

SED  
071L  
v.1

# EDUCACIÓN DE CALIDAD



## Foro Educativo Distrital 2008

Documentos para el debate

Evaluación integral para la calidad de la educación



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DISTRITAL



BOGOTÁ  
POSITIVA

SED  
071L  
v. 1

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL  
DOCUMENTOS PARA EL DEBATE

# Foro Educativo Distrital

Evaluación integral para la calidad de la educación

2008



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
EDUCACIÓN

Secretaría de Educación

**Alcalde Mayor de Bogotá**

Samuel Moreno Rojas

**Secretario de Educación**

Abel Rodríguez Céspedes

**Subsecretario Académico**

Jaime Naranjo Rodríguez

**Directora de Evaluación y Acompañamiento**

Cecilia Rincón Berdugo

**Subdirectora de Evaluación y Análisis**

Luz Maribel Páez Mendieta

**Coordinador Foro Educativo Distrital**

Javier Darío Vélez Echeverry

**Secretaría de Educación Distrital**

**Foro Educativo Distrital 2008**

Evaluación Integral para la Calidad Educativa

**Diagramación e impresión**

Imprenta Nacional de Colombia

**Distribución gratuita**

Derechos Reservados

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación  
sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.

Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia  
PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149, 2211, 2141, 2142  
[www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co) [www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co)

Bogotá, D.C. Agosto de 2008

# Contenido

Presentación .....	5
Hacia un sistema de evaluación integral Dialogica y Formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos .....	7
1. El sentido de la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos .....	7
Aspectos relevantes de la calidad .....	8
Limitaciones del sistema educativo.....	9
Los propósitos de la organización escolar por los ciclos educativos .....	10
2. Propuesta para la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos .....	11
2.1. Propuesta curricular para la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos. ....	13
2.2. Evaluación integral, dialógica y formativa por ciclos educativos. ....	15
3. Ciclos educativos.....	18
3.1. Características de los ciclos.....	18
4. Acciones para la implementación de los ciclos y períodos académicos.....	30
Bibliografía .....	31

El decreto 230 y sus implicaciones en el desarrollo de un Política de Educación de calidad.....	33
Decreto 230 .....	33
La formación de los maestros y maestras y su compromiso para enfrentar los retos de la educación de calidad.....	47
La calidad de la educación, elemento esencial del derecho a la educación .....	47
Los maestros y maestras, actores fundamentales para la consolidación de la calidad educativa .....	48
La formación de los maestros y maestras debe ser dirigida a apoyar la creación de condiciones para el fortalecimiento de la calidad .....	49
La formación de maestros y maestras debe derivar de las necesidades de éstos y de los requerimientos de los estudiantes y la sociedad .....	50
Las estrategias de formación de docentes y los oferentes de éstas deben responder a los retos de la escuela y de la cualificación la enseñanza .....	51

## Presentación

Este año, en el escenario del Foro Educativo Distrital 2.008 convocado por la Secretaría de Educación se ha propuesto debatir y dialogar sobre la "Evaluación Integral para la Calidad de la Educación". Es por ello que los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa de Bogotá, se reunirán durante los próximos tres meses para exponer sus opiniones y propuestas sobre este tema de tanta relevancia y futuro de la educación en Bogotá.

Se espera obtener como resultado de este proceso la elaboración colectiva de por lo menos dos propuestas: en primer lugar, una sobre los elementos constitutivos de un sistema de evaluación integral por ciclos y periodos académicos y en segundo término, un conjunto de recomendaciones y sugerencias para la modificación del decreto 230 de 2002.

Con el ánimo de enriquecer la discusión y el debate en el Foro Educativo, la Secretaría de Educación entrega a los participantes este documento que recoge las propuestas iniciales sobre los ejes temáticos siguientes:

Hacia un sistema de evaluación Integral, Dialógica y Formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la reorganización de la enseñanza por ciclos.

El decreto 230 de 2002 y sus implicaciones en el desarrollo de una política de Educación de calidad.

Espera la Secretaría de Educación que los documentos de este material animen los debates, discusiones y propuestas que se trabajarán en los colegios, localidades y en el Foro Distrital con el fin de darle a la ciudad las herramientas necesarias para la transformación pedagógica de la enseñanza en beneficio de las niñas, los niños y los jóvenes.

## Hacia un sistema de evaluación Integral Dialógica y Formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la reorganización de la enseñanza por Ciclos Educativos

### Principios Orientadores

#### 1. El sentido de la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos

La reorganización escolar por ciclos educativos que se propone desarrollar la Secretaría de Educación de Bogotá, tiene como propósito responder a las exigencias de una educación contemporánea, en condiciones de equidad, calidad y pertinencia.

En este sentido una educación para la calidad, debe formar a los niños y jóvenes con suficiente autonomía y autoestima para organizar su vida en libertad; capaces de enfrentar los retos y demandas de la incesante revolución tecnológica y científica y formarlos como ciudadanos y ciudadanas del mundo, procurando el desarrollo de capacidades y competencias que permitan adquirir conocimientos y utilizarlos para comprender y resolver problemas y necesidades que plantea la vida. Así como promover habilidades, actitudes y valores que posibiliten el desarrollo social basado en la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro.

La calidad de la educación es entendida como "el conjunto de condiciones básicas que aseguren que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socioafectivo, físico e intelectual. Esta premisa supone una concepción compleja de la calidad, que va mucho más allá de las evaluaciones de conocimientos e incluye la perspectiva de los derechos humanos en toda la gestión escolar"<sup>1</sup>

1 Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá. Secretaría de Educación pp. 31

La experiencia de la construcción de una Política de Calidad de la Educación en Bogotá, muestra que ésta se constituye sobre dos elementos: uno el de las condiciones y factores materiales, y dos el de las condiciones propiamente pedagógicas y sociales que hacen referencia a los contenidos, los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas, la organización escolar, los espacios y tiempos, los ambientes de enseñanza y aprendizaje y el entorno familiar, entre otros aspectos.

La calidad no es un concepto absoluto, su naturaleza y alcance depende de los factores involucrados en el proceso de formación, los cuales pueden ser internos o externos y la calidad del servicio educativo depende de la capacidad de la escuela y del Estado para controlar estos factores.

Aspectos relevantes de la calidad:

- La inclusión y la motivación de los estudiantes durante su permanencia en el sistema educativo.
- La pertinencia, el sentido, el significado de lo que ofrece la escuela en función del talento y del proyecto de vida de los estudiantes.
- La relación del estudiante con el conocimiento, con el maestro y con la escuela.
- Las condiciones pedagógicas y el ambiente escolar.
- Las metodologías y estrategias pedagógicas de los docentes.
- La sostenibilidad los procesos pedagógicos.
- La capacidad de la escuela para interpretar las demandas de formación social y productiva del contexto.

La calidad de la educación entonces, no es sólo una preocupación cognoscitiva, es también una preocupación práctica y ética que en el desarrollo de la política pública educativa tiene que ver con todas las acciones y programas que dignifiquen la vida de los seres humanos.

Esta visión compleja de la calidad de la educación supera el concepto tradicional de calidad centrado en resultados y logros de los aprendizajes de los estudiantes como úni-

co indicador de calidad, concepción que impide evaluar los frutos de la acción escolar, las transformaciones que se producen en las prácticas pedagógicas, pero ante todo en los procesos formativos y de aprendizaje de los estudiantes.

Este gran propósito de mejorar la calidad de la educación, requiere una profunda reorganización de la enseñanza y de la escuela, transformar las concepciones, las prácticas pedagógicas, la relación del estudiante con el conocimiento y con el educador, la evaluación y la gestión administrativa a través de una nueva organización de la enseñanza por ciclos educativos acordes con la edad de los estudiantes, sus necesidades formativas y cognitivas, su desarrollo corporal y socio-afectivo y sus formas de aprender.

En las últimas décadas en varios países de América Latina, la preocupación y la discusión sobre las reformas de la educación básica y media se ha orientado hacia la propuesta de organizar la enseñanza por ciclos más cortos con respecto a los niveles propuestos: preescolar, educación básica y educación media. El propósito de estas reformas centradas en ciclos es garantizar una mayor pertinencia, articulación y significado de los conocimientos con el proyecto de vida de los estudiantes, así como un mayor desarrollo de los dominios y desempeños que se espera sean logrados por los estudiantes a medida que avanzan en el sistema educativo.

El proyecto busca responder a las siguientes limitaciones del sistema educativo

- La estructura actual del sistema educativo organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, presenta poca correlación entre cada uno de los grados y niveles, alta dispersión de los conocimientos y desarticulación entre las áreas del plan de estudios.
- Los resultados de las evaluaciones externas nacionales e internacionales (LLECE-UNESCO) muestran información muy importante respecto a las relaciones entre el grado, la edad y la condición social de los estudiantes. Señalan que en las escuelas de mayor vulnerabilidad social los estudiantes de nueve años (3º y 4º de primaria) no dominan la convencionalidad de la escritura y muestran grandes dificultades para comprender textos escritos.

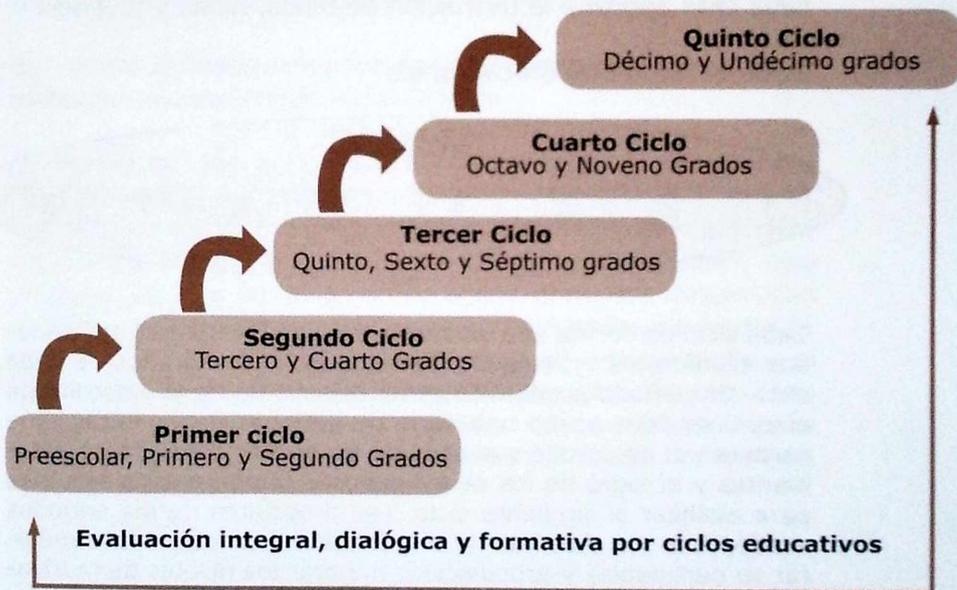
- El desarrollo evolutivo, psicoafectivo y cognitivo de los estudiantes no es un referente prioritario e importante en la enseñanza y el aprendizaje, así como no se tiene en cuenta las necesidades formativas de los niños, niñas y jóvenes.
- Predominio de un currículo desagregado y desintegrado que debe dar paso a un nuevo modelo de articulación orgánica de los siguientes factores: la edad, el desarrollo integral, los procesos formativos, talentos, intereses y necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes con la naturaleza de los conocimientos y su secuencialidad lógica y propedéutica.
- Los problemas de convivencia escolar son una condición que afectan la calidad de la educación.
- La integración y fusión de instituciones, muchas sedes, alto número de estudiantes y un solo rector, han generado debilidad institucional e insuficiente gestión administrativa y pedagógica.
- La formación permanente de maestros y maestras debe responder a las necesidades de aprendizaje y formación de los estudiantes, al PEI y a las transformaciones de los colegios más que a la oferta académica de universidades e institutos.

