 5º			
				Lenguaje		Matemática		Lenguaje		Matemática	
				Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv	Prom	Desv
1	1	Ofic.	75	225	20	200	80	250	60	250	50
	2	Ofic.	120	200	60	200	20	230	50	170	60
	3	Priv.	65	225	80	175	60	180	60	170	40
	4	Priv.	50	275	40	275	20	290	50	280	40
	5	Priv.	50	290	20	290	60	300	30	290	20
Subtotal				232,6	51,4	218,4	45,3	243,2	51,1	218,6	46,0
2	6	Ofic.	75	240	50	260	30	250	60	280	50
	7	Ofic.	60	240	60	230	50	250	50	250	50
	8	Priv.	20	120	50	190	60	170	50	150	40
	9	Priv.	60	220	20	230	10	170	10	180	20
Subtotal				223,2	44,4	236,7	32,8	220,2	42,3	231,6	40,7
3	10	Priv.	80	210	10	190	50	220	20	160	10
	11	Priv.	80	290	15	300	5	270	10	280	5
	12	Ofic.	50	280	10	250	50	290	20	270	10
	13	Ofic.	70	270	20	260	10	280	30	290	20
Subtotal				260,4	13,9	249,6	27,1	261,8	19,6	246,4	11,1

¹ Los puntajes están expresados en una escala de 1 a 306.
Prom.= Promedio Desv.= Desviación Estándar

4	14	Ofic.	40	260	20	240	30	280	40	220	30
	15	Ofic.	30	280	20	260	15	290	30	270	10
	16	Priv.	80	220	100	190	70	230	90	160	80
	17	Priv.	80	210	90	180	70	220	60	210	50
	Subtotal				231,3	72,2	204,3	55,9	243,0	63,0	202,2
Promedio Ciudad				236,9	45,5	227,2	43,0	242,0	44,0	224,7	37,4

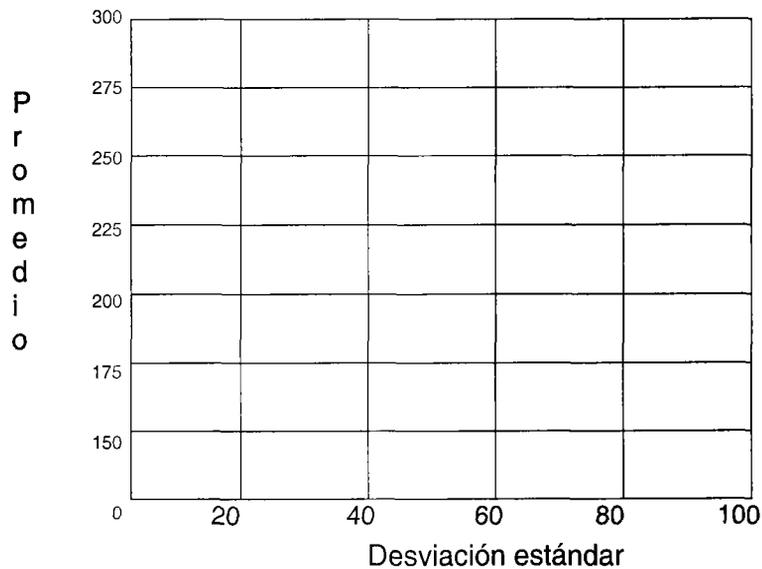
2) En grupos de dos personas compare y comente los promedios de la institución 3 con los de la institución 13.

3) Compare y comente la desviación estándar de las instituciones 11 y 16.

4) Comente los resultados obtenidos (media y desviación) por las instituciones 2, 8 y 15, en relación con el número de estudiantes evaluados.

5) En el plano que se muestra a continuación, ubique con puntos los resultados del área de Matemática en Tercero de Primaria obtenidos por cada una de las instituciones de la Localidad 1. Ubique los resultados de la localidad con un triángulo (área Matemática, grado 3º).

**Evaluación de Competencias Básicas
Resultados Área de Matemática en Tercero de Primaria
Localidad 1**



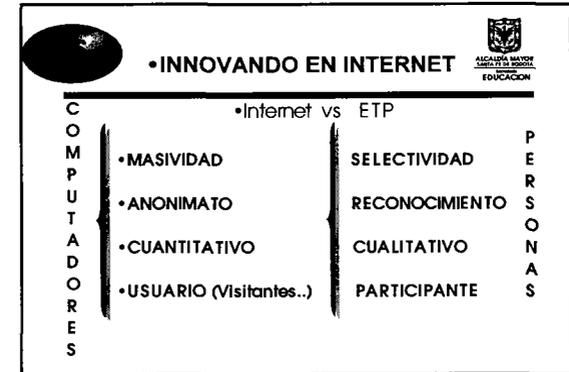
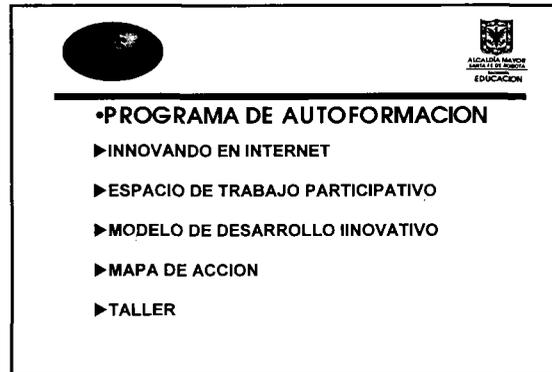
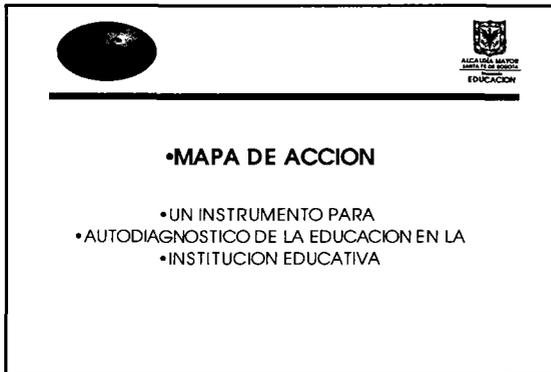
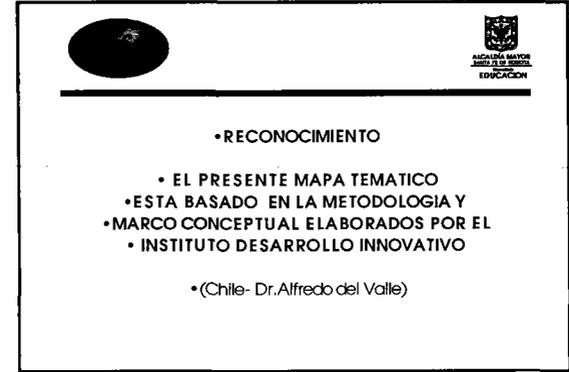
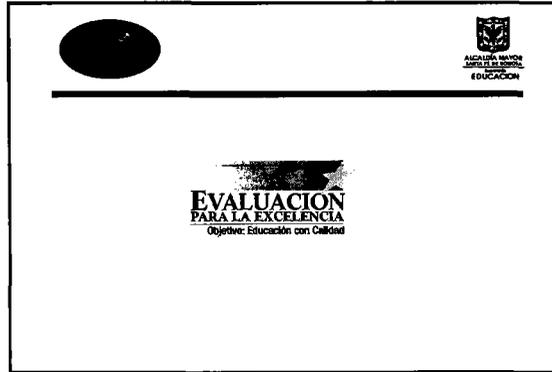
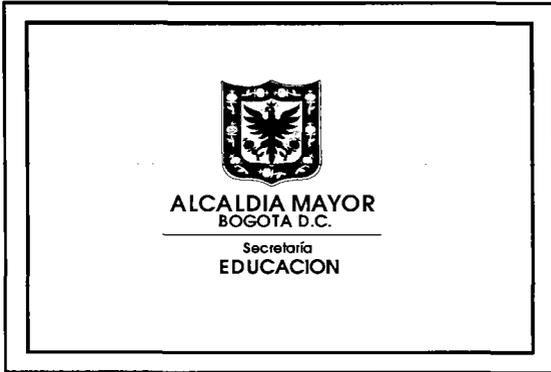
6) Ubique con un círculo el promedio y la desviación estándar de la ciudad para el área y grado referidos. Divida el gráfico en cuatro cuadrantes, tomando como referencia la ubicación de los resultados de la ciudad, y numere los cuadrantes con números romanos en orden de lectura (Superior-izquierda, Superior-derecha, Inferior-izquierda, Inferior-derecha).

7) ¿Qué instituciones quedaron en cada cuadrante?. ¿Qué significa estar ubicado en cada uno de ellos?

Cuadrante	Instituciones	Comentarios
I		
II		
III		
IV		

TEMA 7:

“MAPA DE ACCIÓN”





CONTEXTO

•ETP

- Investigación sobre desarrollo social
- Centro de metodología de participación y desarrollo
- Internet en apreciación y diseño de políticas
- Capacitación de profesionales en D.S.



