



Bogotá, junio 24 de 2009

Señores
BIBLIOTECA GENERAL
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Estimados señores:

Cordialmente presentamos a ustedes el trabajo de grado “Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa” realizado por Luz Angela Puentes Piñeros, aprobado por el director del trabajo José Guillermo Martínez Rojas y el respectivo jurado, como requisito para obtener el título de Magister en Educación.

Atentamente,

Maria Helena Perdomo
MARIA HELENA PERDOMO
Secretaria
Facultad de Educación

Facultad de Educación

**FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO
DE GRADO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO: TENSIONES Y DISTENSIones EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA

SUBTÍTULO, SI LO TIENE: UNA PROPUESTA DE METAEVALUACIÓN EN EL PROGRAMA BACHILLERATO INTERNACIONAL. PROGRAMA ESCUELA PRIMARIA PEP THE ENGLISH SCHOOL

AUTOR O AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos
PUENTES PIÑEROS	LUZ ÁNGELA

DIRECTOR (ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

Apellidos Completos	Nombres Completos
URICOECHEA MORALES	LUZ STELLA

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAESTRO EN EDUCACIÓN

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA: Carrera ____ Licenciatura ____ Especialización ____ Maestría Doctorado ____

NOMBRE DEL PROGRAMA: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

NOMBRES Y APELLIDOS DEL DIRECTOR DEL PROGRAMA: GLADYS ÁLVAREZ BASABE

CIUDAD: BOGOTA **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO:** 2009
NÚMERO DE PÁGINAS _____ 194 _____

TIPO DE ILUSTRACIONES:

- Ilustraciones
- Mapas
 - Retratos
- Tablas, gráficos y diagramas
- Planos
 - Láminas
 - Fotografías

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento ADOBE READER, MICROSOFT OFFICE EXCEL

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: _____ minutos.

Número de cassetes de vídeo: _____ Formato: VHS ____ Beta Max ____ $\frac{3}{4}$ ____ Beta Cam ____ Mini DV
 _____ DV Cam ____ DVC Pro ____ Vídeo 8 ____ Hi 8 _____

Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de cassetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado):

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial*):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (*En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Biblioteca General en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará.*)

ESPAÑOL**INGLÉS**

Evaluación del Aprendizaje	Learning assessment
Sistema Curricular	Curriculum
Evaluación Formativa	Formative assessment
Prácticas Docentes	Teaching practices

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS: (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres):

Este estudio persigue evaluar las prácticas evaluativas del aprendizaje a la luz del programa de Bachillerato Internacional. A partir de esta exploración se pretenden descubrir aciertos y desaciertos en la evaluación del aprendizaje en la relación modelo de gestión del colegio (The English School) y lineamientos propuestos por el programa. Esto se lleva a cabo haciendo un estudio de las concepciones docentes y las percepciones de los estudiantes en cuanto su práctica evaluativa. El propósito final es reflexionar sobre dichas prácticas de manera tal que permitan adoptar una mirada crítica en cuanto a los procesos de aprendizaje y las maneras de hacer al estudiante partícipe en todo su proceso de evaluación.

El estudio se ha llevado a cabo siguiendo un método cualitativo de investigación que se reconoce como el etnomodelo, método innovador en el estudio de las ciencias sociales. Las técnicas usadas fueron el relato y la entrevista. Para el análisis de los datos se aplicaron matrices de Excel diseñadas para suplir las necesidades del investigador, en cuanto a organización de categorías, relación con las muestras y descriptores en hipervínculos.

La evidencia empírica de la existencia de concepciones diversas de estudiantes y maestros, sobre la evaluación del aprendizaje, en el Programa de Escuela Primaria, es quizás la conclusión más relevante de esta investigación. Hecho que se sustenta desde el análisis de la “teoría profesada” por parte de los docentes y el concepto de evaluación, en contraste con la “teoría al uso” desde la percepción de los estudiantes. Además se hacen latentes diferentes tensiones, distensiones, efectos pretendidos y no pretendidos con respecto a la triada evaluación- aprendizaje -enseñanza y los lineamientos del Programa de Bachillerato Internacional.