Los propósitos de la organización escolar por ciclos educativos

- Transformar las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- Resolver los problemas propios de la desarticulación entre los diferentes grados de preescolar, primaria, secundaria, media y universitaria, y su contradicción con las necesidades formativas propias del desarrollo infantil y juvenil.
- Estructurar la organización educativa de acuerdo con la edad, las necesidades formativas, los ritmos y procesos de aprendizaje de los estudiantes y definir los saberes y competencias que se deben desarrollar en cada ciclo.

- Lograr la permanencia de los niños, niñas y jóvenes, en el sistema educativo y asegurar que concluyan su proceso formativo con una educación de alta calidad.
- Disminuir la deserción y repitencia académica de los niños y jóvenes en primero, sexto y noveno grados.
- Desarrollar un sistema de evaluación integral, dialógica y formativa que garantice la promoción de los estudiantes entre los diferentes grados del ciclo y la promoción al finalizar cada ciclo.

## 2. Propuesta para la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos



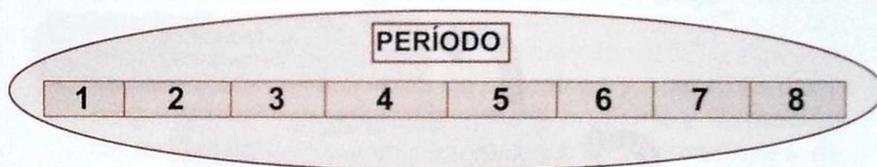
¿Qué es un ciclo educativo?

Es el conjunto de condiciones y programas; de intensiones y estrategias, y de recursos y acciones pedagógicas y administrativas, integradas y articuladas entre sí, para desarrollar una unidad de tiempo que abarca varios grados, dentro de la cual los estudiantes pueden promoverse con más flexibilidad hasta alcanzar los objetivos programados para cada ciclo.

Los ciclos educativos son estrategias de organización curricular que deben promover el desarrollo de las capacidades, desempeños y competencias de los niños, niñas y jóvenes. Y a su vez permitir la articulación de cada ciclo con los demás asumiendo la complejidad de los aprendizajes y conocimientos, así como el progreso en el dominio de las "herramientas para la vida" y el acceso a los bienes culturales de la sociedad.

En este sentido organizar la enseñanza por ciclos requiere tener en cuenta el desarrollo cognitivo, psicobiológico y socioafectivo de los estudiantes del grupo de edades de cada ciclo; la influencia del contexto social para reconocer en los estudiantes sus fortalezas y limitaciones; la propedéutica<sup>2</sup> del conocimiento; las necesidades y demandas de aprendizaje, así como los talentos de los estudiantes, y lo que se espera que cada ciclo aporte a la formación de niños, niñas y jóvenes.

¿Qué es un período académico?



Cada ciclo conforma una unidad curricular, compuesta por períodos académicos articulados que conforman los grados de cada ciclo. Un período académico es un espacio de tiempo escolar en el cual se lleva a cabo una serie de acciones pedagógicas, que permiten el desarrollo y avance de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de los desempeños y competencias comunes para avanzar al siguiente ciclo. Los propósitos de los períodos académicos son disminuir la dispersión del conocimiento; mejorar su pertinencia y articulación; mejorar los niveles de motivación y el interés por cada una de las áreas o proyectos. Así como desarrollar las actividades de nivelación de los aprendizajes de los estudiantes.

El ciclo educativo como una unidad curricular compuesta de períodos académicos articulados entre sí permite hacer un

<sup>2</sup> La propedéutica, refiere la comprensión del proceso de aprendizaje como un conjunto de saberes y experiencias que se constituyen en una dinámica permanente entre lo nuevo y lo ya adquirido, permitiendo de forma progresiva y articulada la adquisición, la complejidad y la transferibilidad de los conocimientos.

seguimiento sistemático a los desempeños, desarrollo de competencias y aprendizajes de los estudiantes que le facilitan el alcance de la base común<sup>3</sup> de aprendizaje en cada período y al final del ciclo.

Para los cuatro primeros ciclos su organización en períodos académicos<sup>4</sup> corresponderá a la cantidad de períodos académicos que tiene un año lectivo por grado que conforma el ciclo. Por ejemplo el segundo ciclo (grados 3º y 4º) tendrá ocho (8) períodos académicos y el tercer ciclo (grados 5º, 6º y 7º) tendrá doce (12) períodos académicos.

Para el quinto ciclo de Educación media, la organización del ciclo y sus períodos académicos<sup>5</sup> a los criterios establecidos para la especialización y su articulación con la educación técnica, tecnológica y superior.

## **2.1. Propuesta curricular para la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos**

El diseño de una propuesta curricular para la reorganización por ciclos educativos, plantea la necesidad de entender el currículo como un proceso de construcción colectiva, complejo, dinámico y en permanente investigación, que propicie de una parte la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el conocimiento y el desarrollo de las "herramientas para la vida". De otro lado que promueva la interdisciplinariedad como estrategia para estudiar diferentes problemáticas de las áreas del conocimiento y de la vida cotidiana.

3 La base común: hace referencia al conjunto de conocimientos y competencias necesarias que los sujetos deben aprender y desarrollar para poder adaptarse a los contextos, construir proyectos de vida, vivir en libertad y democráticamente. Los conocimientos desarrollan capacidades y actitudes, convirtiéndose en la base educativa fundamental para el desarrollo de los y las ciudadanas. Este conjunto de valores, de conocimientos, y de prácticas requiere movilizar la escuela y sus procesos pedagógicos, pero además convoca la voluntad y la perseverancia de maestros, directivos docentes, niños, niñas, jóvenes y padres de familia. (Ministerio de Educación Nacional de Francia La Base Común de Conocimientos y Competencias. CNDP 2006)

4 Decreto 230 de 2002. Artículo 4: Evaluación de los educandos. La evaluación de los educandos será continua e integral, y se hará con referencia a cuatro períodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar.

5 Decreto 1860 de 1994. Artículo 34. las áreas pueden cursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales y trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados.

La propuesta curricular debe organizar un plan de estudios que integre el desarrollo de las dimensiones humanas con las áreas del conocimiento. La implementación de este plan de estudios tendrá en cuenta diferentes estrategias de enseñanza, metodologías y proyectos que propicien un currículo integral y flexible.

Este currículo integral y flexible propone como base un núcleo para organizar las diferentes áreas, asignaturas o campos del conocimiento, permitiendo una correlación, articulación e integración que puede hacerse por proyectos, preguntas o desde los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esta propuesta curricular tiene como fundamento el desarrollo de procesos interdisciplinarios que convocan el esfuerzo de los maestros al relacionar programas y contenidos con el mundo de la vida del estudiante y sus problemáticas.

El carácter articulado e interdisciplinar debe ser un criterio transversal a todos los ciclos educativos y el nivel de complejización del conocimiento y el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias será progresivo. El estudiante con la orientación del profesor deberá administrar la duración del ciclo como el plazo para adquirir las competencias, habilidades, actitudes y objetivos de cada ciclo.

Una organización curricular así planteada, agrupará en los ciclos **primero** y **segundo** las dimensiones con las áreas y los desempeños y habilidades esenciales que incluyen unos conocimientos y unos contenidos específicos de cada área, orientados por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Para su profundización se requiere de las "herramientas para la vida", propuestas en el Plan Sectorial de Educación que harán parte de los desempeños y pueden orientar la formulación de los proyectos de los ciclos. Éstos deben posibilitar a los niños y niñas afianzar las competencias lectoras y escritoras, el desarrollo del pensamiento matemático en la resolución de problemas, el manejo de la tecnología, la profundización del conocimiento científico; el dominio del inglés, y la construcción de un conocimiento social para la convivencia y la formación ciudadana.

De igual forma los proyectos "Uso pedagógico de la informática y la comunicación y aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje" se organizarán como verdaderas

herramientas dinamizadoras de los espacios y las prácticas pedagógicas, desbrozando el camino de los proyectos y las áreas en todos los ciclos.

En los ciclos **tercero, cuarto y quinto**, en la organización curricular los proyectos deben orientar la profundización de las áreas del conocimiento escolar, por lo tanto los proyectos que en estos ciclos se desarrollen pueden formularse de manera interdisciplinaria profundizando en los conocimientos de las áreas participantes. La propuesta curricular debe asumir el desarrollo de las "herramientas para la vida" que promuevan innovaciones, experiencias y proyectos que potencialicen las habilidades y capacidades de los estudiantes y les permitan realizar la elección vocacional y su profundización en el quinto ciclo garantizando la continuidad y el paso a la educación especializada, técnica, tecnológica y superior.

## **2.2. Evaluación integral, dialógica y formativa por ciclos educativos**

La evaluación como una de las herramientas para mejorar la calidad de la educación, en el marco de la propuesta de reorganización escolar por ciclos educativos es entendida como un proceso **Integral, Dialógico y Formativo**:

**Integral**, en tanto abarca todos los elementos que conforman el sistema de evaluación, los procesos de enseñanza, los aprendizajes, los medios utilizados en el proceso de enseñanza –aprendizaje, los sujetos, los ambientes: físicos, sociales, familiares y ambientales. **Dialógica** como ejercicio de reconocimiento y encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias y prácticas de evaluación sobre el proceso educativo y sobre la educación, y **Formativa** como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de docentes, autoridades educativas, administradores públicos, estudiantes y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa<sup>6</sup>.

La propuesta de una evaluación integral, dialógica y formativa, tiene en cuenta que la evaluación del desempeño escolar en cada período académico y en cada ciclo se debe centrar en los

<sup>6</sup> Documento Foro Educativo Distrital 2008. Evaluación Integral para la Calidad de la Educación. SED,

niños, niñas y jóvenes como sujetos complejos, individuales y diferentes unos de otros, dotados de habilidades y capacidades; de sentimientos, de experiencias, con problemas y que requieren ser reconocidos para autoafirmarse y aceptarse.

Desde esta perspectiva la evaluación de los aprendizajes y desempeños en cada período y ciclo debe brindar al maestro la oportunidad de identificar cómo aprenden los estudiantes y con ello proponer estrategias para superar las dificultades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

Con el ánimo de enriquecer la discusión y el debate en el Foro Educativo, a continuación se presentan algunos conceptos sobre la evaluación:

La evaluación **Descriptiva y conceptual**: es una modalidad cualitativa de observación y valoración. Este proceso permite identificar las características del estudiante en su proceso de aprendizaje, qué dificultades tiene, en qué se desempeña mejor, cómo es su desarrollo social y sus procesos de interacción. Es conceptual y permite al final del período o del ciclo hacer una valoración o elaborar un concepto identificando los desarrollos de los estudiantes y sus dificultades sin compararlos con otros o con un criterio de calificación establecido previamente. Esta modalidad de evaluación se orienta más a establecer las diferencias de aprendizaje que a emitir juicios de valor.