ELEMENTOS FACILITADORES DE LA RED DE PERSONAS

• El tema		M E D I O S		• acción
• los convocantes		• fines		
• los participantes				• comunicación



CARACTERÍSTICAS DEL ETP

- Campo de Interés común.
- Generación automática de contenidos.
- Espacio con temas generales de interés aplicado a cada mensaje.
- Participantes identificados con página de presentación.
- Participantes son responsables de lo que publican.
- Página de presentación institucional.
- Publicación libre, sin moderadores ni censuras.
- Establecer publicación controlada o supervisada función especial.



CARACTERÍSTICAS DEL ETP

- Grupos de interés o comunidades
- Publica todo lo que interese a los participantes: proyectos, documentos, capacitación, reunión, noticias, opiniones, etc.
- Se puede organizar eventos especiales: seminarios, conferencias.
- Se pueden mantener múltiples conversaciones paralelas y simultáneas.
- Se puede realizar capacitación a distancia.
- Existe registro estadístico de todo el uso del Espacio.



Arquitectura y componentes fundamentales

- La página personal de los participantes.
- La página de Instituciones.
- Los Mensajes.
- El Mapa temático o mapa de descriptores.
- La Base de datos.
- Herramientas Comunes de Búsqueda.
- Herramientas Especiales de Trabajo.
- Sistema de Administración.



ORGANIZACIÓN PRACTICA ETP

- Evaluación de condiciones de convocatoria
- Configuración comunicación del ETP
- Implementación de la aplicación
- Puesta en marcha y animación
- Capacitación del equipo de administración *

REDES INTERNET SED

- Red de cultura escolar de calidad
- Facilitar la difusión e intercambio de experiencias sobre mejores prácticas educativas.
- Red de Evaluación

Facilitar el uso de los resultados de las Evaluaciones de Competencias Básicas en el mejoramiento de la calidad de sus actividades.

MODELO DESARROLLO INNOVATIVO

Modelo en que se basa el mapa de acción

¿Qué es?

- ▶ Un modelo práctico
- ▶ Para la gestión de procesos de cambio
- ▶ En situaciones complejas
- ▶ A través de la participación

Orígenes del Modelo DI

- Fuentes teóricas:
 - Ciencias de Sistemas Sociales
 - Prospectiva
 - Investigación - Acción
- Desarrollada (desde 1978) en:
 - Wharton School, Universidad de Pennsylvania
 - Naciones Unidas (PNUD, CEPAL)
 - Organización Latinoamericana de Energía
 - Programa de Energía Universidad de Chile
 - Facilitación de procesos de política pública
 - Facilitación de procesos institucionales
 - Instituto Desarrollo Innovativo

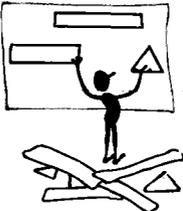
Metodología Modelo DI

- Formulación del "mapa de acción."
- Evaluación de desarrollo y madurez
- Estudio de potencialidades
- Diseño para la acción

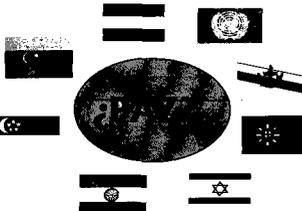
Modelo desarrollo Innovativo

Características

- ⇒ Práctico
- ⇒ Creador de acción
- ⇒ Eficaz
- ⇒ Actualizado
- ⇒ General
- ⇒ Lógica participativa
- ⇒ Aplicable por intuición



Un Problema Complejo



- Infinidad de instituciones
 - Todas las disciplinas
- Los demás lo simplifican"
 - Infinidad de temas
- Acuerdos y desacuerdos
 - "No nos entendamos"
- "Más retroceso que avance"
- Todo relacionado con todo
 - ¿Por dónde partir?



MAPA DE ACCIÓN
Antecedentes

→ Dificultad para traducir los resultados de la Evaluación en acciones concretas al interior de las instituciones.

→ Complejidad de todo el conjunto de evaluaciones que se están realizando de modo permanente en la institución.

→ Diversas formas y concepciones de Evaluación como: la evaluación para la promoción, la evaluación del currículo, la del PEI, la institucional, del maestro, de la atmósfera moral, por procesos, por proyectos.

→ Ausencia de criterios uniformes en las instituciones para abordar la organización de la Evaluación. etc.




Objetivo del mapa de acción:

Es un instrumento que tiene la capacidad de dar cuenta de toda la complejidad, en nuestro caso, de un sistema de evaluación al interior de la institución y por ende de hacer posible su comprensión, su manejo y su mejoramiento permanente.




ESTRUCTURA DEL MAPA DE ACCION

¿Cómo se estructuró nuestro mapa de acción?:

- Se conformó el taller con participación de 25 actores educativos de distintas disciplinas e instituciones.
- Identificación del sistema y formulación de la pregunta básica.
- Se parte de una pregunta básica producto del consenso generalizado de los participantes en el taller:




ESTRUCTURA DEL MAPA DE ACCION

SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION ESCOLAR

¿Qué se deberá estar haciendo en forma permanente en la institución educativa para lograr un sistema de evaluación que dinamice el mejoramiento de su calidad?




ESTRUCTURA DEL MAPA DE ACCION

- PROPUESTA LIBRE DE LINEAS DE ACCION
- Las diversas intervenciones y opiniones de los talleristas van conformando cada una de las líneas del mapa de acción.
- ESTRUCTURACIÓN DE LINEAS DE ACCION BASICAS
- La depuración, selección y ordenamiento de las diversas opiniones nos conduce a estructurar ocho líneas de acción básicas.
- ESTRUCTURACIÓN DE LINEAS DE ACCIÓN ESPECIFICAS.
- Las otras líneas identificadas y que no fueron clasificadas como básicas constituyen las líneas de acción específicas.
- ORDENAMIENTO FINAL DE LINEAS DE ACCIÓN
- El significado de cada línea básica queda indicado claramente en el mapa a través de sus respectivas líneas de acción específicas una vez ordenadas.




INTEGRACIÓN CONCEPTUAL
Discusión sobre el uso del instrumento

- Se trata de una visión de futuro y presente de la Institución educativa.
- Describe el ideal de lo que se debería hacer en forma permanente en materia de Evaluación.
- Señala dos aspectos: todo lo que se hace en la actualidad en este ámbito concreto (o *sistema social*) y todo lo que además se podría estar haciendo.



INTEGRACIÓN CONCEPTUAL

→ Sus componentes se llaman *líneas de acción*, básicas y específicas.

→ Las líneas de acción comprenden: actores, actividades y objetivos que manifiestan cierta estabilidad en el tiempo.

→ Las *líneas de acción* no son "sectores" separados sino actividades paralelas con fuertes interdependencias.

**MAPA DE ACCIÓN
SISTEMA DE EVALUACIÓN DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

A Formulación de una política integrada de evaluación	D Interpretación y uso de los resultados de la evaluación	G Revisión crítica permanente del sistema de evaluación
B Diseño y actualización estrategias de evaluación	E Difusión abierta del sistema de evaluación	H Construcción conceptual del sistema de evaluación
C Ejecución de procesos de evaluación	F Formación en evaluación	

**MAPA DE ACCIÓN
SISTEMA DE EVALUACIÓN DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

A. Formulación de una política integrada de evaluación

- A.1 Adopción de enfoques de evaluación
- A.2 Conformación de una estructura de participación
- A.3 Definición de campos, objetos y estrategias de evaluación
- A.4 Definición de estándares de desempeño
- A.5 Crear ambientes de evaluación
- A.6 Integrar evaluación y planeación
- A.7 Asignación de recursos financieros para la evaluación
- A.8 Acuerdo sobre componente ético de la evaluación

**MAPA DE ACCIÓN
SISTEMA DE EVALUACIÓN DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

B. Diseño y actualización de estrategias de evaluación

- B.1 Diseño de procedimientos y responsabilidades de evaluación
- B.2 Definición de criterios de evaluación
- B.3 Definición de logros
- B.4 Definición de indicadores de evaluación
- B.5 Identificación de técnicas de evaluación
- B.6 Construcción de instrumentos de evaluación
- B.7 Fomento del trabajo de docentes en equipo
- B.8 Fomento de metodologías pedagógicas que atiendan la diversidad
- B.9 Trabajo en redes entre instituciones educativas
- B.10 Diseño de estrategias de control y seguimiento

**MAPA DE ACCIÓN
SISTEMA DE EVALUACIÓN DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

C. Ejecución de procesos de evaluación

- C.1 Evaluar el PEI
- C.2 Evaluar el currículo
- C.3 Evaluar la convivencia
- C.4 Evaluar recursos
- C.5 Evaluar el desempeño de los estudiantes
- C.6 Evaluar el desempeño de los directivos
- C.7 Evaluar el desempeño de los docentes
- C.8 Evaluar la gestión institucional
- C.9 Evaluar el desempeño del egresado
- C.10 Evaluar el entorno