This research most important goal is to review learning assessment practices under International Baccalaureate policies and theoretical framework. Starting with this exploration the principal aim is to discover successful and non successful assessment experiences related to the school model which is an International Model. For doing this, the teachers and students conceptions about evaluation practices are to be studied. The final purpose is to reflect upon these practices in order to adopt a critical point of view

in regards to learning processes and the ways to place student right in the center of his learning process and make him a real contributor of that assessment process as well.

This research has been carrying out following step by step a qualitative method process that is well known as etnomodel. This consists on a very innovative method in the research of social sciences. The techniques used during the research were the story and the interview. For the information analysis some Excel matrixes were used. These matrixes were designed for the researcher's specific needs in terms of categories, relationship with the samples and descriptors in hyperlinks.

The research's most outstanding conclusion is the empirical evidence of diverging conceptions among teachers and students in primary school in regards to learning assessment. This was seen when the teacher's discourse about assessment and the student's perceptions were examined. Furthermore some agreements and disagreements, expected and non expected effects were found in relationship to assessment, learning, and International Baccalaureate policies.

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO
COMPLETO.**

Bogotá, D.C., Fecha

Marque con una X

Tesis doctoral Trabajo de Grado

Señores

BIBLIOTECA GENERAL

Cuidad

Estimados Señores:

Los suscritos

LUZ ÁNGELA PUENTES PIÑEROS _____, con C.C. No. 52.811.889 ,
 _____, con C.C. No. _____,
 _____, con C.C. No. _____,

autor(es) de la tesis doctoral y/o trabajo de grado titulado: TENSIONES Y DISTENSIONES EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA presentado y aprobado en el año 2009 como requisito para optar al título de MAESTRO EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) a la Biblioteca General de la Universidad Javeriana para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad Javeriana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en Biblos, en los sitios web que administra la Universidad, en Bases de Datos, en otros Catálogos y en otros sitios web, Redes y Sistemas de Información nacionales e internacionales “Open Access” y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Javeriana.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, ***“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”***, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Firma, nombre completo y documento de identificación del estudiante
ANGELA PUENTES, Luz Ángela Puentes Piñeros, C.C 52811889

NOTA IMPORTANTE: El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TENSIONES Y DISTENSIONES EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA

**Una propuesta de metaevaluación en el Programa Bachillerato Internacional
Programa Escuela Primaria - PEP
The English School**

DIRECTORA: LUZ STELLA URICOECHEA

LUZ ANGELA PUENTES PIÑEROS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVAS

SEMESTRE IV

BOGOTÁ, JUNIO DE 2009

TENSIONES Y DISTENSIONES EN LA PRÁCTICA EVALUATIVA

**Una propuesta de metaevaluación en el Programa Bachillerato Internacional
Programa Escuela Primaria
The English School**

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

RESUMEN

Este estudio persigue evaluar las prácticas evaluativas del aprendizaje a la luz del programa de Bachillerato Internacional. A partir de esta exploración se pretenden descubrir aciertos y desaciertos en la evaluación del aprendizaje en la relación modelo de gestión del colegio (The English School) y lineamientos propuestos por el programa. Esto se lleva a cabo haciendo un estudio de las concepciones docentes y las percepciones de los estudiantes en cuanto su práctica evaluativa. El propósito final es reflexionar sobre dichas prácticas de manera tal que permitan adoptar una mirada crítica en cuanto a los procesos de aprendizaje y las maneras de hacer al estudiante partícipe en todo su proceso de evaluación.