La evaluación **explicativa y de puntaje**: esta modalidad de evaluación es un proceso continuo que integra la calificación y los resultados obtenidos por los estudiantes con la explicación del por qué se obtienen dichos resultados. En este sentido, la evaluación es un espacio de formación y de diálogo, en el cual se enlazan las intenciones del maestro con los intereses cognitivos, formativos y las dificultades de los estudiantes. La valoración de esta forma de evaluación se expresa por medio de procesos de desarrollo.

La evaluación **valoración y calificación**: esta modalidad de evaluación se realiza a través de un conjunto estructurado de tareas que permiten observar y analizar el desempeño de los estudiantes en los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, razón por la cual, es necesario planear y diversificar las tareas de evaluación con el fin de poder dar cuenta real de los logros y las dificultades de

los jóvenes. Con la valoración obtenida el estudiante realiza una autoevaluación, lo cual otorga participación al estudiante en su proceso de aprendizaje y se establecen conjuntamente las estrategias para la superación de las dificultades.

La **Evaluación diagnóstica:** se llama también evaluación predictiva o Inicial y se realiza para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del estudiante, previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje, con el objetivo de ubicarlo en su nivel y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

La **Evaluación procesual:** es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje (después del desarrollo de cada desempeño). Tiene por objetivo informar los logros obtenidos, y advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de estrategias educativas que permitan la superación de las dificultades por parte del estudiante. Este tipo de evaluación permite la retroalimentación permanente en el proceso de aprendizaje y ubica al estudiante como participe del proceso educativo.

La **Evaluación Sumativa:** es aquella que establece un conjunto de pruebas sucesivas que pueden ser continuas y acumulativas a lo largo de un período de tiempo y que determinan la aprobación o reprobación de un área o asignatura. Se realiza después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Esta evaluación busca confrontar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con los resultados esperados elaborados con anticipación, es utilizada para la promoción de un grado a otro. Establece modelos de calificación basados en el alcance o no de los logros propuestos.

La **autoevaluación:** es la que realiza el mismo estudiante con la cual conoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente. Le permite al estudiante verificar su situación de aprendizaje y desde ellos elaborar o proponer actividades para mejorar y superar sus dificultades.

La **coevaluación:** es una modalidad de evaluación en donde el estudiante evalúa y es evaluado tanto por sus compañeros como por su maestro. Esta forma de evaluación hace del proceso evaluador colectivo, aumentando el espectro de

observadores frente a los desempeños de cada estudiante. En este sentido la evaluación se constituye en un espacio de aprendizaje porque permite que el estudiante aprenda de los criterios que emitan los demás sobre su proceso, como también estimula la necesidad de conocer qué debe ser aprendido, pues sobre esa base se realiza la evaluación al otro.

La **heteroevaluación**: es una forma de evaluación centrada en los sujetos que participan en el proceso, profesor y estudiantes de forma individual y establece una valoración de los procesos desarrollados por los estudiantes. Esta es una evaluación esencialmente externa, en tanto que los estudiantes son evaluados por los maestros desde unos criterios establecidos con anterioridad al proceso de aprendizaje.

### 2.2.1 La evaluación y la promoción entre los ciclos

Está determina por el alcance de los desempeños cognitivos y socio-afectivos que garanticen la adquisición de la base común del aprendizaje en cada ciclo y que son posibles de desarrollar por los estudiantes durante los períodos académicos.

### 2.2.2. Actividades significativas de nivelación

Son un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje a desarrollar de forma presencial en el colegio que permiten al estudiante superar sus dificultades y alcanzar los desempeños y las competencias propuestas para cada ciclo.

## 3. Ciclos educativos

### 3.1. Características de los ciclos

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5 A 8 años	8 A 10 años	10 A 12 años	12 A 15 años	15 A 17 años

### **3.1.1. Primer Ciclo: infancias y construcción de sujetos**

Este ciclo retoma la discusión que hay en el país y en Bogotá, sobre las representaciones sociales de la infancia, niño y niña, en cuanto contempla su consideración como sujetos de derecho y propone valorar en el preescolar y la escuela la palabra de niñas y niños en relación con todas las acciones de la vida cotidiana. En este ciclo los maestros y maestras trabajarán por el reconocimiento y la trascendencia de las acciones y hazañas de los niños al comenzar su vida y también, los reconocerán como autores de sus propias obras.

La educación, el aprendizaje y la enseñanza de este ciclo se encaminarán a fortalecer el proceso de desarrollo caracterizado por la **estimulación** y la **exploración** de niños y niñas de 5, 6, 7 y 8 años. El desarrollo infantil vive un proceso complejo caracterizado por el surgimiento de la comunicación de los niños con su familia; su prodigiosa comprensión de las nociones tiempo y espacio; el desarrollo creativo de sus funciones psíquicas y cognitivas evidenciadas a partir de sus dibujos e iconografías; la construcción de su oralidad, sus preguntas y sus explicaciones como preámbulo para mostrar la conquista de la escritura y la lectura.

En este ciclo, el preescolar y la escuela deben propender por la vinculación de la familia como principal agente educador y socializador de niños y niñas, garantes de derechos y con conocimiento de los procesos educativos. Familias que construyan en el hogar ambientes propicios, que apoyen los procesos escolares y trabajen por la construcción de la autonomía, el desarrollo de hábitos y la formación de niños y niñas felices.

#### ***Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños y las niñas***

El equipo de maestros y maestras de este ciclo debe ser capaz de ver al niño y a la niña, de descubrir en él su asombro, sus momentos de fascinación, su interés, sus gestos o impulso hacia determinadas cosas y su afecto y desafecto por ellas. Estas cualidades de los educadores y formadores de la infancia se corresponden con una psicología intuitiva desarrollada en una relación pedagógica y que puede com-

plementarse con estudios de especialización o maestría, con programas de formación permanente, seminarios de actualización y talleres.

### Cognitivas

En esta etapa de vida los niños y las niñas presentan un acentuado desarrollo de los procesos representacionales. Realizan actividades cognitivas como categorizar, clasificar y establecer relaciones entre los objetos y entre lugares y sucesos.

Inicia el desarrollo del pensamiento numérico y de los procesos de escritura y de lectura, y continúa el desarrollo de la oralidad. Gran parte del desarrollo cognitivo de los niños y niñas de estas edades parte de la imitación que le permite generar imágenes, proceso en el cual el lenguaje juega un papel fundamental.

En este ciclo se debe trabajar por el rescate de la oralidad para construir la escritura, por cuanto la actividad del lenguaje se materializa especialmente a través de la oralidad enriquecedora de las experiencias del niño, anteriores a la escolaridad y posibilitadora de nuevos aprendizajes.

El aprendizaje se construye fundamentalmente a partir de la experimentación y la actividad "viva". Al finalizar el ciclo los niños comienzan a ser más reflexivos, aprenden desde la experimentación, la asociación y la clasificación. Aprenden fácilmente cuando las actividades despiertan su interés o cuando ellos mismos proponen temas.

### Socio-afectivas

Los aprendizajes del ciclo deben asegurar espacios para el reconocimiento y la afirmación del niño y la niña, que establezcan conciencia de su yo personal y de su propio cuerpo como condición indispensable para sentar las bases de su autonomía.

El tipo de relaciones que establezca con el adulto deben ser afectivas y respetuosas, pues estas relaciones dan lugar a la formación de las estructuras de autonomía y dominio de sí mismo, o de inseguridad y conformismo.

## Físicas y creativas

Los niños y las niñas de estas edades y en esta época requieren desarrollar la inteligencia cinestecicocorporal y la inteligencia creativa, todas sus habilidades para emplear el cuerpo para la expresión, para la cognición y la realización de las metas. Es un ciclo que sienta las bases para el resto de la vida y la mejor puerta de entrada es su realización mediante el juego, el deporte, las acciones lúdicas y re-creativas que fomentan el desarrollo de hábitos, de auto-regulación y disciplina.

### 3.1.2. Segundo Ciclo: cuerpo, creatividad y cultura

Este ciclo se constituye como un espacio de "conformación de grupos de maestros en todos los colegios, pensando y analizando, no por grados ni por áreas de conocimiento", - sino por conjuntos de saberes- "que permita la creación de nuevas estrategias pedagógicas, nuevas rutas para la enseñanza y metodologías innovadoras que recreen permanentemente la enseñanza en cada uno de los ciclos"<sup>7</sup> tendiendo a disminuir el fracaso escolar y la deserción del conocimiento, buscando mantener el sentido y el encanto que tiene el colegio para los niños del primer ciclo, y asegurando el paso del primer ciclo al segundo ciclo.

El segundo ciclo agrupa los niños y niñas de edades entre los 8 a 10 años. Los niños de estas edades centran su actividad académica en las relaciones y los afectos; encuentran que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, dando más valor a la amistad y al reconocimiento del otro<sup>8</sup>.

El segundo ciclo proveerá a los niños y niñas de nuevas experiencias, propiciará espacios de reconocimiento y afianzamiento de la identidad, con lo cual hará de la cotidianidad escolar un espacio de vida sin angustia, les permitirá recobrar el encanto por los saberes y la permanencia en el colegio. A través de las actividades académicas les posibilitará ser sujetos activos en su proceso de formación por

<sup>7</sup> Documento Una propuesta para cambiar las formas de hacer currículo Más Allá de las Áreas, las Asignaturas, las Competencias y los Estándares.

<sup>8</sup> Conclusiones de la investigación La Deserción y el Fracaso Escolar como Manifestaciones de Vulnerabilidad Educativa, desarrollada por el grupo INFANCIAS de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con financiación del IDEP.2003 -2004

medio de estrategias de autoevaluación que les ayude a reconocerse y autoafirmarse.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán orientados al **descubrimiento** de las relaciones entre los objetos y los fenómenos que surgen mediante la interacción concreta con los objetos, y la **experimentación** mediante la cual realizan modificaciones en sus nociones y conceptos previos, especialmente de cantidad, espacio y tiempo.

En este ciclo los procesos de aprendizaje son significativos en la medida en que los conocimientos son nuevos y les permiten explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que los rodea. La selección de los conocimientos y contenidos de las áreas les permitirá construir categorías y realizar inferencias de los fenómenos que les interesan.

Dando paso con ello a dos actividades académicas como son la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, diagramas, resúmenes y mapas mentales que les permiten identificar objetos, hechos o fenómenos, caracterizarlos, compáralos, secuenciarlos, así como hacer inferencias sobre ellos. Este proceso de categorización comienza con identificar los objetos nombrándolos y luego estableciendo diferencias y semejanzas para establecer las relaciones que hay entre las cosas o los fenómenos.

Los niños y las niñas de este ciclo desarrollan lasos fuertes con amigos fuera de la familia y comienzan a buscar la independencia y aceptación. Los juegos en equipo se vuelven importantes. Les gustan los halagos y el reconocimiento. Comienzan a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las reglas de los amigos.

### ***Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños y las niñas***

#### **Cognitivas**

En este espacio de la vida, los niños y niñas se caracterizan por ser dinámicos, imaginativos, propositivos, argumentativos y muestran cierto nivel de independencia. Se evidencia su curiosidad por el entorno y su capacidad para asimilar información sobre hechos y experiencias concretas y se avanza en la construcción de conceptos más elaborados de

manera coherente y plantean hipótesis explicativas sobre muchos fenómenos.