**MAPA DE ACCIÓN
SISTEMA DE EVALUACIÓN DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

D. Interpretación y uso de los resultados de la evaluación

- D.1 Desarrollar procesos de retroalimentación
- D.2 Análisis e interpretación de la información disponible
- D.3 Análisis y confrontación de resultados de la evaluación interna
- D.4 Análisis y confrontación de resultados de la evaluación externa
- D.5 Elaboración de programas de mejoramiento
- D.6 Desarrollo de programas de refuerzo académico
- D.7 Desarrollo de programas de mejoramiento de la convivencia
- D.8 Desarrollo de programas de recuperación y nivelación

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

E. Difusión acerca del sistema de evaluación

- E-1 Desarrollo de un sistema de información sobre resultados de evaluación
- E-2 Crear canales de comunicación entre estamentos
- E-3 Diseño de medios de comunicación sobre el sistema de evaluación de la institución
- E-4 Diseño de medios de comunicación sobre los resultados de evaluación
- E-5 Difusión de procesos y resultados de evaluación

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

F. Formación en evaluación

- F-1 Formación de docentes en evaluación
- F-2 Formación de directivos en evaluación
- F-3 Formación de alumnos en evaluación
- F-4 Formación de administrativos en evaluación
- F-5 Formación de padres en evaluación

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

G. Revisión crítica permanente del sistema de evaluación

- G-1 Evaluación de la apropiación de la política de evaluación
- G-2 Evaluación del sistema de evaluación institucional
- G-3 Evaluación de la coherencia entre PEI y sistema de evaluación
- G-4 Sistematización del proceso y sus resultados

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

H. Construcción conceptual del sistema de evaluación

- H-1 Avanzar en la comprensión de la temática de la evaluación
- H-2 Construcción de un lenguaje común acerca de la evaluación
- H-3 Análisis comparativo de otros sistemas de evaluación

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

¿Cómo se usa este instrumento?...

H. Construcción conceptual del sistema de evaluación

- H-1 Avanzar en la comprensión de la temática de la evaluación
- H-2 Construcción de un lenguaje común acerca de la evaluación
- H-3 Análisis comparativo de otros sistemas de evaluación

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

H. Construcción conceptual del sistema de evaluación

- H-1 AVANZAR EN LA COMPRESIÓN DE LA TEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN
- H-2 CONSTRUCCIÓN DE UN LENGUAJE COMÚN ACERCA DE LA EVALUACIÓN
- H-3 Análisis comparativo de otros sistemas de evaluación

MAPA DE ACCIÓN SISTEMA DE EVALUACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

H. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

H-1 AVANZAR EN LA COMPRENSIÓN DE LA TEMÁTICA DE LA EVALUACIÓN

H-2 CONSTRUCCIÓN DE UN LENGUAJE COMÚN ACERCA DE LA EVALUACIÓN

H-3 Análisis comparativo de otros sistemas de evaluación

DIAGNÓSTICO DE LAS LÍNEAS DE ACCION

→ De las ocho líneas básicas, sólo tres están generando actualmente actividad permanente, organizada y con impacto en la institución: (B) "Diseño y actualización de estrategias de Evaluación", (C) "Ejecución de procesos de Evaluación" y (D) "Interpretación y uso de los resultados de la evaluación".

→ Las demás están sólo identificadas, pero no operando en la práctica todavía.

→ Se consideran como establecidas aquellas líneas que están produciendo impactos reales.

VALIDACION DEL MAPA DE ACCION

→ El mapa de acción es un instrumento clave del modelo DI, ya que hace posible la Integración conceptual, la comprensión y la gestión de sistemas sociales *complejos*. La alta potencia de esta herramienta le permite describir por completo un ámbito muy complejo de acción en cada línea.

→ No obstante para su debida utilización y validación debe ser aprehendido, aplicado y adaptado a las necesidades propias de cada institución.

PROYECCION DEL MAPA DE ACCION EN LAS INSTITUCIONES

- El futuro es el mapa completo.
- El presente, la parte del mapa que ya está en mayúsculas. La tarea de desarrollo, a partir de lo anterior, consiste en poner en mayúsculas todas las líneas que todavía no lo están.
- Poner en mayúsculas una línea que está en minúsculas es realizar una *innovación*. Igualmente se pueden hacer muchas innovaciones en las líneas de acción que ya están establecidas.

PROYECCION DEL MAPA DE ACCION EN LAS INSTITUCIONES

- Separar las líneas de acción de las descripciones habituales, que son físicas (cartografía, inventarios), económicas (presupuestos, estadísticas), analógicas (organigramas) o de otros tipos.
- Distinguir entre las líneas ya establecidas con respecto a las demás del mapa permite hacer una *evaluación de desarrollo* del sistema social (para el caso la evaluación), ya que muestra simultáneamente el futuro y presente de la institución.

PROYECCION DEL MAPA DE ACCION EN LAS INSTITUCIONES

El mapa de acción no es un listado arbitrario de acciones sino una expresión de *consenso* de los actores sociales que han participado en su formulación.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Formulado en Taller de Desarrollo Innovativo el 13 de septiembre de 2000

¿Qué se debería estar haciendo en forma permanente en la institución educativa para lograr un sistema de evaluación que dinamice el mejoramiento de su calidad?

A Formulación de una política integrada de evaluación

- A-1 Adopción de enfoques de evaluación
- A-2 Conformación de una estructura de participación
- A-3 Definición de campos, objetos y estrategias de evaluación
- A-4 Definición de estándares de desempeño
- A-5 Crear ambientes de evaluación
- A-6 Integrar evaluación y planeación
- A-7 Asignación de recursos financieros para la evaluación
- A-8 Acuerdo sobre componente ético de la evaluación.

B Diseño y actualización de estrategias de evaluación

- B-1 Diseño de procedimientos y responsabilidades de evaluación
- B-2 Definición de criterios de evaluación
- B-3 Definición de logros
- B-4 Definición de indicadores de evaluación
- B-5 Identificación de técnicas de evaluación
- B-6 Construcción de instrumentos de evaluación
- B-7 Fomento del trabajo de docentes en equipo
- B-8 Fomento de metodologías pedagógicas que atiendan la diversidad
- B-9 Trabajo en redes entre instituciones educativas
- B-10 Diseño de estrategias de control y seguimiento

C Ejecución de procesos de evaluación

- C-1 Evaluar el PEI
- C-2 Evaluar el currículo
- C-3 Evaluar la convivencia
- C-4 Evaluar recursos
- C-5 Evaluar el desempeño de los estudiantes
- C-6 Evaluar el desempeño de los directivos
- C-7 Evaluar el desempeño de los docentes
- C-8 Evaluar la gestión institucional
- C-9 Evaluar el desempeño del egresado
- C-10 Evaluar el entorno

D Interpretación y uso de los resultados de la evaluación

- D-1 Desarrollo de procesos de retroalimentación
- D-2 Análisis e interpretación de la información disponible
- D-3 Análisis y confrontación de los resultados de la evaluación interna
- D-4 Análisis y confrontación de resultados de la evaluación externa
- D-5 Elaboración de programas de mejoramiento institucional
- D-6 Desarrollo de programas de refuerzo académico
- D-7 Desarrollo de programas de mejoramiento de la convivencia
- D-8 Desarrollo de programas de recuperación y nivelación

E Difusión acerca del sistema de evaluación

- E-1 Desarrollo de un sistema de información sobre resultados de evaluación
- E-2 Crear canales de comunicación entre estamentos
- E-3 Diseño de medios de comunicación sobre el sistema de evaluación de la institución
- E-4 Diseño de medios de comunicación sobre los resultados de evaluación
- E-5 Difusión de procesos y resultados de evaluación

F Formación de evaluación

- F-1 Formación de docentes en evaluación
- F-2 Formación de directivos en evaluación
- F-3 Formación de alumnos en evaluación
- F-4 Formación de administrativos en evaluación
- F-5 Formación de padres en evaluación

G Revisión crítica permanente del sistema de evaluación

- G-1 Evaluación de la apropiación de la política de evaluación
- G-2 Evaluación del sistema de evaluación institucional
- G-3 Evaluación de la coherencia entre el PEI y el sistema de evaluación
- G-4 Sistematización del proceso y sus resultados

H Construcción conceptual del sistema de evaluación

- H-1 Avanzar en la comprensión de la temática de la evaluación
- H-2 Construcción de un lenguaje común acerca de la evaluación
- H-3 Análisis comparativo de otros sistemas de evaluación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
SUBSECRETARÍA ACADÉMICA
Subdirección de Evaluación y Seguimiento

**LLUVIA DE IDEAS SOBRE LA COMPRENSIÓN DE CADA UNA DE LAS
LINEAS DEL MAPA DE ACCIÓN**

A-1

- Determinar los campos o áreas en las que se hará énfasis en la formulación de políticas integradas de evaluación.
- Determinar en qué líneas conceptuales debe ubicarse la evaluación.
- Contar con un enfoque de evaluación.