El estudio se ha llevado a cabo siguiendo un método cualitativo de investigación que se reconoce como el etnomodelo, método innovador en el estudio de las ciencias sociales. Las técnicas usadas fueron el relato y la entrevista. Para el análisis de los datos se aplicaron matrices de Excel diseñadas para suplir las necesidades del investigador, en cuanto a organización de categorías, relación con las muestras y descriptores en hipervínculos.

La evidencia empírica de la existencia de concepciones diversas de estudiantes y maestros, sobre la evaluación del aprendizaje, en el Programa de Escuela Primaria, es quizá la conclusión más relevante de esta investigación. Hecho que se sustenta desde el análisis de la “teoría profesada” por parte de los docentes y el concepto de evaluación, en contraste con la “teoría al uso” desde la percepción de los estudiantes. Además se hacen latentes diferentes tensiones, distensiones, efectos pretendidos y no pretendidos con respecto a la triada evaluación- aprendizaje -enseñanza y los lineamientos del Programa de Bachillerato Internacional.

Palabras Clave

Evaluación del Aprendizaje, Sistema Curricular, Evaluación Formativa, Prácticas Docentes.

ABSTRACT

This research most important goal is to review learning assessment practices under International Baccalaureate policies and theoretical framework. Starting with this exploration the principal aim is to discover successful and non successful assessment experiences related to the school model which is an International Model. For doing this, the teachers and students conceptions about evaluation practices are to be studied. The final purpose is to reflect upon these practices in order to adopt a critical point of view in regards to learning processes and the ways to place student right in the center of his learning process and make him a real contributor of that assessment process as well.

This research has been carrying out following step by step a qualitative method process that is well known as etnomodel. This consists on a very innovative method in the research of social sciences. The techniques used during the research were the story and the interview. For the information analysis some Excel matrixes were used. These matrixes were designed for the researcher's specific needs in terms of categories, relationship with the samples and descriptors in hyperlinks.

The research's most outstanding conclusion is the empirical evidence of diverging conceptions among teachers and students in primary school in regards to learning assessment. This was seen when the teacher's discourse about assessment and the student's perceptions were examined. Furthermore some agreements and disagreements, expected and non expected effects were found in relationship to assessment, learning, and International Baccalaureate policies.

Key Words

Learning assessment, curriculum, formative assessment, teacher practices.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	17
CAPITULO I.....	22
1. MARCO DE REFERENCIA	22
1.1 Antecedentes	23
1.1.1 <i>Antecedentes investigaciones sobre currículo</i>.....	23
1.1.2 <i>Antecedentes Investigaciones sobre el concepto Evaluación y Prácticas Docentes</i>	24
1.1.3 <i>Referentes institucionales</i>	28
1.2 Concepciones Curriculares.....	37
1.2.1 <i>Concepciones de Currículo</i>	40
1.3 Modelo Curricular BI-Primaria	50
1.3.1 <i>El currículo escrito: ¿Qué queremos aprender?</i>	51
1.3.2 <i>El currículo enseñado: ¿Cuál es la mejor manera de aprender?</i>	53
1.3.3 <i>Concepto de transdisciplinariedad en el currículo BI</i>	57
1.4 Concepto de Sistema	61
1.4.1 <i>Sistemas</i>	61
1.5 Evaluación del Aprendizaje.....	65
1.5.1 <i>Prácticas de Evaluación del Aprendizaje</i>	65
1.5.2 <i>Estrategias y Herramientas de Evaluación</i>	75
1.5.3 <i>Desde la perspectiva de la Evaluación como Función Didáctica</i>.....	86
CAPITULO II.....	106
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	106
2.1 Descripción del Campo	106
2.2 Aplicación.....	107
2.3 Criterios de selección de participantes	107