En estas edades, los niños y las niñas se encuentran en una permanente resignificación frente al mundo del adulto y estas orientan los intereses de aprendizaje desde la expectativa del grupo social como "*saber si Dios existe*" y algunas generadas por la influencias de los medios masivos de comunicación como "*Por qué la naturaleza provoca incendios y derrumbes*"<sup>9</sup>. Igualmente, les preocupa el futuro y su vinculación al mundo laboral, es así como se encuentra que desean aprender a "*manejar computador, aprender más inglés, aprender a hacer cosas eléctricas, aprender a hacer ropa y a trabajar en una fábrica de alambre*"<sup>10</sup>.

Desde sus habilidades, talentos y sueños; irrumpen expresiones que manifiestan otras necesidades de aprendizaje como "*aprender a tapar en arcos grandes, hacer dibujos sin calcar, estudiar bien, recorrer toda Colombia, conocer el espacio e ir a la luna*"<sup>11</sup>. Les encanta las salidas pedagógicas, las clases divertidas o al aire libre y donde puedan hacer uso de sus habilidades artísticas: bailar, dibujar, cantar, entre otras y expresar sus puntos de vista.

### Socio-afectivas

Exigen un espacio donde se rescate y legitime sus experiencias, sus saberes, sus diferencias, pero también se afiance la singularidad, viven la vida en una hora y donde lo importante ocurre en ese momento y no después. Buscan posicionarse en un entorno social que se ha construido para los más grandes o los más chicos, rechazan las formas de trato que los incluye como jóvenes o adultos o los trata como niños y niñas de primera infancia.

Manifiestan la necesidad de tener un lugar seguro, cómodo el cual imaginan como "*una casa o un castillo pero que tuviera amor y viviera feliz*"<sup>12</sup> estas expresiones permiten significar que los niños y niñas de estas edades buscan ser reconocidos y tratados con afecto y necesitan de cuidado

9 Informe de investigación proyecto "Necesidades de aprendizaje y formación de niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital" IDEP. 2007.

10 *Ibíd.*

11 *Ibíd.*

12 *Ibíd.*

y protección como garantía de sus derechos. Buscan en su maestro o maestra apoyo, cariño y sobretodo un confidente.

No les gusta el castigo físico o psicológico de su familia, temen al rector o rectora y a los estudiantes de grados superiores. Perciben que en sus aulas de clase pasan a ser un número más en la masa de estudiantes; donde aprenden y desarrollan el sentimiento del deber y el respeto.

#### Físicas y creativas

Los niños y niñas en estas edades son muy activos, les gusta realizar ejercicio físico. Requieren de actividades para desplegar sus habilidades físicas y a su vez divertirse.

En este sentido sus necesidades y demandas de aprendizaje están encaminadas a prevenir hábitos y costumbres que ellos mismos consideran negativos para su convivencia y formación. La investigación en referencia señala que a los niños no les gustaría aprender "*a decir mentiras, groserías, pelear y morder, ir a la calle, dañar las cosas, no poner cuidado, robar, escaparse de la casa*"<sup>13</sup> En este ciclo buscan su autonomía, establecen pactos de convivencia y reglas de juegos que median sus relaciones. Aman el juego como una herramienta valiosa que los motiva, recrea, ambienta y los invita a compartir, y desarrolla habilidades.

#### **3.1.3. Tercer Ciclo: interacción social y construcción de mundos posibles**

Es un ciclo de transición de la niñez a la pre-adolescencia, en donde el proyecto de vida de quinto es el paso a la secundaria, el de sexto el reconocimiento en ella y el de séptimo asimilación en el ambiente.

Se presenta un impacto drástico en los cambios de la organización escolar de quinto a la organización y ambiente escolar del sexto y séptimo de básica secundaria que genera en los estudiantes de este ciclo sentimientos de temor y miedo, encontrados con el sentimiento de deseo de pertenecer y estar en el bachillerato con los compañeros grandes.

<sup>13</sup> Ibid.

Las prácticas pedagógicas en este ciclo deben fortalecer la capacidad de los niños, niñas y jóvenes para complejizar sus experiencias, su nivel de creatividad, su capacidad para tomar decisiones y el acceso al conocimiento, tecnológico, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar su formación académica.

El tercer ciclo atiende niños y niñas entre los 10 y 12 años. En esta etapa los niños, niñas y jóvenes están caracterizados por fuertes cambios físicos, emocionales e intelectuales.

En este período de vida los aprendizajes están orientados por la **Indagación y la Experimentación**, procesos anclados en las dinámicas de desarrollo de los niños y las niñas que comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación, sistematizan operaciones concretas, las cuales no sólo se refieren a objetos reales sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles.

### ***Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños y las niñas***

#### Cognitivas

Requieren de espacios de aprendizaje donde se debata y discuta de forma espontánea sobre filosofía, ética, economía y política, pero sobre todo que las discusiones que los lleven a cuestionar situaciones propias de su entorno.

Es importante que el aula de clase se convierta en un espacio para la indagación y la experimentación, que les permita inferir y construir herramientas para explicar al mundo con el fin de tratar de entenderlo, comprenderlo y explicarlo.

Las áreas deberán promover el trabajo por proyectos colectivos que les permitan a los niños y niñas comprender que el conocimiento y el desarrollo de competencias y habilidades son posibles mediante la colaboración y la interacción con los otros.

Tienen necesidad de pertenecer a un grupo que los lleve a entender que la búsqueda permanente de alternativas y soluciones se realiza en colectivo. Requieren de espacios donde la exclusión de paso a entender la divergencia como espacio de construcción colectiva, y el error, el equivocarse, el no saber y el preguntar no son motivos de exclusión con

sino posibilidad para desarrollar sus capacidades. Con estas habilidades y con el dominio del lenguaje que poseen, son capaces de acceder al pensamiento abstracto, lo que les da la posibilidad de interpretar y construir juicios críticos.

La lectura, la escritura y la oralidad como elementos fundamentales en la construcción del mundo social de los niños y niñas deben aprovechar la capacidad de ellos para construir enunciados verbales y proposiciones desde las abstracciones, las críticas literarias, así como el uso de metáforas en la literatura. Es fundamental que en el aula de clase se promueva el uso de la oralidad, como una posibilidad de desarrollo cognitivo para razonar y predecir.

#### Socio-afectivo

Requieren de un proceso de socialización externo a la familia; los amigos y los maestros juegan un papel importante favorece la autoestima y la confianza en sí mismo.

Se inicia una crisis de identidad que le lleva a buscar modelos identitarios, les llama la atención experimentar situaciones de riesgo y algunas cosas que les están prohibidas.

Necesitan ser escuchados con paciencia por los adultos que les ayuda a ubicarse en el mundo y entender los cambios imprevistos que se presentan en su vida emocional, como parte de esa crisis de consolidación de su carácter; por lo que se exaltan con facilidad y responde de manera agresiva.

Consideran importante para su desarrollo emocional el éxito y el fracaso escolar pues les permite tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones como herramientas para conocerse.

Es necesario proporcionales espacios culturales que aumenten y recreen sus conocimientos, que les permita experimentar actividades nuevas y que favorezca el desarrollo de sus iniciativas.

#### Físicas y creativas

Requieren de espacios donde desarrollar deportes que les llame la atención. El maestro debe estar atento a los intereses y habilidades deportivas de los niños y niñas de este ciclo.

Son importantes los espacios de juego, el cual se convierte en una actividad para el desarrollo de su personalidad, en donde puede establecer y fortalecer las relaciones con sus pares y mejorar su autoimagen. Además que el juego libre le permite establecer y construir normas.

### **3.1.4. Cuarto Ciclo: vocación y exploración profesional**

El cuarto ciclo de educación debe fortalecer en los estudiantes la capacidad de definición, de interpretación, análisis, sistematización y proposición de soluciones a los problemas relacionados con las ciencias y la tecnología. Por tanto los proyectos de aula deben dar paso a la profundización de las áreas del conocimiento escolar.

Los aprendizajes y la enseñanza se deben orientar **a la construcción del proyecto de vida**, lo que implica iniciar la exploración de habilidades y competencias que oriente su vocación o desarrollo profesional y laboral.

La enseñanza del ciclo debe profundizar en la comunicación utilizando diferentes lenguajes, tanto el español como el inglés. De igual forma los espacios de diálogo, confrontación y discusión de ideas e hipótesis deben ser fortalecidos por cuanto los jóvenes de este ciclo han desarrollado una mayor conciencia en cuanto a la conservación del medio ambiente, la afirmación y reconocimiento de sus potencialidades y de sus intereses y a través de actividades colectivas dan solución a los problemas de convivencia y tratamiento pacífico de los conflictos.

#### ***Necesidades y demandas de aprendizaje de los jóvenes***

En el cuarto ciclo agrupa jóvenes de 12 a 14 o 15 años y corresponde a los grados 8º y 9º en promedio. Los jóvenes son más activos en la participación democrática y comienzan a optar por la selección de un campo de conocimiento científico, tecnológico o humanístico como posibilidad de su proyecto de vida.

#### **Cognitivas**

Este ciclo es una etapa de construcción de estructuras de pensamiento especialmente para la solución de problemas teórico-prácticos. Identificación y clasificación de priorida-

des de responsabilidad para la convivencia y desarrollo de la vida social. Lo cual hace necesario que la enseñanza profundice los conocimientos disciplinares y realice proyectos interdisciplinares que les permitan evidenciar soluciones conjuntas y la construcción de **mundos posibles**.

El aula de clase y los espacios de aprendizaje deben desarrollar estrategias que permitan afianzar su pensamiento hipotético-deductivo, es decir, ante un problema o situación se le permita actuar elaborando hipótesis (posibles explicaciones con condiciones supuestas), que después comprobará si se confirman o se refutan. Puede manejar las hipótesis de manera simultánea o sucesiva, y trabajar con una o varias de ellas.

De igual forma requieren de gran cantidad de información sobre eventos y fenómenos concretos con lo cual puedan plantear hipótesis explicativas y argumentar de manera coherente. Así mismo tienen una gran necesidad de acceder al mundo de la tecnología, la informática y la comunicación que les permite ampliar la información, y ampliar su círculo de amigos mediante la red.

Le gusta entender como funcionan los objetos y las cosas que los rodea, con lo cual desarrollan la capacidad de experimentar de forma. Requieren de ampliar el mundo del lenguaje y la ciencia, pues su capacidad de abstracción sea complejizado y ha desarrollado nuevas perspectivas de pensamiento abstracto, mayores niveles de introspección y capacidad para reflexiones filosóficas y existenciales. Le interesan los cuentos, los relatos, las biografías o novelas sencillas, cuyo argumento capte su atención.

Los jóvenes de este ciclo necesitan de espacios de trabajo en grupo, para competir en equipo, estímulo al liderazgo, al trabajo solidario, a la producción de normas de comportamiento grupal, a la investigación y consulta sobre la solución de problemas que demanden ideas originales y soluciones prácticas, espacios para la construcción del proyecto de vida. Realización de proyectos integrales interdisciplinarios. Orientación vocacional.

#### Socio-afectivas

Los cambios fisiológicos obligan a revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo. La preocupación por el propio físico

pasa a primer plano. Pero no sólo la imagen del propio físico, sino la representación de sí mismo pasan a constituir un tema fundamental.