A-2

- Diseñar una organización que permita la integración de cada uno de sus integrantes con la posibilidad de que todos intervengan.
- Conformación y funcionamiento de todos los órganos del Gobierno Escolar.
- La institución diseña mecanismos para que puedan lograrse verdaderos acuerdos, legítimos y consensuados alrededor de la política institucional de evaluación.
- La creación de un grupo o grupos especializados en el tema de evaluación en el que exista posibilidad de interactuar.
- Unificar todos los estamentos de la comunidad educativa alrededor de la evaluación.
- Definición de espacios institucionales en los que se analicen, debatan y decidan políticas, estrategias, enfoques y demás aspectos inherentes a los procesos de evaluación.

A-3

-Campos: Ámbito como el académico, administrativo, financiero. Objetos: Currículo, PEI, desempeño de estudiantes, de directivos, de docentes, metodologías y técnicas didácticas, etc. Estrategias: En qué forma se evalúa, con qué instrumentos, recursos, mecanismos, tiempos, etc.

Campos: Se refiere a las dimensiones de la evaluación: cognoscitiva, actitudinal.....

Objetos: Hace referencia a qué es lo que se evalúa.

Estrategias: Formas de evaluación.

La institución educativa establece qué va a evaluar y cómo lo va a evaluar.

A-4

La institución educativa establece cómo deben operar y funcionar de manera óptima y de acuerdo con los recursos existentes, cada uno de los objetos a evaluar (especificaciones técnicas).

Los acuerdos mínimos en cuanto a los niveles y desempeños de cada uno de los mismos.

Indicadores mínimos por área, grado, que deben cumplir los sujetos de la evaluación.

Concertación entre docentes y directivos docentes, de aquellos conocimientos y competencias básicas que se espera hayan adquirido los estudiantes en cada grado.

A-5

La institución de acuerdo con su enfoque teórico de evaluación, con los campos y estrategias seleccionadas y estándares definidos, establece los requerimientos de orden metodológico y físico necesarios para que el proceso evaluativo pueda llevarse a cabo.

Propiciar espacios y momentos adecuados para evaluar.

Disposición de los órganos del gobierno escolar y las demás instancias para asumir todos los aspectos de la evaluación.

A-6

Se propone modificar así: integrar los procesos de evaluación al planeamiento (Planeación) institucional.

Se incluye la evaluación en los pasos necesarios para que los procesos a ejecutar se cumplan con calidad. Con base en lo definido en estándares y ambientes se establecen los costos.

A-7

En el paso A-6 se costean las actividades de evaluación. En A-7 se buscan recursos para los costos estimados de acuerdo con las fuentes de financiación pertinentes.

A-8

Se establecen normas comunes de conducta para actuar en cada uno de los casos posibles de evaluación en los que se ponga en juego órbita moral.

Establecer los lineamientos éticos a seguir.

Cómo evaluó?, considero lo enseñado?, los medios?, a quién evaluó?, para qué evaluó? Es justa la evaluación?, es justo el resultado?

B-1

De acuerdo con la política de evaluación y con la planeación y los recursos, definir como se va a llevar a la práctica la evaluación, cuáles son los pasos de la misma y quién es responsable de cada uno de ellos.

Definir procesos que sean aceptados por todos, instaurar instancias y responsabilidades individuales.

B-2

Obtener acuerdos mínimos entorno a la evaluación.

B-3

Señalar cuáles son los logros en forma clara y precisa.

Conocer y manejar de manera unánime maestro-alumno el concepto de logro.

B-5

Identificar las mejores estrategias para levantar información que alimente a los indicadores (relación con A-5).

Mecanismos propuestos para la evaluación.

B-6

De acuerdo con las técnicas seleccionadas para recoger información sobre los indicadores, diseñar los instrumentos específicos que los operacionalicen. (relación con B-5).

Propiciar todos los instrumentos pertinentes para optimizar la evaluación.

B-7

Promover el trabajo en equipo entre los docentes, en grupos pertinentes y con la frecuencia requerida.

B-8

Incentivar el uso de metodologías que faciliten el quehacer pedagógico en cualquier área.

La diversidad entendida y referida a los principios de las escuelas pedagógicas, perfil del alumno, factores asociados, etc.

B-9

Promover el trabajo en redes internas (instit.) y externas, de diversos actores, alrededor del tema de la evaluación.

Se propone la siguiente modificación: Trabajo en red con otras instituciones educativas.

C-1

Encontrar coherencia entre la ley general, la misión de la institución, las metodologías y didácticas.

Contrastar lo que tengo escrito (PEI), con la realidad cambiante.

Medir el impacto de la acción educativa.

C-2

Proponer la actualización de los contenidos (Globalización y democratización del conocimiento).

Lo que dice el currículo, contrastado con lo que el niño quiere aprehender.

Medir la pertinencia de los programas con el mundo actual.

C-3

Determinar los niveles de tolerancia.

Diferenciar los principios y valores reales de los propuestos.

Medir el nivel de participación de la comunidad educativa.

C-4

Evaluar los recursos para adelantar (ejecutar) procesos de evaluación
Recursos humanos? Financieros? Pedagógicos? Didácticos? Estructurales?

Medir el impacto de los recursos utilizados para adelantar los procesos evaluativos.

Qué tengo? Económico, físico, humano, financiero.

C-5

Qué tan competentes son los estudiantes "en su saber hacer".

Medir periódicamente el rendimiento de los alumnos.

Monitorear el avance conceptual y uso de los conocimientos por parte del estudiante.

C-6

Qué tan buen directivo es, cuál es su compromiso institucional, qué tan ejecutivo es, cómo es su gerencia?

Medir tanto la gestión administrativa como pedagógica.

C-7

Medir su práctica pedagógica, su puntualidad, conocimiento, pertinencia en la forma de enseñar, mediante un instrumento.

Indagar, diagnosticar y proponer actualización en las disciplinas.

C-8

Se puede desaparecer en C-6.

C-9

ICFES – Educación superior.

C-10

Medir factores externos que afectan los procesos evaluativos.

Fomento de convivencia, relaciona con la localidad.

D-1

Recomendaciones sobre procesos con dificultades.

Establecer mecanismos que permitan medir el impacto de lo que se ha hecho.

D-2

Digerir, aprender, entender.

D-5

Establecer capacitación, autoestudio.

D-6

Programas alternos para mejorar procesos deficientes.

Remediales para nivelar estudiantes, alternos al currículo, para que el estudiante avance donde está rezagado.

D-7

Estimular, recomendar, efectuar talleres, para entender las diferencias.

D-8

-Emprender acciones que posibiliten a los estudiantes que en diferentes momentos del período lectivo no hayan sido evaluados satisfactoriamente, para que alcancen los resultados esperados. Se sugiere agregar la palabra académica al final de la línea.

Diseño y ejecución de programas de recuperación con intensidad horaria suficiente.

D-9

-Sugerencia: Programas de profundización. Acciones dirigidas a aquellos estudiantes que se encuentren más adelantados y que les posibilite desarrollar sus capacidades a su propio ritmo de trabajo.

D-10

Confrontación de resultados de evaluación interna y externa. Se trata de hacer un análisis comparativo para establecer la coherencia entre los dos tipos de evaluación.

E-1

Almacenar de forma sistemática y fácilmente consultable los resultados de las distintas evaluaciones, a distintos objetos. Para el caso de estudiantes, el sistema debe permitir seguimiento a grupos y estudiantes por área y grado.

Estructurar y sistematizar una información confiable y veraz sobre los resultados de la evaluación interna y externa en la institución en los últimos años, que permita detectar avances y retrocesos y sirva de autorreferenciación para proponer estrategias de afianzamiento o mejoramiento.

E-2

Activar mecanismos existentes legales y no legales y crear los necesarios para que pueda darse diálogo entre todos los distintos actores del proceso de evaluación.

E-3

Incluye a E-4, es decir la E-4 está implícita en E-3.

El sistema de evaluación debe darse a conocer a todos los miembros de la comunidad educativa en forma expedita, esto es, garantizar canales de acceso, poder ser controvertido, tener fijadas sus reglas con anticipación y garantizar la publicidad de los resultados en cualquiera de sus acciones.

Establecer una estrategia intencionada de comunicación a los actores relevantes acerca de cada uno de los momentos del proceso evaluativo (excepto resultados).

E-4

Se deben desarrollar canales de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, que permitan en todo momento interactuar sobre los resultados de la evaluación a través de acciones concretas que consulten la realidad del estado de los educandos y la eficacia de los métodos de evaluación.

Establecer una estrategia intencionada para entregar los resultados de la evaluación de diferentes objetos a los responsables de mejorar y mantener su calidad.

E-5

Los procedimientos en que se enmarca el proceso evaluativo deben ser de absoluto conocimiento de toda la comunidad educativa, en cuanto a reglas, instancias, términos, aspectos pedagógicos y administrativos, así como el conocimiento y utilización de los resultados sin restricción alguna.

Ejecutar procesos de comunicación para dar a conocer los procesos y resultados de evaluación.

F-1

Formar integralmente en todas las evaluaciones susceptibles de implementarse en la institución.