2.4. Momentos de la investigación.....	110
CAPÍTULO III HALLAZGOS.....	158
3.1 Teoría Profesada – Desde el Discurso de los Profesores - Percepción del Investigador, Teoría Profesada desde el Discurso del Profesor y Teoría al Uso desde la Percepción de los Estudiantes.	158
<i>3.1.1 Análisis por Categorías</i>	162
3.2 Tensiones y Distensiones.....	171
3.3 Puntos de Encuentro y Desencuentro.....	172
3.4 Teoría al Uso – Percepción de esta Teoría por los Estudiantes.....	174
3.5 Análisis de Datos con la Triangulación del Marco Teórico.....	175
3.6 Profesores y Estudiantes - Efectos Pretendidos y no Pretendidos	179
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES	181
CAPITULO VI RECOMENDACIONES	185
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	194

TABLA DE CONTENIDO FIGURAS Y TABLAS

TABLAS

Tabla 1. Comparación Modelo Curricular EPC y Modelo Curricular BI, elaboró Puentes (2009)	35
Tabla 2. Comparación entre Sistema y Montón, elaboró Puentes (2009).....	62
Tabla 3. Sistema simple y Complejo, elaboró Puentes (2009)	63
Tabla 4. Evaluación de Conceptos, procedimientos y Actitudes. Elaboró Puentes (2009).....	67
Tabla 5. Evaluación Cualitativa vs Evaluación cuantitativa. Elaboró Puentes (2009)	74
Tabla 6. Estrategias y Herramientas de Evaluación propuestas por OBI	76
Tabla 7. Concepción evaluación del aprendizaje Quesada-BI, Puentes (2009)	91
Tabla 8. Aprendizaje Teórico y Aprendizaje Práctico, elaboró Puentes (2009)	92
Tabla 9. Citas entrevista piloto.....	124
Tabla 10. Citas	125
Tabla 11. Resultados por categoría, indicadores, criterios	126
Tabla 12. Entrevista Estructurada	130
Tabla 13. Construcción de Trinomios a Partir de los Acrósticos	151
Tabla 14. Efectos pretendidos y no pretendidos en los docentes	180

FIGURAS

Figura 1. Hexágono curricular BI (2002).....	54
Figura 2. Hexágono curricular BI (2007).....	55
Figura 3. Ejemplo de concepto transdisciplinariedad en BI (OBI 2007)	60
Figura 4. Ejemplo de Boletín de Calificaciones	70
Figura 5. Ejemplo tarea de evaluación.....	77
Figura 6. Ejemplo de herramienta de evaluación	78
Figura 7. Ejemplo de uso de portafolio	80
Figura 8. Ejemplo formato perfil del estudiante OBI	97

Figura 9. Tomada de Morales, P. (2004)	100
Figura 10. Antecedentes investigativos	112
Figura 11. Categorías previas	113
Figura 12. Relaciones alrededor de la Indagación Teórica.....	115
Figura 13. Indagación Metodológica.....	116
Figura 14. Códigos y categorías resultantes a partir del análisis con ATLAS TI 5.0	125
Figura 15. Menú Herramienta. Matriz Excel	132
Figura 16. Hipervínculos.....	133
Figura 17. Hipervínculos.....	133
Figura 18. Síntesis.....	134
Figura 19. Codificación	135
Figura 20. Codificación	135
Figura 21. Ejemplo De Filtro Total.....	136
Figura 22. Ejemplo de Acróstico.....	147
Figura 23. Ejemplo de Acróstico.....	148
Muestras De Relatos. Figura 24. Ejemplo de relato	152
Figura 25. Ejemplo de Acróstico.....	153
Figura 26. Descripción de la extracción de trinomios	154
Figura 27. Descripción de la extracción de trinomios	155
Figura 28. Categorías Emergentes Tras El Análisis De Datos	157

TABLA DE CONTENIDOS DE ANEXOS

Anexo1. Procedimiento Elaboración Entrevista Piloto

Anexo 2. Entrevista Estructurada

Anexo 3. Herramienta Metodológica

1. Sistematización Niños
2. Sistematización Profesores

Anexo 4. Textos de Análisis

1. Acrósticos
2. Relatos

INTRODUCCIÓN

En el contexto del conocimiento son muchos los intentos, los modelos y métodos utilizados para propiciar en la comunidad una educación que prepondere la integralidad del individuo. En Colombia, con el fin de responder a un proceso de globalización y a los retos que esto conlleva el Colegio The English School implementa el programa de Bachillerato Internacional (**BI**), bajo este marco de referencia son variados los cambios que las instituciones asumen al adoptar un nuevo modelo y diferentes los impactos que la implementación del programa lleva al interior de las mismas.