Las diferencias de patrones y valores los hacen reaccionar con rebeldía; con mofa o displicencia, cuestiona o se aísla. Se empieza a preocupar por sus cambios físicos: el acné, la sexualidad. Se siente más seguro en el grupo y tiende a manifestar en coro lo que no puede expresar solo.

Necesitan mucha comprensión, apoyo físico y emocional, estímulos y espacios para desarrollar sus talentos y encontrar reconocimiento. Aumenta su capacidad para razonar y cuestionar, para juzgar y generalizar con un mayor nivel de abstracción. Su preocupación por la apariencia personal los impulsa a estar a la moda y sufren muchas frustraciones cuando no están al alcance de esas posibilidades.

Físicas y creativas

Les gustan los deportes y las clases de educación física les llama la atención por cuanto los libera de la inactividad y los espacios cerrados del aula de clase. Les interesa salir del colegio en caminatas y jornadas pedagógicas.

Demandan espacios más amplios pues sus cuerpos han crecido y les molesta los espacios reducidos, prefieren en muchas ocasiones estar fuera del salón de clase o realizar actividades en otros espacios.

### **3.1.5. Quinto Ciclo: investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo**

Este ciclo agrupa a jóvenes de 15 a 17 años de edad, de los grados 10º y 11º. Una edad caracterizada por la adolescencia, en donde se dan fuertes cambios intelectuales y psicoafectivos. Hay un mayor desarrollo de la capacidad reflexiva e introspección, acompañada de la incertidumbre que origina el terminar sus estudios, dejar en muchos casos su grupo de amigos y comenzar a vivir en el mundo de los adultos y del trabajo.

Este ciclo debe cualificar el proceso de formación de los jóvenes de la educación media a partir de la profundización en áreas del conocimiento que oriente el desarrollo de pro-

yectos de **investigación**, desarrollar un énfasis o especialidad en este nivel educativo que los habiliten para la continuidad de sus estudios en el nivel superior, el desarrollo de una **cultura para el trabajo** que les posibilite la inserción al mundo del trabajo y/o desarrollen proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos.

Implementar especializaciones y profundizaciones en diferentes áreas o campos del conocimiento: arte, ciencias, tecnología, técnicas, recreación, deportes y matemáticas entre otras, ofreciendo múltiples alternativas a los jóvenes para que una vez terminado el cuarto ciclo (8º y 9º grados) opten por la especialización de su preferencia. Atendiendo las demandas y necesidades de su desarrollo personal.

Para garantizar el ingreso de los jóvenes a la Educación Superior, se fortalecerá el Fondo para la Financiación de Educación Superior de los Mejores Bachilleres de estratos 1, 2 y 3 de Bogotá; Fondos de Financiación con recursos del sector cooperativo; Fondos de Financiación con recursos UEL; y becas ofrecidas por el Distrito Capital e Instituciones de Educación Superior, entre otros.

#### **4. Acciones para la implementación de los ciclos y períodos académicos**

- Construcción de consensos en la comunidad educativa para establecer compromisos para la adopción de la organización por ciclos educativos.
- Adoptar los nuevos ciclos de enseñanza.
- Elaborar una propuesta para la nueva estructura administrativa y curricular que de identidad a los ciclos y períodos académicos en el marco del rediseño de los PEI.
- Definir y elaborar programas y planes de estudio acordes con la organización por ciclos y períodos académicos.
- Conformar un equipo de trabajo líder para cada ciclo.
- Proponer innovaciones pedagógicas y proyectos de investigación que contribuyan a la sistematización de la reorganización por ciclos y períodos académicos.

## Bibliografía

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C. (2005) Secretaria de Educación. *Serie lineamientos de política de evaluación para Bogotá*.
- ÁLVAREZ Méndez JM. (1993) *Valor social y académico de la evaluación*. Madrid: Universidad Complutense.
- BLANCO, Gutiérrez Oscar. *Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes*. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. No. 9. Enero – Diciembre. Mérida Venezuela.
- DÍAZ Barriga A (1993). *El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje*. En. El examen: textos para su historia y debate. México, D. F: UNAM.
- BARRIGA ARCEO Frida, HERNANDEZ ROJAS Gerardo. (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Editorial McGraw Hill México.
- BUSTAMANTE, G. (2007). *Validez, Confiabilidad y Pertinencia: Criterios de evaluación*. Documento de trabajo. Bogotá: IDEP.
- CALATAYUD SALOM. Amparo. (1999): "La participación del alumno en el proceso evaluador". Revista *Educadores*. núm. 190-191.
- Foro Educativo Distrital "Evaluación integral para la calidad de la educación. SED 2008.
- GIMENO Sacristán J (1993). *La evaluación en la enseñanza*. En: Pérez Gómez GA. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- -----, (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

- GONZÁLEZ HALCONES, Miguel Ángel (2000) *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Educación Física. UCLM. Madrid.
- IAFRANCESCO V., Giovanni M. (2004) *Currículo y Plan de Estudios: estructura y planeamiento*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Informe de Investigación *La Deserción y el Fracaso Escolar como Manifestaciones de Vulnerabilidad Educativa*. grupo INFANCIAS de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IDEP.2003 -2004.
- MADGENZO, Abraham (2003). *Transversalidad y currículo*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Plan Sectorial de Educación, Bogotá 2008 – 2012. SED 2008.
- RODRÍGUEZ Velasco, Carmen y otros. (2002) *La Evaluación del Aprendizaje: Una herramienta para la transformación educativa*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba.
- SAENZ, O. Javier. *Informe de investigación proyecto "Necesidades de aprendizaje y formación de niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital"* Universidad Nacional - IDEP. 2007.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (2005). *Lineamientos de Evaluación para Bogotá*. Serie Lineamientos de Política. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- VASCO. Carlos E. *Siete retos de la educación colombiana*. Universidad EAFIT. 2006.
- ----- Algunas tendencias internacionales de la innovación educativa. Enfoques Pedagógicos. Bogotá, Colombia: v.1, n.3, p.27 - 36, 1993.
- VIZCARRO C. (1997) La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación tradicional y sus alternativas. En: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Edición Pirámide.

## El decreto 230 de 2002 y sus implicaciones en el desarrollo de una política de educación de calidad

Guillermo Bustamante Zamudio

### A propósito del decreto 230

#### 1. ¿Qué nivel de la norma nos preocupa?

Cuando hay una nueva reglamentación, solemos mostrarnos inquietos, demandamos capacitación; y, últimamente, cuando se va a cambiar una norma vigente, es posible que nos pidan participar en las discusiones previas (así nada de lo aportado quede). Pero, al mismo tiempo, la penúltima reglamentación —que también había sido objeto de igual preocupación— ya ha caído en el reino de los hábitos o de la indiferencia. Es por esa actitud que muchos se preguntan qué hay que modificarle al plan de estudios, de acuerdo con la última norma; o cómo enseñar para no quedar en disonancia con esa norma; o cómo tramitar los nuevos formatos; etc.

**Tesis:** Si en educación estamos preocupados por el nivel jerárquico inferior de la norma (preocupados por el hacer que ella implica), se nos puede escapar el sentido de la política educativa; en consecuencia, el asunto del sujeto y del país que estamos formando se diluye “para cuando haya tiempo”... tiempo que puede no haber, pues otra norma vendrá a ocuparnos con idéntico apremio.

## 2. ¿Cómo se construye la normatividad?

En sentido inverso a la —justificada— preocupación que nos asiste frente a la reglamentación: la normatividad se construye desde el nivel jerárquico más alto hacia el nivel más bajo. De ahí que sean los movimientos políticos los que dan lugar a que se establezcan marcos constitucionales; de ahí que sea necesario determinar si las leyes son exequibles; de ahí que la reglamentación busque instrumentar la norma que tiene por encima, sin salirse de sus parámetros<sup>1</sup>. Siempre prima el nivel normativo más alto: una resolución se cae si contradice un decreto; un decreto se cae si contradice una ley; una ley se cae si contradice la Constitución; una Constitución se cae si un pueblo quiere.

**Tesis:** En lugar de considerar fundamental la discusión de cuál es el porcentaje máximo de niños que puede perder el año (cosa que puede cambiar mañana de un tajo, con un acto legislativo, sin consulta), podemos preguntarnos desde qué propuesta de educación, de país, de sujeto... nos están hablando y desde qué propuesta estamos entendiendo.

## 3. ¿A qué responde la norma?

Las relaciones entre ciudadanos están regidas por condiciones legales, sí, pero eso no quiere decir que tales condiciones sean inamovibles: están sostenidas en propuestas políticas. De tal manera, al decreto 230 podemos preguntarle qué hacer para evaluar... *pero también podemos demandarle su consistencia con la Ley*; y a la Ley 115 podemos preguntarle qué hacer como educadores... *pero también podemos demandarle su consistencia con la Constitución*; y a la Constitución podemos preguntarle qué hacer como ciudadanos... *pero también podemos demandarle por los proyectos ético-políticos que encarna*; y, a ese nivel, nuestro proyecto se puede poner en relación con los proyectos que la Constitución encarna, con los proyectos de quienes se proponen cambiarla, etc. Desde ahí, podemos mostrar o no acuerdo con la manera como la Constitución materializó una propuesta educativa, o como la Ley 115 materializó la propuesta constitucional en educación, o como el 230 materializa la propuesta educativa

<sup>1</sup> Eso no quiere decir que no haya "micos". Pero si lo son es justamente porque rompen esta secuencia jerárquica.

de la Ley 115, etc. Y tenemos la posibilidad de luchar por los cambios legislativos que nuestra posición requiera.

**Tesis:** Si debatimos permanentemente los proyectos ético-políticos en juego, la última norma ganará el interés que merezca en función de esa discusión, que es la que permitiría tener una visión de conjunto, leer *desde una posición* las normas *en toda su jerarquía*. El asunto no es si tienen o no en cuenta nuestra "opinión". La norma ubica a los sujetos y los movimientos sociales ubican las normas.

#### 4. ¿Son consistentes las normas?

A veces operamos frente a la norma como si ésta fuera natural, eterna y, además, consistente, y como si no hubiera contradicciones entre normas. A manera de ejemplo, es fácil comprobar que la ley 115 se contradice muchas veces frente al tema de la evaluación. Si queremos cumplir y las normas no son consistentes, ¿no llegará el momento en que nos veamos en la encrucijada de intentar obedecer órdenes contrarias, o de pedir que se cumplan propósitos opuestos? Aceptar un orden legal no impide interrogar por su consistencia, por la materialización de lo que promete. Mientras exigen el cumplimiento de la norma, los gobernantes no tienen problema en transformar el sentido de las normas con reglamentaciones amañadas, o, sencillamente, en derogar lo que no les sirve para encausar sus propósitos.

**Tesis:** Si interrogamos la normatividad desde un proyecto ético-político, no estaremos a su zaga, como cuando señalamos que las reglas del juego cambian con tanta frecuencia que, cuando estamos tratando de entender una, ya viene otra. Provistos de una posición —construida en un debate constante—, conoceremos la historia de la norma y podremos apreciar que el Decreto 230, por ejemplo, es apenas una de las posiciones posibles en el marco de una tensión propia de la escuela; tensión que ninguna norma soluciona de manera definitiva, pero que materializa una particularidad, según una correlación de fuerzas.