Ejecutar procesos sistemáticos y bien planificados de largo aliento, orientados a dar a los docentes fundamentos teóricos y herramientas prácticas para cualificar su práctica docente en lo evaluado.

F-2

Ejecutar procesos sistemáticos y bien planificados de largo aliento, orientados a dar a los directivos las herramientas necesarias para dirigir y controlar los sistemas de evaluación.

F-3

Ejecutar procesos sistemáticos y bien planificados de largo aliento, orientados a dar a los estudiantes los conceptos y herramientas necesarias para comprender el sistema de evaluación de la institución, su papel, derechos y deberes frente a él, su participación en la construcción.

F-4

Ejecutar procesos sistemáticos y bien planificados, de largo aliento, orientados a dar a los administrativos los conceptos y herramientas necesarias para lograr una comprensión del sistema de evaluación, necesaria para orientar procesos académicos en función de los académicos.

F-5

Ejecutar procesos sistemáticos y bien planificados, de largo aliento, orientados a dar a los padres los conceptos necesarios para entender y participar en la conformación de un sistema de evaluación.

G-1

Continuidad en el análisis y planes de mejoramiento.

G-3

Constatar la coherencia de la evaluación aplicada con la evaluación propuesta por el PEI.

Qué tan real es el PEI (Proyecto teórico vs práctica evaluativa).

G-4

Historia de los procesos, estadística y medición.

Lo hace la Universidad Nacional.

H-2

Depende del enfoque, del PEI y de la misión.

H-3

Función del Consejo Académico.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
SUBSECRETARÍA ACADÉMICA
Subdirección de Evaluación y Seguimiento

ACUERDOS MÍNIMOS DE COMPRENSIÓN SOBRE EL MAPA DE ACCIÓN

A. Formulación de una política integrada de evaluación

A-1 Adopción de enfoques de evaluación.

A.M. La institución educativa define y acoge en términos teóricos cuál de los enfoques de evaluación es el más adecuado a su PEI. Un enfoque es un modelo teórico de evaluación.

A-2 Conformación de una estructura de participación.

A.M. Desarrollar los órganos del gobierno escolar y las demás instancias.

A-3 Definición de campos, objetos y estrategias de evaluación.

A.M. A quién, en qué momento, cómo, quién, para qué, qué se evalúa, mediante qué procedimientos, qué se espera de la evaluación.

A-4 Definición de estándares de desempeño.

A.M. Las instituciones educativas contarán con acuerdos mínimos sobre los desempeños.

A-5 Crear ambientes de evaluación.

A.M. Hacer de la evaluación un proceso amable, continuo e integral.

A-6 Integrar evaluación y desempeño.

A.M. La evaluación debe estar integrada a toda la planeación curricular y administrativa.

A-7 Asignación de recursos financieros para la evaluación.

A.M. Se ratifica texto original porque no admite equívocos.

A-8 Acuerdo sobre componente ético de la evaluación.

A.M. El componente ético debe ser un constructo consensuado sobre los principios básicos de la evaluación.

B. Diseño y actualización de estrategias de evaluación

B-1 Diseño de procedimientos y responsabilidades de evaluación.

A.M. Procesos definidos como ciclos por todos, en que cada cual sepa su rol y su responsabilidad.

B-2 Definición de criterios de evaluación.

A.M. Establecer los lineamientos que deben guiar el proceso de evaluación.
(Ver relación con A-8 y A-4)-

B-3 Definición de Logros.

A.M. Establecer lo que se espera que los estudiantes alcancen en cada área, asignatura, proyecto y grado, en concordancia con lo preceptuado en la Ley.

B-4 Definición de indicadores de evaluación.

A.M. Establecer para cada uno de los logros definidos previamente, cuál es la mejor manera de medir su avance.

B-5 Identificación de técnicas de evaluación.

A.M. Investigar, conocer e implementar las diversas formas que existen para posibilitar una evaluación de calidad.

B-6 Construcción de instrumentos de evaluación.

A.M.

B-7 Fomento de trabajo de docentes en equipo.

A.M. Se ratifica el texto original pues presenta claridad.

B-8 Fomento de metodologías pedagógicas que atiendan la diversidad.

A.M. Incorporar criterios de evaluación para poblaciones especiales dentro del sistema de evaluación a estudiantes.

B-9 Trabajo en redes entre instituciones educativas.

A.M. Hace referencia a facilitar, promover el trabajo en Red de diferentes instituciones educativas, cuya temática central sea la evaluación. (Se sugiere cambiar texto original en la acepción “entre” por “con instituciones...”)

B-10 Diseño de estrategias de control y seguimiento.

A.M. Diseñar mecanismos para que exista realimentación al proceso de evaluación.

C. Ejecución de procesos de evaluación

C-1 Evaluar el PEI.

A.M. Examinar el grado de coherencia entre el PEI de la institución y la normatividad vigente, entre lo planeado y lo ejecutado, así como el impacto en la acción educativa.

C-2 Evaluar el currículo.

A.M. Evaluar la pertinencia con base en las necesidades e intereses del niño y del entorno, así como la coherencia con respecto a los lineamientos curriculares actuales.

C-3 Evaluar la convivencia.

A.M. Establecer la pertinencia y grado de aplicación del manual de convivencia, determinando los tipos de valores existentes entre la comunidad educativa.

C-4 Evaluar recursos.

A.M. Determinar los recursos físicos, financieros, humanos y pedagógicos con que se cuenta para adelantar los procesos de evaluación, así como la suficiencia de los mismos.

C-5 Evaluar el desempeño de los estudiantes.

A.M. Determinar periódicamente que tanto saben los estudiantes, qué tan competentes son a nivel cognoscitivo, actitudinal y axiológico.

C-6 Evaluar el desempeño de los directivos.

A.M. Medir tanto la gestión administrativa y académica del directivo, así como su planeación y compromiso institucional.

C-7 Evaluar el desempeño de los docentes.

A.M. Evaluar la práctica pedagógica, su compromiso institucional, idoneidad y vocación.

C-8 Evaluar la gestión institucional.

A.M. Evaluar los resultados obtenidos en el ámbito académico, administrativo, a partir de objetivos previamente concertados.

C-9 Evaluar el desempeño del egresado.

A.M. Hacer seguimiento al egresado. Determinar si el campo laboral en el que se desempeña corresponde al énfasis educativo de la institución de la cual egresó y verificar el tipo de estudios con los que continuó si lo hizo.

C-10 evaluar el entorno.

A.M. Determinar qué tipo de factores externos influyen en los resultados de los distintos procesos de la evaluación. Se pregunta aquí: ¿Entorno de la institución?

D. Interpretación y uso de los resultados de la evaluación

D-1 Desarrollo procesos de retroalimentación.

A.M. Definir mecanismos que permitan recoger información a partir de resultados que posibiliten mejorar los procesos.

D-2 Análisis e interpretación de la información disponible.

A.M. Generar espacios en los que se estudie la información derivada de los resultados de la evaluación. (apropiación de la misma) con el fin de definir las acciones pertinentes.

D-3 Análisis y confrontación de los resultados de la evaluación interna.

A.M. Establecer el grado de coherencia entre los resultados de los distintos procesos de evaluación, así como comparar los resultados de la evaluación obtenidos en los diferentes años.

D-4 Análisis y confrontación de resultados de la evaluación externa.

A.M. Estudio comparativo entre los diferentes resultados de la evaluación externa, así como en relación con años anteriores.

D-5 Elaboración de programas de mejoramiento.

A.M. Empezar acciones con base en el análisis de los resultados de los diferentes tipos de evaluación.

D-6 Desarrollo de programas de mejoramiento.

A.M. Definir acciones adicionales a las ya previstas, encaminadas a subsanar deficiencias detectadas en los estudiantes.

D-7 Desarrollo de programas de refuerzo académico.

A.M. Empezar acciones encaminadas a mejorar la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

D-8 Desarrollo de programas de recuperación y nivelación.

A.M.

E. Difusión acerca del sistema de evaluación

E-1 Desarrollo de un sistema de información sobre resultados de evaluación.

A.M. Almacenar de forma sistemática y de fácil acceso los resultados de los distintos procesos de evaluación.

E-2 Crear canales de comunicación entre estamentos.

A.M. establecer mecanismos de diálogo e interacción entre los diferentes actores de los procesos de evaluación.

E-3 Diseño de medios de comunicación sobre el sistema de evaluación de la institución.

A.M. Establecer mecanismos de divulgación a la comunidad educativa sobre el cómo, cuándo, qué, porqué y a quién se evalúa en las instituciones educativas.

E-4 Diseño de medios de comunicación sobre los resultados de evaluación.

A.M. Establecer una estrategia intencionada para entregar los resultados de los diferentes procesos de evaluación a los actores pertinentes.

E-5 Difusión de procesos y resultados de evaluación.

A.M. Dar a conocer previa y posteriormente cada uno de los procesos en que se desarrolla la evaluación en los distintos niveles (pedagógico, administrativo, institucional), así como dar cuenta oportunamente de los resultados obtenidos.