## 5. Las tensiones de la escuela: ¿son contingentes o estructurales?

Los últimos años de la educación en el país pueden leerse como un movimiento pendular. a) La *Renovación curricular* reguló de manera estricta el currículo; consideraba el diseño instruccional como la manera científica de enseñar, conocida por los técnicos del MEN, por lo cual los maestros cumplían el papel de aplicadores; los programas decían lo que se debía hacer, semana tras semana. b) Esto causó 10 años de discusión —*Movimiento pedagógico*—, y de innovación espontánea de la enseñanza, con unos maestros asumidos como agentes de su práctica. c) La ley 115 “dio libertad” curricular, estableció el PEI (según las posibilidades de la comunidad educativa). d) Finalmente, se instituyeron los estándares (que no estaban en la ley 115), pensando más en las evaluaciones masivas... Entonces, vemos una tensión entre dos extremos (imposibles): control total o libertad total. Tensión irresoluble, pues siempre, ante el propósito de homogenizar, habrá una comunidad educativa en condiciones particulares, que no puede improvisar lo que no es y que actuará en consecuencia con su perspectiva, pobre o elaborada. Un ejemplo de una tensión que hace ir y volver ciertas medidas escolares es la noticia actual (agosto 13 de 2008) en Argentina, publicada por el diario *La Nación*<sup>2</sup>.

**Tesis:** Detrás de lo que se intenta hacer ver como normas distintas (o como voluntad de cambio de normas vigentes), están los problemas estructurales de la educación, sus tensiones constitutivas, eso sí, en condiciones históricamente determinadas que pueden o no ser conocidas por quienes agencian la educación.

## 6. La tensión, ¿puede expresarse en la norma?

Podría decirse que los maestros siempre hemos hecho lo que creemos conveniente para la formación de los estudiantes. Ni más faltaba: ¡somos profesionales! Claro que

2 «En medio de la polémica por los repetidos casos de violencia escolar, desde hoy rige en todas las escuelas secundarias de la ciudad un decreto que devuelve a los rectores y docentes las atribuciones para aplicar sanciones disciplinarias y limita la actuación de los controvertidos consejos de convivencia, creados hace una década para eliminar el régimen de amonestaciones».

muchas cosas se pueden querer: también se puede querer hacer nada; pero la década del 90 mostró que muchos maestros quieren —y pueden— crear condiciones para tener comunidades deliberativas (académicas, pedagógicas, educativas), de manera que se pueda tener una idea de ciudadanos, de país, de mundo dónde morar. No se trata de la arbitrariedad según la cual se puede hacer con la norma lo que se quiera, sino de la decisión de hacer con la norma en la medida en que se es parte de un proyecto ético. Tampoco se trata de esperar a que una norma lo establezca para que sea proyecto ético: si la norma lo estableciera (aunque ese no es su papel), se necesitaría estar a la altura de su posibilidad.

**Tesis:** Quien consolida una posición, tiene cómo defenderla, cómo debatirla. Mientras haya maestros que defiendan un proyecto, maestros con ideas propias, empujando algo para adelante, tendremos educación *a pesar de la normatividad*.

## **7. La evaluación de aula y la evaluación masiva, ¿compaginan?**

El 230 encarna una tensión interna entre evaluación externa e interna. A medida que se va imponiendo la evaluación masiva (artículos 12, 13 y 14 del 230), se pierde el sentido de la evaluación de aula. Ante los resultados de la evaluación de la calidad y del examen de Estado, poco importa lo que el docente y la institución piensen del desempeño de los estudiantes. Esto no es sencillamente una imposición: si nos sentimos representados en los resultados de las evaluaciones masivas (contentos o tristes, dependiendo de los puntajes), si condicionamos el funcionamiento interno a esos resultados, les otorgamos total verosimilitud y aceptamos estar subordinados a ellos. Y, peor aún, comenzamos a evaluar tal y como hacen las evaluaciones masivas, para “entrenar” a los estudiantes. Si hay estándares (todos a hacer lo mismo), no hay proyecto (cada uno hace con su gente en la medida de sus posibilidades). Si hay proyecto, no es comparable contra criterios comunes.

**Tesis:** Si no consolidamos nuestras propias maneras de entender los procesos educativos y sus efectos, estaremos condenados a esperar a que otros —con cualquier tipo de instrumento— nos digan qué estamos haciendo. Así, poco a poco iremos dejando nuestra práctica en manos de criterios que desconocemos.

## 8. ¿Tenemos algo que decir o repetimos palabras de moda?

En lugar de estar a la zaga de la última norma, podemos investigar qué política social se realiza, entre otras poniendo a circular ciertas palabras, no siempre con ayuda de la normatividad. Ejemplo: la palabra "competencias", que no está en la ley 115, ni en el Decreto 1860, es impuesta por el efecto de las evaluaciones masivas, hasta que va a dar a normas como el Decreto 230 y la Ley 715. Pero las categorías necesarias para comprender los procesos educativos y sociales no son las nociones restringidas de la política educativa (el *Top 10* de las palabras en educación). La política no la hace solamente el FMI, ni el MEN; la política también la hacemos nosotros, al poner a circular ciertas palabras, ciertos procedimientos, creyendo que las cosas son de cierta manera.

**Tesis:** Si la discusión sobre evaluación echa mano de la terminología que nos brinda la misma política educativa, resulta pobre. Discutir si debemos modificar el porcentaje autorizado de repitencia, o si estamos autorizados a rajear después de cada año o después de cada grupo de años (ciclos), nos revelaría presos de una perspectiva acotada por nociones que no representan campos disciplinares que permitan decir algo interesante sobre la educación. Si usáramos otras palabras e hiciéramos otras cosas, si estuviéramos inscritos en otros procesos, la política no podría materializarse tan fácilmente. No se trata solamente de discutir el 230, sino de *estar a la altura de esa discusión...* y la discusión no es simplemente estar o no de acuerdo.

## 9. ¿Hablar de evaluación, sin hablar de educación?

Si se quiere abordar seriamente el asunto del 230, es necesario, de un lado, encarar teorías, pues las determinaciones del dispositivo escolar no obedecen a las "intuiciones perceptivas" que tengamos de él (de lo contrario, no se requeriría de las ciencias); y, de otro lado, es necesario delimitar objetos de conocimiento, pues los asuntos que reconocemos y nombramos en la escuela no necesariamente coinciden con objetos de investigación (la evaluación, por ejemplo, no es una cosa que está allí para ser descrita, sino que es promovida a la existencia de distintas maneras, dependiendo de la perspectiva). Ya no se trataría simplemente

te de “hablar” o, peor aún, de “opinar” sobre evaluación, sino de asumir concepciones que permitan explicar lo que ocurre en la escuela, como un todo. Para quien no quiere que se le discuta la política educativa, es muy conveniente generar “debates” sobre elementos aislados. Situados en campos disciplinares para entender la escuela, enfrentamos el hecho de que las categorías se interdefinen: no podemos tener definiciones aisladas, sino relaciones entre conceptos; no se trata de acumulación de palabras, como suele ocurrir en la escuela.

**Tesis:** La evaluación cobraría sentido y encontraría esclarecimiento en función de otros conceptos, si nos proponemos pensarla de manera rigurosa y exhaustiva, en el marco de posturas conceptuales y debates académicos. Si debatimos sobre el 230 con seriedad, es inevitable discutir sobre la escuela.

## 10. ¿La evaluación tiene como objeto el saber de la humanidad?

La evaluación de aula a la que se refiere el 230 elude el asunto de qué es lo evaluado. Puede creerse —en una definición idealizada de la escuela— que ese dispositivo trata asuntos concernientes a la producción simbólica de toda la humanidad. Pero, si repasamos los temas que allí circulan, vemos que todos se refieren a asuntos de apenas un sector de la humanidad. Lo que la escuela trata tiene que ver con la tradición occidental; el resto de culturas queda por fuera, o se atiene a las consecuencias de inscribirse en la cultura occidental. Si otras culturas quedan registradas, será mediante estudios occidentales: etnográficos, etnológicos, antropológicos, lingüísticos, etc., pero bajo el rubro de objetos de estudio, lo que les hace adquirir un estatuto distinto. Lo que no es occidental, se estudia desde la escritura, la periodización y la clasificación occidentales. Por eso, la implementación de la escuela en nuestras comunidades indígenas es muchas veces mortífera: cuando pasan por ahí, los indígenas son regulares estudiantes *que ya no aprecian su cultura*.

**Tesis:** Una discusión sobre la evaluación escolar sería más enriquecedora si se da en el marco del discernimiento de la manera como el saber que nos corresponde animar —iy

evaluar — en la escuela constituye una toma de posición histórica. Para ello, es imprescindible asumir una posición frente a los procesos histórico-políticos que han dado lugar a nuestras formaciones sociales.

### **11. El objeto de la evaluación, ¿es el saber occidental?**

Ni siquiera es *todo* el saber de Occidente lo que llevamos a la escuela (la mayoría de la obra de Newton es esotérica, pero de él nos enseñaron las leyes de la mecánica clásica). Textos, autores y tradiciones se apropian de manera heterogénea y con sesgo de época. De entre la producción simbólica occidental, la época selecciona aquello que juzga digno de estar en la escuela. Es el juicio de una época, la aplicación de formas de controlar el saber; no se trata de la decisión racional y objetiva de los diseñadores de currículo o de los diseñadores de estándares para evaluar. Lo que circula en la escuela no está ahí por ser verdadero, justo o bello, sino porque, para una época, lo parece. El discurso es delimitado permanentemente en términos del comentario, de la disciplina, del autor, de quiénes están autorizados para emitirlo, etc., lo que lleva a la censura, al silenciamiento o a la desaparición de textos y de autores. Lo que puede y debe ser dicho en la escuela está clasificado; hay unos autorizados para escribir; los temas mismos están acotados; hay un sistema de publicaciones y de elección de los que se publicarán; etc.

**Tesis:** La discusión sobre la evaluación se enriquecería si comprendemos la manera como el saber, que nos corresponde animar —y evaluar!— en la escuela, ganó (y si mantiene o no, y cómo) la “dignidad escolar”. Eso pide una relación con la comunidad académica que, mientras más orgánica sea, más nos pondrá a la altura de la discusión. De lo contrario, será poco —y muy instrumental— lo que digamos.

### **12. ¿Qué hacemos al enseñar lo que después se evalúa?**

El saber no puede transferirse: si algo está cifrado, es imprescindible la co-enunciación de quien interpreta. Pero, ¿en qué contexto se producen los saberes y en qué contexto les hablamos a los estudiantes? La utilización que la escuela hace de la producción simbólica constituye un contexto específico, distinto a aquel que caracteriza el campo

de producción discursiva. La "física escolar" es distinta de la física (el laboratorio escolar es distinto al laboratorio de investigación), pues se ve exigida por la especificidad de la escuela, por la composición de sus lugares: otras temporalidades, otras legitimidades, otras maneras de interpretar, otras finalidades, otros propósitos. Entre el átomo de la maqueta escolar de alambre e icopor, y el átomo de la física hay un abismo, pues éste no se puede representar, es *un puñado de argumentos*. La teoría de conjuntos, ¿debe ir en preescolar o en quinto de primaria? Esa decisión se toma gracias a una relación con la comunidad disciplinaria que habla de la posibilidad del niño de acceder a ciertos conocimientos, de la posibilidad de que algo sea enseñado. Para el que no lo sabe, es arbitrario poner los conjuntos en cualquier momento, y procederá a enseñarlo "porque le toca".

**Tesis:** Una discusión sobre la evaluación escolar sería más enriquecedora si se da en el marco de la comprensión de lo que le ocurre al saber cuando opera en un dispositivo que condiciona la significación de lo que allí circula.

### 13. ¿Qué es "aprender" lo que evaluamos?

La pregunta por cómo aprende un estudiante es típicamente escolar: no se la hacen físicos, matemáticos o químicos; por su parte, filósofos y psicólogos se la hacen pero de manera más amplia (*cómo aprende el ser humano*, por ejemplo). La respuesta determina las maneras de hacer de la pedagogía. Por eso, en la escuela se mencionan teorías (algunas tendencias de la psicología, la epistemología, el análisis del lenguaje y la comunicación, etc.); allí, estas teorías no apuntan a saberes que se enseñen, sino a campos que se pronuncian sobre maneras, momentos y ritmos pertinentes de la enseñanza. Ahora bien, con esos saberes que pugnan por decir qué ocurre en la escuela y cómo regir lo que allí pasa, podemos tener una relación nominal (declararse cognitivista y no leer teóricos de esa corriente), facilitada por la manera como los roles escolares se reproducen hoy; o una relación orgánica.

**Tesis:** La discusión sobre evaluación se enriquecería en el marco de una articulación al campo pedagógico, que tiene sus asuntos particulares, más o menos independientes de los campos disciplinares a que aluden las asignaturas esco-

lares. Actuar de manera tal que las comunidades disciplinares y pedagógicas sean posibles.

#### 14. ¿Evaluar para presionar?

Algunos sectores del magisterio se muestran indignados por no poder contar con la evaluación como mecanismo para obligar a los estudiantes a estudiar. Desde esa perspectiva, no nos preguntamos si los estudiantes atraviesan momentos que les permitan mantener el interés por el aprendizaje; y tampoco nos preguntamos por lo que la escuela ofrece, por el sentido que esa oferta pueda tener para ellos, toda vez que damos por descontado que necesitan lo que nosotros tenemos que enseñarles ("por tu propio bien"). Por eso, en la discusión sobre el 230 hay quien pide que le devuelvan la potestad de presionar, de rajar al estudiante ("los estudiantes tienen derecho a perder el año", dice un dirigente gremial). Quien está en esa posición no busca ganarse al estudiante con la calidad de su trabajo; parece aceptar que no es divertido estar en su clase y entonces solicita al gobierno que le devuelva las armas, pues siente perdida la batalla si es a mano limpia<sup>3</sup>.

Y no es que no se pueda pedir cuentas a cada estudiante por su trabajo y por su comportamiento, sino que la posición del estudiante frente a la escuela también depende de la oferta que le hagamos y de la manera como la hagamos.

**Tesis:** Si nos ocupamos de la calidad de nuestra oferta educativa, como efecto del debate continuo y del vínculo con los campos disciplinares y pedagógicos, en el marco de un proyecto ético-político, la discusión sobre evaluación trascenderá el marco reducido y formal que imponen los términos del decreto 230.

#### 15. El 230, ¿hace una foto?

Con signo negativo, algunas de las medidas del 230 describen características de la escuela en relación con la evaluación: los informes no han sido comprensibles; los padres no entendieron qué eran ni los logros, ni esos listados de "conceptos", ni las letras como escala de valoración; se citan

<sup>3</sup> El texto que en su momento publicaron la FECODE y una asociación de colegios privados, decía: "nos preguntamos qué tal que por decreto se ordenara que los enfermos de un hospital sólo pueden morir 5 entre 100". No por casualidad se busca un símil entre la pérdida del año escolar y la muerte.

reuniones en horarios que afectan los horarios de trabajo de los padres; cuando los padres no van por los informes, esto le trae perjuicios académicos a los estudiantes; los rectores o no programan o no atienden las preocupaciones de los padres de familia; los informes se han retenido para presionar a los padres de familia... Sin criterio, es difícil entender y obrar con arreglo al 1860; sin criterio, el problema se complica, porque ahora debo entender y obrar con arreglo al 230; algo que no lograré antes de que venga otra norma que supuestamente cambie las cosas.

**Tesis:** El 230 es una foto de lo que somos cuando tratamos de obedecer la norma sin ubicar la evaluación en todas sus dimensiones y articulaciones.

## 16. ¿Qué es la evaluación?

Los estudiantes saben que el destino útil del saber en la escuela es la evaluación. Por eso preguntan: "eso que nos está explicando, ¿nos lo va a preguntar en el examen?", "¿va a salir en el ICFES?". O sea, la evaluación hace visible el *texto legítimo*; es decir, aquello cuya producción resulta esperable y cuyas reglas de construcción son las que hay que aprender o, si es más fácil, simular. Como la evaluación tiene implicaciones (aprobar o no, por ejemplo), ella determina retroactivamente el currículo y la pedagogía. De ahí que haya tantos institutos preparando para el Examen del ICFES, de ahí que la dinámica pedagógica y curricular de las instituciones esté marcada por las evaluaciones masivas. En 2002, la transformación del examen de Estado produjo una reforma de la educación, sin cambiar la norma: pese a que hubiera ley general, Decreto 1860 y Resolución 2343, luego de ser conocida la manera como se seguiría haciendo la evaluación, todo el proceso se revisa: muchos comienzan no a establecer la relación entre su PEI y la propuesta de evaluación, quizá a declarar la incompatibilidad de ambas cosas, sino a preguntar: "¿cómo hago para aprobar ese tipo de examen?", "¿cómo hago para enseñar por competencias?", "¿qué debe tener el plan de estudios para ganar los exámenes?". Un aviso de prensa ofrece "Aplicación de las categorías de competencias en: la revisión del PEI, el rediseño del plan de estudios, los programas curriculares, las estrategias de

enseñanza [...]". Atención: revisión del PEI —que está establecido en la ley— en atención a la categoría de competencias —que para entonces no figuraba en ninguna la ley—.

**Tesis:** Si entendemos la evaluación como explicitación del texto legítimo que determina retroactivamente la pedagogía y el currículo, una discusión sobre el 230 es productiva si apunta a establecer esas relaciones y a obrar en consecuencia.

### 17. ¿Ajuste fiscal o propósito educativo?

Como se ha repetido, la política educativa (acicateada por la banca multilateral) busca aumentar la cobertura educativa, sin aumentar la nómina de docentes; y busca reducir el costo *per capita* de la educación. De ahí que el famoso 5% del 230 (así como la "promoción automática") haya sido justificado sin otras consideraciones que las del gasto que representa para el Estado que un niño repita. Hablan como si las personas fueran tornillos.

Pero, sin que coincidan los intereses, de acuerdo con nuestra función, ¿qué queremos los maestros? Con razones pedagógicas, epistemológicas, políticas... ¿no podemos querer que todos ganen? Si este fuera el propósito, incluso el 95% de aprobación que establece el 230 es muy poquito, debería ser 100%, pero no como "promoción automática" decretada, sino como la que el proyecto ético puede conquistar para este país, en condiciones de posibilidad de un trabajo serio (que el país no brinda, empezando por la condición salarial de los maestros). En ese sentido, no interesan las cifras del Decreto (como sí le interesan —aunque se sienta en el bando opuesto— al que pide que le amplíen el porcentaje de pérdida para mejorar la calidad de la educación).

**Tesis:** Sin necesidad de estar de acuerdo con la política que sólo ve eficacia si hay ajuste fiscal, podemos hacernos el propósito de que nuestra educación sea mejor.

## 18. ¿Diagnosticar, pronosticar, recetar y expedir el certificado de defunción?

El hablante se pregunta si habló bien, si lo dijo claro, si debería haber utilizado un ejemplo, etc.; y, por la respuesta del interlocutor, piensa si debería haber dicho eso, si fue poco contundente, o descortés, etc. A su vez, el interlocutor está permanentemente evaluando lo que el otro dice, en esos mismos términos. Es decir, el acto mismo de hablar incluye una evaluación, pero ésta casi nunca culmina con un juicio terminante sobre el otro. Así mismo, cuando lo que ocurre en la escuela es trabajo mancomunado con el otro, todo el tiempo hay una evaluación implícita, un conocimiento del nivel de participación de cada uno, de acuerdo con sus posibilidades. Esta postura excluye prácticamente el acto de evaluar como momento específico, aislado del proceso, conducente a un juicio terminante, que parece desconocer el proceso subyacente a la interacción humana. Quien está preocupado por el sentido de lo que hace en la escuela, por el establecimiento de un proyecto para su labor —nos pasamos media vida en la escuela—, no anda tan ocupado en evaluar, y está dispuesto a decir y a escuchar para tratar de poner a prueba lo que piensa.

**Tesis:** Hay una relación inversa entre, de un lado, investigar y proponer un espacio pedagógico de trabajo; y, de otro, referirse taxativamente a lo que el otro hace como resultado de una mirada aislada del proceso.

## 19. El aprendizaje escolar, ¿puede ser medido?

Se puede medir algo si hay isomorfismo —la misma forma— entre el instrumento de medida y el objeto medido (como entre el metro y la estatura); por eso, no se mide el agua con una regla: no hay isomorfismo entre ambas. Nosotros, que evaluamos y decimos si alguien es buen o mal aprendiz, ¿podemos dar cuenta del isomorfismo entre el conocimiento y la medida presente en los actos evaluativos?

De otro lado, todo lo que sea contrastable con una medida, es comparable entre sí. Pero, ¿hasta dónde se pueden comparar los estudiantes, las instituciones, las regiones en Colombia? Así como el MEN aplica la misma prueba a todas las regiones y después “descubre” que el Gimnasio Moder-

no de Bogotá está mejor que la escuela de Vigía del Fuerte, sin importar que los unos vayan todos los días a clase, secos, desayunados, que tengan computador en la casa, mientras que los otros no hayan podido ir porque el pueblo fue embestido por la violencia política y por las inundaciones... Así mismo podemos estar haciendo los profesores cuando evaluamos a los estudiantes, sin preocuparnos por los procesos históricos que han promovido nuestro saber a la dignidad escolar, por el sentido de la política educativa, por la significación que puedan tener los saberes para los estudiantes, por la época que atravesamos, etc.

## **La formación de los maestros y maestras y su compromiso para enfrentar los retos de la educación de calidad.**

**Oscar Sánchez Jiménez**

Subdirector de Formación a Educadores  
Secretaría de Educación Distrital

### **La calidad de la educación, elemento esencial del derecho a la educación**

Dentro del proceso de materialización del derecho a la educación que tienen los niños, niñas y jóvenes de la ciudad está el de poder contar de manera permanente con una educación de calidad, la cual se constituye en una condición fundamental de equidad en la medida en que ésta les permite a los estudiantes alcanzar conocimientos más pertinentes y universales, una mayor capacidad interpretativa y crítica, una mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con la sociedad en que habitan y el medio en que se desempeñan y desarrollan sus proyectos de vida.

En este sentido, el principal reto que se ha propuesto la ciudad en educación esta en alcanzar una educación de calidad, a través de la cual se superen brechas históricas entre sectores de la sociedad y de igual manera se aumenten las oportunidades para que los estudiantes, en especial los más desfavorecidos y vulnerados, logren mayores niveles formativos y una inserción más cualificada y con mayor reconocimiento en el desempeño de sus actividades futuras en el ámbito de su quehacer social, económico y político.