F. Formación en evaluación

F-1 Formación de docentes en evaluación.

A.M.

F-2 Formación de directivos en evaluación.

A.M.

F-3 Formación de alumnos en evaluación.

A.M.

F-4 Formación de administrativos en evaluación.

A.M.

F-5 Formación de padres en evaluación.

A.M.

G. Revisión crítica permanente del sistema de evaluación

G-1 Evaluación de la apropiación de la política de evaluación.

A.M. Valorar mediante juicios imparciales internos, que tanto sentido de pertenencia tienen los sujetos de la comunidad educativa sobre las políticas evaluativas adoptadas interna y externamente

G-2 Evaluación del sistema de evaluación institucional.

A.M. Es verificar que la institución es evaluada anualmente en todas sus instancias como lo dispone la ley, efectuando un seguimiento permanente para mejorar las deficiencias detectadas.

G-3 Evaluación de la coherencia entre PEI y sistema de evaluación.

A.M. Se estimó que puede entenderse a partir de C-1.

G-4 Sistematización del proceso y sus resultados.

A.M. Organización de un centro de sistematización e información, que posibilite mantener a disposición datos confiables de años anteriores que permitan hacer comparaciones de resultados entre áreas, grados y tipos de pruebas.

H. Construcción conceptual del sistema de evaluación

H-1 Avanzar en la comprensión de la temática de la evaluación.

A.M. Capacitarse permanentemente en la conceptualización de la temática evaluativa, abordando diversas experiencias del aula y modelos de otros países.

H-2 Construcción de un lenguaje común acerca de la evaluación.

A.M. Los sujetos intervinientes en el proceso evaluativo, deben de mutuo consenso efectuar acuerdos mínimos tendientes a establecer un lenguaje común en la conceptualización, comprensión, aplicación y uso de la evaluación.

H-3 Análisis comparativo de otros sistemas de evaluación.

A.M. establecer diferencias entre los diversos sistemas de evaluación para implementarlos o utilizarlos según las necesidades propias de la institución.

TEMA 8:

***“SISTEMAS INSTITUCIONALES DE
EVALUACIÓN”***

SISTEMAS INSTITUCIONALES DE EVALUACIÓN



ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

- Objeto permanente de todo tipo de análisis de reflexiones tendientes a materializar la educación en función social y en beneficio de los intereses y necesidades de la persona, la familia y la sociedad.
- Ubicación de diferentes factores causa - efecto de la realidad educativa del país.
- Permanente construcción conceptual de modelos pedagógicos, administrativos y operacionales orientados a satisfacer las necesidades mínimas en educación.
- Fines de la educación programados para marchar a la par con los ritmos sociales, culturales, científicos y tecnológicos que marcan los diferentes paradigmas pedagógicos que han orientado la acción escolar.



REINVENCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

- Educación de carácter científico-técnico y cultural.
- Universal, democrática, plural y participativa.
- Integradora de la comunidad dentro de una visión global y holística.
- Integradora y promotora del conocimiento a través del desarrollo personal y social.
- Constructora de valores, autonomía y respeto por las diferencias.
- Mediadora y transformadora de las relaciones sociales cotidianas que puedan generar conflicto social.



LA ESCUELA SE DEBE ARTICULAR CON LA SOCIEDAD

- Motivar para que la escuela trascienda los muros de la escuela.
- Desaparezca el libro que hay que copiar en el cuaderno.
- Desaparezca el tablero donde se estrellan los sueños con las abstracciones.
- Se consolide la vida en un mundo real dentro del cual puedan surgir preguntas y conocimientos sin leyes impuestas y en un proceso de constante descubrir.



ORIGEN Y LEGITIMIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

- Estudios comparativos de la situación educativa en países de América, Europa, Asia y África.
- Centrar en la reflexión y la acción pedagógica las expectativas, preocupaciones y responsabilidades de la comunidad educativa.
- lograr que todos sus miembros giren en torno a los procesos que adelanta la institución.

Tal política educativa invita a:

- Participar, desarrollando la capacidad crítica, reflexiva y analítica de cada quien, con respeto a los principios y valores del otro.
- Propiciar cambios que respondan al mejoramiento de la calidad educativa. Participar es vivir la reciprocidad, es reconocerse unos a otros como seres independientes, con sueños, fantasías, expectativas y necesidades. Es ser, sentir y actuar con otros sujetos, con apertura y flexibilidad para discutir y confrontar el



FINES DE LA EDUCACIÓN

- Pleno desarrollo de la personalidad
- Proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- Formación en el respeto a la vida, derechos humanos, la paz, los principios democráticos, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad y equidad, ejercicio de la tolerancia y la libertad.
- Participación en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
- Formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- Adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos



QUÉ ES UN SISTEMA?

Un sistema es un conjunto de procesos bien definidos y bien planificados, cuyo fin es el de satisfacer los requisitos de una organización.



DEFINICIÓN DE UN SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

- Es un dispositivo administrativo para la conducción del sistema educativo.
- Su función es ofrecer información sobre los resultados de la educación, el funcionamiento de distintos niveles del sistema, las condiciones que afectan los procesos en las distintas instancias y el aporte de distintos actores. Coadyuva en la definición de las políticas educativas, orienta el desarrollo de planes de mejoramiento y rendición de cuentas sobre la respuesta del sistema a las demandas de la sociedad.



EMERGENCIA DE LOS SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

- ✓ Cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos.
- ✓ La demanda social de información y rendición de cuentas.
- ✓ Un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos.



APORTES DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN A LA MEJORA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

-
- ✓ Conocimiento y diagnóstico del sistema educativo.
- ✓ Conducción de los procesos de cambio.
- ✓ Valoración de los resultados de la educación.
- ✓ Mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.



PORQUÉ SE HABLA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN?

Desde las posturas más tradicionales sobre el carácter de la *Evaluación*, hasta las más contemporáneas coinciden en ubicar la evaluación como algo cotidiano, inherente a la vida, a todo quehacer, a todo proyecto, a toda circunstancia o evento, que exige medir, pensar, valorar, analizar, encontrar el por qué, o el para qué, con ánimo de hallar respuestas, corregir deficiencias, ubicar logros o reorientar metas, conceptos que son inherentes casi que por naturaleza a la educación.



QUÉ SIGNIFICA LA EVALUACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN?

- ✓ Es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza.
- ✓ Ello significa que en la práctica se pueden reconocer unos usos, las diferentes funciones que cumple, las ideas en las que se apoya y formas de realizarla, y a qué condicionamientos de la enseñanza institucionalizada responde.
- ✓ Antes de abordar los modelos y las técnicas es necesario realizar un análisis de la pedagogía que se practica y los elementos que la componen, ya que en ellos se revelan los usos las funciones y las ideas.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

DEFINICIONES

- R. TYLER
- L. CRONBACH
- STUFFLEBEAM
- STAKE
- M. SCRIVEN
- PARLETT Y HAMILTON
- E. EISNER

EL MODELO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Se sustenta en principios epistemológicos diferentes a los de los enfoques cuantitativos. Según Escudero Muñoz las características más sobresalientes de este nuevo modelo de evaluación son las siguientes:

La realidad social aparece como una realidad cambiante y dinámica. El individuo es un agente activo que construye y da sentido a la realidad. El programa educativo no es un producto considerado al margen del contexto y de los sujetos que lo desarrollan. El evaluador ha de poseer marcos de referencia teóricos y posibilitar que la teoría surja de los propios datos. La metodología debe ser ecléctica y adaptada al medio educativo. Pretende una comprensión holística de los fenómenos, situaciones y

hechos. Se centra fundamentalmente en el uso de una lógica inductiva.

QUÉ SE DEBERÍA DESCIFRAR ANTES DE EVALUAR?

- ¿Lo que aparece en el currículum es lo realmente importante y valioso?
- ¿Lo que ha seleccionado el profesor para la evaluación es significativo para el alumno?
- ¿Lo que el alumno lee o percibe en la evaluación es lo que el profesor ha querido preguntar?
- ¿Lo que responde el alumno es exactamente aquello que sabe sobre el tema?
- ¿Lo que interpreta el profesor es lo que el alumno realmente ha expresado?
- ¿Se trabaja sobre la riqueza y profundidad del saber o sobre la variedad de contenidos?
- ¿Existe claridad sobre las condiciones de evaluación, por ejemplo, sobre lo que es importante o esencial aprender y de lo cual dependen las contingencias o lo secundario o lo derivado del conocimiento?

CARACTERÍSTICAS MÍNIMAS DE UNA EVALUACIÓN EFICAZ

- Permitir autocorregir la acción educativa de forma continua.
- Extenderse a lo largo de todo el proceso educativo.
- Implicar a todo el sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa.
- Articular en un marco de valores más plurales que los exclusivamente académicos.
- Orientarse a las capacidades y no sólo a las conductas o a los rendimientos observables.
- Recoger datos no sólo sobre el avance de los alumnos desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, sino también de todos los demás aspectos que interaccionan en él: actuación del profesor, metodología, recursos, actividades, relaciones, etc.