## **Los maestros y maestras, actores fundamentales para la consolidación de la calidad educativa**

La consolidación de dicho reto, es una tarea que involucra a todos los actores sociales e institucionales con responsabilidades en el desarrollo social, entre estos se encuentran los maestros, maestras y directivos docentes de los colegios, los cuales en la cotidianidad de su quehacer dentro del proceso de enseñanza juegan un papel fundamental en el horizonte formativo de los estudiantes.

En consecuencia, es deseable que los docentes realicen un pacto por alcanzar una educación de calidad en sus colegios, conformando comunidades de aprendizaje que se atrevan a repensar los Proyectos Educativos Institucionales y los diferentes proyectos de aula, dirigidas al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, disciplinares, profesionales y al proceso general de transformación de la escuela.

Dicha transformación, esta ligada a la superación de problemas que se han detectado en la dinámica de enseñanza que se brinda actualmente y que afecta la consecución de mejores resultados y mayores logros de aprendizaje para la vida de los estudiantes y para un mejor desempeño en sus proyectos de futuro. Por tal razón, en la propuesta de calidad que hoy se plantea para la ciudad está la reorganización de la educación por ciclos; la especialización de la educación media; la apropiación para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; el fortalecimiento de su capacidad de leer, escribir y comunicarse como actividades transversales a las estructuras curriculares; la profundización en los aprendizajes de la matemáticas y las ciencia, la apropiación del inglés y de otras lenguas y una mayor formación en la conciencia y prácticas ambientales que procuren la defensa de la naturaleza y la sostenibilidad del ambiente, entre otros.

Para alcanzar las metas previstas en este proceso que se ha propuesto la ciudad, el compromiso y desempeño de los maestros, maestras y directivos docentes es fundamental, pues son ellos eje de la concreción de dichos desarrollos.

## **La formación de los maestros y maestras, debe estar dirigida a apoyar la creación de condiciones para el fortalecimiento de la calidad**

Para el avance en los procesos de cualificación de la educación y el logro de unas metas óptimas de calidad, la formación de los maestros, maestras y directivos docentes se concibe como una necesidad y una condición básica, pues a través de ésta no sólo se resalta la actividad del educador y se mantiene vigente el desarrollo del ejercicio profesional del educador sino que la acción educativa se cualifica y de manera permanente se actualiza, adecua y correlaciona de forma directa con los nuevos paradigmas resultantes de los avances conceptuales, metodológicos y pedagógicos que surgen y se derivan de las dinámicas de cambio en los procesos de conocimiento y enseñanza y se hace más pertinente frente a los desafíos de una realidad cada vez más compleja en razón a los cambios culturales, más globalizada y mediada por un mundo más interactivo.

En este sentido, no puede concebirse un cambio profundo en los procesos pedagógicos sin una política de formación de educadores pertinente y coherente con los actuales retos de la educación en nuestro país, con una educación que responda a las expectativas individuales y colectivas, a la diversidad, a la interculturalidad, y a los desafíos de una Bogotá global y en constante crecimiento. Los maestros deben estar preparados para enfrentar los retos que les plantea la sociedad moderna, los cuales se reflejan principalmente en la gran diversidad cultural y social que hace presencia en el aula, en las permanentes transformaciones mediáticas, tecnológicas y de la información, en la urgente formación de ciudadanos con conciencia social y cultura democrática, y en la construcción de una educación de calidad para todos y todas las niñas, niños y jóvenes que hacen parte del sistema educativo de la ciudad.

Para enfrentar los retos de la construcción de una educación de calidad, la formación de los maestros y maestras de la ciudad debe fundamentarse en los principios de diversidad y de inclusión e integración social. Así, los docentes deben fomentar el reconocimiento y la aceptación de las particularidades étnicas, culturales, de edad, de sexo, identi-

dad de género y orientación sexual, religiosa o política; al mismo tiempo, buscarán el desarrollo de posibilidades de relación entre los diferentes grupos humanos presentes en la escuela, para que las mismas estén basadas en el respeto, la solidaridad y la aceptación de la diferencia; y de igual manera debe la formación estar dirigida a la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a los requerimientos de la modernidad en lo que hace a los nuevos avances del conocimiento social, artístico, científico y tecnológico.

### **La formación de maestros y maestras debe derivar de las necesidades de éstos y de los requerimientos de los estudiantes y la sociedad**

Es preciso que la política de formación de educadores responda a las necesidades de los maestros, maestras, coordinadores y rectores de los colegios dadas sus propias experiencias y de las necesidades que derivan de sus aprendizajes obtenidos en la interacción con los estudiantes. Así, dicha formación, debe partir del reconocimiento del papel central que cumplen los maestros y maestras en la garantía del derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes de la ciudad. Por esta razón, son los docentes uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se deben soportar las transformaciones educativas que se persiguen para Bogotá. En este sentido, es preciso reconocer a los maestros y maestras como sujetos activos en sus propios procesos de cualificación y como poseedores de saberes teóricos y prácticos, dignos de ser fortalecidos y compartidos con sus pares y con la sociedad en general a través de sus estudiantes.

Pero a la vez, la formación de los docentes debe apuntar a generar condiciones que permitan dar respuesta a los requerimientos que tienen los estudiantes, en razón a las nuevas exigencias y retos derivados de las dinámicas sociales, culturales, tecnológicas y ambientales, entre otras, en que ellos se desenvuelven y que son determinantes en su quehacer presente y futuro.

En consecuencia, las necesidades de formación de los docentes deben ser caracterizadas y definidas de manera conjunta con toda la comunidad educativa, considerando que

los estudiantes son los sujetos del derecho a una educación de calidad. Así, la formación de maestros debe orientarse a fortalecer una educación pertinente y relevante, basada en la comprensión de los contextos actuales, de la situación y las capacidades de cada estudiante, que permita responder a sus condiciones personales y a las necesidades sociales, y diferenciada según las condiciones de existencia y los talentos de cada uno.

También, es necesario que los diferentes procesos de formación permitan que la práctica docente vaya dejando su carácter de trabajo individual por el de un ejercicio colectivo, en el que se desarrollan y se proyectan procesos de enseñanza transversales e integrales en consonancia con los proyectos institucionales, en el que se intercambian, se comparten y dialogan diferentes saberes y experiencias.

### **Las estrategias de formación de docentes y los oferentes de éstas deben responder a los retos de la escuela y de la cualificación la enseñanza**

Dado que es en el ámbito escolar en donde se generan procesos de transformación hacia una mayor calidad de la educación en razón a que la calidad se construye, se desarrolla y alcanza en las dinámicas permanentes de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de formación deben implementarse en el contexto escolar. En este sentido, la Secretaría de Educación Distrital considera fundamental que la oferta de formación debe estar ligada a la praxis educativa, en este sentido los proyectos de investigación derivados de los programas de formación a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados deben tener como objetivo aportar al desarrollo de los procesos pedagógicos que se dan en el ámbito escolar; de igual manera los PFPD deben ser lo más articulados posible para que el conjunto de los docentes de un colegio, una localidad y/o una zona de la ciudad se beneficien de dichos conocimientos y que estos a su vez logren impactar de manera integral el proceso educativo; así mismo se debe procurar porque los diferentes eventos académicos en los cuales participen los docentes generen aprendizajes relacionados con la solución de problemas que se enfrentan cotidianamente en el ámbito escolar.

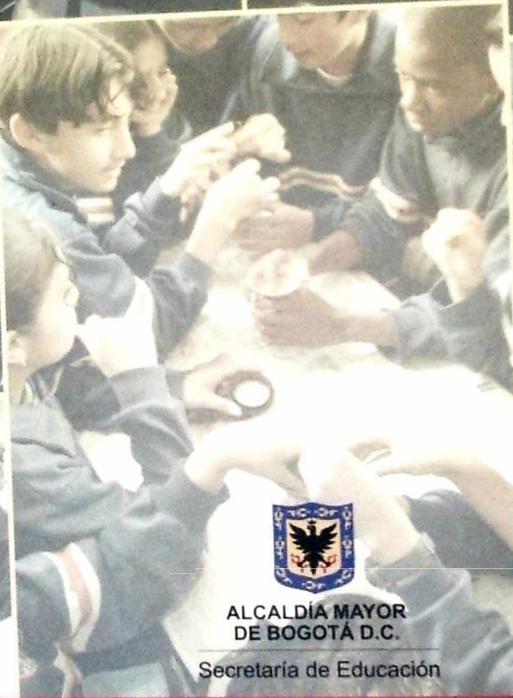
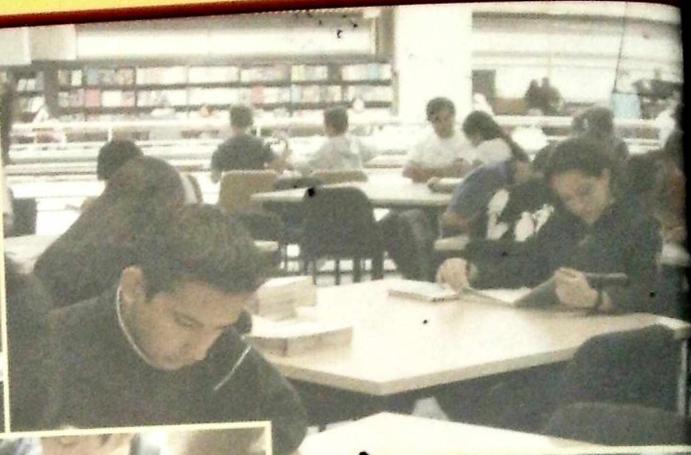
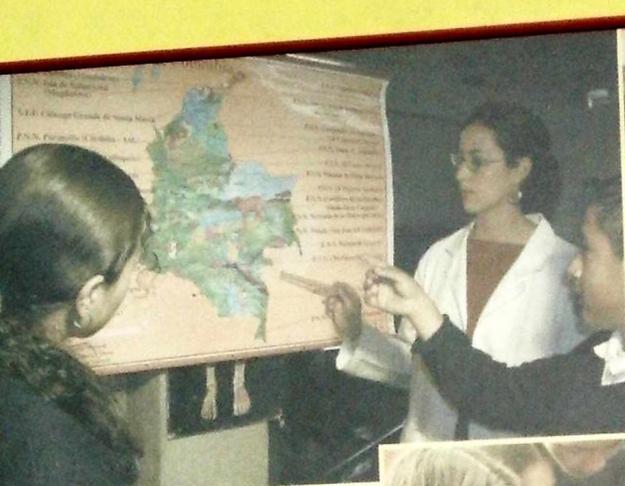
En este sentido, se pretende que cada uno de las Instituciones de Educación Superior, las facultades de educación y los organismos especializados realicen propuestas novedosas y brinden proyectos educativos que logren romper la dinámica tradicional de aislamiento de la formación del contexto escolar, para que los procesos de aprendizaje involucrados en la formación de los y las docentes lleguen hasta el colegio y deriven en prácticas de enseñanza que a su vez los maestros puedan socializar entre sus pares y estudiantes para así alcanzar una mejor calidad educativa en la cual se materialice el desarrollo profesional y cultural de los docentes y directivos docentes.



[Faint, illegible text from the reverse side of the page is visible through the paper.]







ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría de Educación

Avenida El Dorado No. 66-63  
Bogotá, D.C. Colombia  
[www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co)  
[www.redacademica.edu.co](http://www.redacademica.edu.co)