EFFECTOS DE LA EVALUACIÓN

Debe producir una acción educativa autogestada que en términos de la educación integral y en aras de efectivizar los fines de la educación, propenda por:

El desarrollo del respeto a la diferencia. La concentración racional, la disposición al cambio, el conocimiento interactivo, la cultura del diálogo, la tolerancia ideológica, la racionalización del poder.

Debe convertirse en proceso jalonador de los proyectos que dan vida a la tarea de educar.

Su acción debe ser permanente y continua, con la participación de todos los comprometidos en ella, holística y cualitativa, buscando el mejoramiento de la institución y el beneficio de la comunidad escolar en general.

ORGANOS DEL GOBIERNO ESCOLAR COMO DINAMIZADORES DE LA EVALUACION

Procurar con base en la política educativa la toma de decisiones en torno al rumbo de la institución.

- Es el resultado de buscar la defensa de los derechos de los hombres, la definición de compromisos, la resolución de conflictos, las necesidades y aspiraciones de todos aquellos que habitan en la democracia para conservarla.
- La participación de todos los estamentos de la educación.
- Como instancia administrativa es el marco orientador de la formación de sus miembros como seres autónomos, independientes y creadores.
- Se organiza en función de lo pedagógico, dando lugar a que su sentido sea el de optimizar los tiempos, los espacios y los recursos.




•COMUNIDAD EDUCATIVA

Conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares.

- Dirección de los establecimientos educativos con arreglo a la Ley 115 y el Decreto 1860.
- Según su competencia participan en el diseño, ejecución y evaluación del PEI y en la buena marcha del establecimiento educativo.




ORGANIZACIÓN MINIMA PARA LA EVALUACIÓN EN NUESTRO MEDIO

-LA COLEGIALIDAD:

- existencia de un proyecto colectivo en el que participa toda la comunidad educativa.
- Existencia de una coordinación profunda que establece la continuidad, la coherencia y cohesión de la actividad.
- Iniciativa de perfeccionamiento del profesorado fruto de procesos de investigación en la acción
- Estabilidad y coherencia de la planta de profesores que potencia el trabajo en equipo y mantiene el desarrollo del proyecto educativo del futuro.
- Desarrollo de mecanismos de participación real y de auténtica representación en la gestión.
- Integración en el proyecto del personal de administración y de servicios en términos de eficacia y buenas relaciones con el resto de comunidad educativa.




•LAS RELACIONES

- Comunicación positiva e interna, entre padres de familia, estudiantes y profesores.
- Ø Información fluida y clara en todas las direcciones.
- Ø Clima de respeto mutuo entre los miembros de la comunidad escolar.
- Ø Relación intensa con padres de familia a través de la participación.
- Ø Manejo del conflicto en forma clara y decidida.
- Ø Racionalidad y principios educativos en la concepción de la disciplina y los medios de proponerla y ejecutarla.




• LA ACTIVIDAD

- 1. Preocupación manifiesta y efectiva por la metodología de enseñanza- aprendizaje
- 2. Contemplar en el currículo actividades que no están inscritas en la administración: *educación para el tiempo libre, actividades comunitarias.*
- Ø Elección inteligente y rigurosa de los contenidos de enseñanza
- Ø Evaluación del maestro en el aula basada en criterios educativos, autoritaria y cualitativa.
- Ø Procesos de investigación desarrollados por los maestros sobre la acción y en beneficio de la comunidad escolar.




• LAS INSTALACIONES Y LOS MATERIALES:

- 1. Espacios adecuados bien cuidados, estéticos y limpios al servicio de la actividad educativa
- 2.
 - Ø Amplia gama de material didáctico
 - Ø Actividad didáctica que va más allá de los textos, elegidos éstos, con criterio educativo.
 - Ø Actualización y abundancia de fondos bibliográficos
 - Ø Racionalidad y justicia en el uso de los espacios institucionales.




• LA ORGANIZACIÓN:

- 2. Racionalidad del trabajo en términos personalizados, aulas no masificadas, sin sobre población estudiantil
- Ø Flexibilidad organizativa que posibiliten: adaptación a cambios e innovaciones.
- Ø Evaluación institucional interna y externa.
- Ø Designación y actuación democrática de profesores, en beneficio de los estudiantes.
- Ø Relación con el contexto social (entorno) donde se halla la institución educativa.



• LOS VALORES:

1. Educar en valores (tanto en el currículo oculto, como en el explícito)

2. Coherencia en la educación en valores a través de la práctica educativa institucional y profesoral en todos sus comportamientos

- Ø Clima de libertad para expresar la manera de pensar particular y para el desarrollo creativo.
- Ø Equidad y racionalización en el ejercicio de la autoridad
- Ø Auténtica coeducación

Apertura y dedicación en la integración de personas con necesidades educativas especiales

Tener en cuenta la situación de los desfavorecidos al evaluar su ritmo de aprendizaje.



• EVALUACIÓN DE UN SISTEMA DENTRO DEL AULA

✓LIDERAZGO:

Manifiesta y mantiene la misión de la institución y el aula, incorporando a las partes interesadas.

Integra el uso de principios de mejoramiento de la calidad en la operación diaria del aula y la institución.

Alinea la misión del aula con el plan de mejoramiento del colegio, siendo la base para la toma de decisiones y para la definición de prioridades de aprendizaje y de funcionamiento del aula.

Se asocia a los padres y a otros grupos o miembros de la comunidad educativa para mejorar constantemente los esfuerzos del aula, del colegio y de la comunidad.



✓.- INFORMACIÓN Y ANÁLISIS

Mantiene informaciones sobre problemas, necesidades y operaciones que dan pie a las metas del aula y las alinea al plan de grandes mejoras del colegio.

Usa datos de comparación de resultados y *benchmark* (identificación de información sobre las mejores prácticas), para evaluar el ritmo de grandes mejoras de los alumnos.

Pone a disposición de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, en el momento exacto, las informaciones, los resultados, los materiales y los procesos, para mejorar su desempeño.

Mantiene sistemas adecuados de información para evaluar, como rutina, los resultados del aula y de las evaluaciones externas. Es, aparte, la base para los planes de grandes mejoras académicas y administrativas (operacionales).



✓.- PLANIFICACIÓN ESTRATEGICA DE LA CALIDAD

1. Abarca a las partes interesadas en un sistema permanente de planificación proyectada para identificar y atender a las necesidades educacionales de los alumnos en el aula y fuera de ella, y para dar soporte al plan de mejoramiento del colegio.

Propicia el desarrollo de metas y objetivos del aula, en proyección con el próximo grado, al plan de mejoramiento del colegio y a las necesidades de la localidad y la ciudad.

Pone a disposición tiempo y recursos que sean acordes con las metas y los objetivos de los planes curriculares del aula y del colegio.

Elabora un plan que incluye metas-desafío o *benchmarks*, enfocándolo en el desempeño de los alumnos.



✓DESARROLLO Y GERENCIA DE RECURSOS HUMANOS

Motiva el uso de acciones cooperativas y solidarias de equipos en los procesos de aprendizaje y de toma de decisiones.

Comunica con regularidad el progreso en las metas a los alumnos y partes interesadas (Comunidad educativa) , y sistemáticamente reconoce el éxito y la pertinencia de las experiencias exitosas.

Tiene un sistema en funcionamiento para dar asistencia a los alumnos que precisan ayuda y dar orientación a los alumnos nuevos.

Evalúa y hace el monitoreo y seguimiento de los progresos, avances, participación y bienestar de los alumnos.



✓.- GERENCIA DE LOS PROCESOS

Existe un proceso estándar para planificar, ejecutar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tiene un ambiente físico adecuado que actúa como apoyo para la concreción de las metas de la planificación estratégica.

Usa herramientas de grandes mejoras de la calidad, tales como fichas de control (libros diarios), diagramas de "espina de pescado" y de afinidad, para mejorar el desempeño de los alumnos.

Tiene funcionando unos procesos operacionales y de apoyo estandarizados y permanentemente mejorados por el uso del ciclo "proceso de enseñanza y aprendizaje".

Comunica al profesor del grado anterior y a los padres lo que es necesario que hagan para favorecer el éxito de los alumnos.



✓RESULTADOS DE LA CALIDAD Y DE LAS OPERACIONES

Verifica si los resultados del desempeño académico de los alumnos está mejorando.
Verifica si los niveles de participación y de satisfacción de los alumnos está aumentando.
Verifica si los niveles de participación y de satisfacción de los padres y de los demás miembros de la comunidad están aumentando.
Verifica si el nivel de conducción de la clase y de seguridad de los procesos del aula está aumentando.



✓7.- ENFOCADO EN EL CLIENTE Y EN SU SATISFACCIÓN

Propicia que las partes interesadas (comunidad educativa y otros agentes externos)den sus contribuciones a la elaboración de los objetivos de mejoramiento para el aula y la institución.
Consolida reclamos formales e informales, para usar en la identificación de oportunidades de mejoramiento.
Desarrolla, mantiene y mejora las relaciones con y entre los alumnos, los padres y la comunidad educativa en general.
Identifica las expectativas del próximo grado y sus niveles esperados de satisfacción.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, DISTRITO CAPITAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Subsecretaría Académica
Subdirección de Evaluación y Seguimiento

Taller "Sistemas Institucionales de Evaluación"

Objetivo: A continuación se presentará una situación hipotética cotidiana que puede ocurrir en cualquier institución educativa de nuestra ciudad. Con base en el planteamiento problema, ustedes se organizarán en lo posible representando a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa (artículo 6º. Ley 115/93) y propiciarán una o varias soluciones al conflicto que allí se presenta según sea pertinente, con arreglo a las disposiciones legales vigentes, las competencias otorgadas a los diferentes órganos del gobierno escolar y las demás instancias que funcionen en la institución.

Planteamiento del problema: El Colegio Nueva Sabiduría es un establecimiento educativo legítimamente constituido y reconocido por la Secretaría de Educación, que ofrece educación formal en los niveles de educación preescolar, educación básica primaria y educación básica secundaria. En el grado sexto en la institución, estudia el niño Pedro Púas quien al finalizar el respectivo calendario académico presenta deficiencias en los logros previstos para matemáticas. Enterado el educando de su situación académica, conversa con el profesor asignado para el área, a quien solicita, le posibilite matricularse para el grado séptimo antes de efectuar cualquier actividad tendiente a la recuperación de los logros no alcanzados, ya que a su decir, de no matricularse perderá el cupo reservado en otro colegio para el siguiente año lectivo. El profesor rechaza de plano la petición del alumno, manifestándole que de no someterse "inmediatamente" a las actividades complementarias que él ha diseñado para recuperar los logros, informará sobre la reprobación del grado. El alumno hace caso omiso de la advertencia y al iniciarse el siguiente año lectivo, amenaza con interponer una acción de tutela en contra de la institución educativa, argumentando que tiene el derecho a ser promocionado al grado séptimo, derecho que presuntamente se le está negando, así como el reintegro a la institución que también le fuera negado.

Usted como miembro de la comunidad educativa quiere propiciar una solución justa, equitativa y en derecho, para lo cual considera que se debió o se debe proceder de la siguiente manera:

(Se sugiere adoptar la siguiente metodología)

- Describir paso a paso cada uno de los procedimientos empleados.
- Instancia o instancias que deben intervenir.
- Posibles infracciones de la institución.
- Posibles infracciones del alumno.
- Normas que facultan o prohíben el procedimiento del colegio.
- Definición de competencias.
- Situación actual del alumno.
- Situación esperada del alumno.
- Diagnóstico de la organización institucional.

TEMA 9:

***“SEGUNDO ESTUDIO
INTERNACIONAL DE CÍVICA”***



ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTA D.C.

Secretaría
EDUCACION



LA EDUCACIÓN CÍVICA EN COLOMBIA

"Una comparación internacional"



OBJETIVO

Identificar y examinar de manera comparativa la forma cómo los jóvenes se preparan para asumir su papel de ciudadanos en una democracia



¿Qué es el estudio?

Un estudio comparado en 28 países sobre el estado del conocimiento y actitud cívica de los jóvenes escolarizados entre los 14 y 15 años



El estudio

- Contení 4.5 veces más preguntas sobre actitudes que sobre conocimientos
- Se indagó sobre democracia, ciudadanía, gobierno, confianza en las instituciones, valores políticos, escuela, currículo, ambiente del salón de clase y conflicto



¿Quién hizo el estudio?

La I.E.A. (Asociación internacional para la evaluación de la calidad de la educación) con la voluntad expresa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la participación del ICFES



En el mundo se han realizado dos pruebas internacionales:

- La primera: en 1971 (9 países: Alemania Federal, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelandia, Suecia y Estados Unidos. Todos con ingresos altos y democracias consolidadas
- La segunda en 1995 (28 países: 11 del antiguo bloque socialista, 15 países industrializados y 2 países latinoamericanos.



Evaluación en Educación Cívica

Tuvo en cuenta dos áreas:

- Conocimientos
- Actitudes y compromiso cívico



Etapas de la 2a. prueba

- Primera: En 1995, recopilación de información nacional, informe editado por el MEN (Afinación modelo teórico y técnico, comparaciones, cuestionario final, aplicación piloto) consultaron 24 países



Etapas de la 2a. Prueba

- Segunda: se completó en 1999 (aplicación prueba piloto en 1998), encuesta y procesamiento de datos que se difundirían al mundo a partir de marzo 15 del 2001.
- Los mismos instrumentos se aplicaron en algunos países, entre ellos Colombia, a estudiantes de grado 11° y cuyos resultados se conocerán en el 2002



¿Quiénes participaron?

- 90.000 estudiantes (escogidos al azar)
- Edad: entre 14 y 15 años
- Cursos: de 8° y 11° básica secundaria
- En Colombia participaron: 5047 estudiantes de 152 colegios (públicos y privados)
 - 2.876 mujeres (58%) y 2134 hombres (42%)



También participaron:

- 352 profesores (activos en la enseñanza de la educación cívica)
 - 152 rectores
 - 152 colegios
- Tema: infraestructura del plantel, los estudiantes y la formación de los profesores

Perfil de los estudiantes Colombianos

- Nacidos en 1985 y 1986
- Generación educada con el impulso del movimiento pedagógico de los 80's
- Con la Ley 115/94 que transformó el sistema escolar (autonomía, PEI, gobierno escolar, etc).

Formación de docentes

Licenciados	28%	83%
Universitarios	21%	
Postgrado	34%	
Secundaria o Normal	7%	
Duobosos	10%	
Cívica	43%	
Ciencias Sociales	20%	
Filosofía	7%	
Democracia y constitución	6%	
Religión y ética	3%	
Derecho	2%	

Instrumento

- Cuestionario de conocimientos con 38 preguntas, cada una con 4 opciones de respuesta (1 verdad).
- Se resolvió en 35'
 - 30 se enfocaban hacia la democracia
 - Papel del ciudadano (1)
 - Definición de leyes (2)
 - Derechos humanos, civiles, sociales, políticos (3,4,5,6,7,8,9,15,17,18,19,23,24,25,26)
 - Sentido de la constitución (28)
 - Organización económica (27)
 - Las otras 8 responden a: habilidades de interpretación, encaminadas a distinguir entre opiniones y hechos.

De los 152 colegios el 50% corresponde al sector oficial y el otro 50% al sector privado, y pertenecen a los departamentos de:

- Amazonas, Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar,, Boyacá, Caldas, Caquetá, Casanare, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Chocó, Guainía, Guaviare, Huila, Guajira, Margdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Quindio, Risaralda, Santander, Sucre, Tolima y Valle.
- En cada colegio se seleccionó al azar un curso de 8° y uno de 11°.

Factores Asociados

- En Colombia de cada 10 estudiantes, solo 3 tienen interés en terminar bachillerato para continuar con una carrera.
- El número de libros en el hogar y el nivel educativo de los padres.
- En la mayoría de países participantes los profesores están de acuerdo en integrar la educación cívica a las ciencias sociales (80%). En Colombia que sea una materia específica (76%).

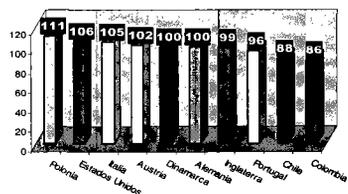
Deficiencias

- Bajo valor atribuido al conocimiento por los profesores(as) de educación cívica.
- Cierta desinterés que los maestros(as) atribuyen a las autoridades educativas en el tema de cívica.
- Hay que tener en cuenta que esto no se le puede endilgar solo a los maestros, sino a la baja valoración del conocimiento en la sociedad colombiana.

Resultados

- El país que ocupó el primer lugar en conocimientos fue Polonia (obtuvo 111 puntos en conocimientos y también en actitudes (hay elevación del pensamiento crítico)
- El promedio fue de 100 (Dinamarca)
- Colombia ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, pero se sitúa dentro de las primeras opiniones favorables hacia las actitudes como: la democracia y la participación ciudadana (la tolerancia, sentido de la justicia social y compromiso cívico).

Estudio internacional de cívica Puntajes por países



Resultados y consecuencias

- Hay una devaluación del papel del conocimiento, esto se deriva de los malos conocimientos y habilidades de interpretación de los estudiantes colombianos. (Análisis de lectura)
- Los alumnos presentan dificultades en la comprensión analítica de textos y en aquellas preguntas que requieren juicio crítico y saber teórico.
- Confunden entre opiniones y hechos.

Sugerencias

- La mayoría de los profesores reconoce una falencia y están de acuerdo en que la educación cívica debe integrarse al estudio de las ciencias sociales.
- Fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales y de la cívica en las instituciones educativas.

Sugerencias

- Se puede crear confianza interpersonal en la escuela.
- Crear confianza en la sociedad colombiana
- Se deben elaborar unos lineamientos curriculares claros sobre los objetivos de estas áreas (cívica y sociales) y sobre aspectos metodológicos.