El propósito del estudio consiste en hacer una evaluación de la evaluación del aprendizaje (meta evaluación) que contribuyera en primer lugar a la interpretación de las variables que han desajustado el funcionamiento de la institución y desde allí hacer una reflexión para lograr una articulación que redunde en beneficios para la comunidad escolar en términos de resultados académicos o aprendizajes.

El Programa de Bachillerato Internacional (**BI**) ha emergido con mucha fuerza en Colombia y, particularmente en el Distrito Capital, por las proyecciones y las oportunidades que se generan para profesores y estudiantes en un mundo globalizado. El objetivo principal de la Organización Bachillerato Internacional (**OBI**) es promover en las comunidades escolares movilizaciones internacionales para que en el contexto mundial sean estudiantes integrales, seres productivos y propositivos en una sociedad a la cual la aquejan variedad de problemáticas. El colegio The English School adopta este programa hacia el 2003, cuando se estaba gestionando el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (**EPC**).

El estudio refleja las inexactitudes en cuanto a las articulaciones en la praxis del currículo y la gestión de un “modelo de Bachillerato Internacional” y su aplicación en un contexto escolar con un Proyecto Educativo Institucional en marcha y un enfoque pedagógico exitoso, hasta el momento. El quehacer diario ha develado incongruencias sobretodo en: las prácticas de aula, donde los estudiantes se sienten “atiborrados de responsabilidades” y “confundidos” entre las exigencias que de manera imprevista se les ha impuesto, especialmente al ser evaluados en su aprendizaje; la interpretación de las políticas establecidas por el programa **BI**, al mantener en el aula antiguas formas de evaluar y por

último la planeación de las tareas de aprendizaje o de evaluación que respondan a lo que se espera del estudiante según el currículo discursivo del **BI**.

La experiencia en la implementación del programa permite encontrar hallazgos, a nivel de la gestión institucional que podría afectar las prácticas de aprendizaje y la manera como el estudiante está siendo evaluado, sin embargo este aspecto de la gestión no es el objeto de la investigación. Dado este contexto, se hace imperativo *evaluar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el Programa de Bachillerato Internacional*, para este estudio se particulariza en el Programa de Escuela Primaria (**PEP**).

Es una necesidad de la institución encargarse responsablemente de estos temas y de esta manera contemplar la posibilidad de gestionar el Modelo del Bachillerato Internacional, de tal forma que se garantice la Gestión del Proceso Pedagógico, en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, para el caso de estudio.

La recolección de datos en este estudio se hace mediante la aplicación de una entrevista estructurada a los docentes del **PEP**, cuyos resultados se contrastan con la aplicación del etnomodelo de Grebe [1990], enriquecida con la estrategia sugerida por Rodari [1999] para la creación de relatos en los niños en la cual se accede a niveles semánticos desde las representaciones hechas por los actores circunscritos (estudiantes de transición, primero, segundo, tercero y cuarto de básica primaria, cuyas edades oscilan entre los 5 y 11 años), en el proceso de recolección de información. A partir de representaciones textuales, revelan su condición con respecto al impacto que produce el **PEP**, en ellos después de apropiarlo y de ser evaluados en su aprendizaje bajo este sistema.

Dentro de los hallazgos cabe resaltar que se encuentran en los profesores diferentes interpretaciones al programa y a la propuesta de evaluación, lo que ha suscitado diferentes formas de implementación y diferentes tensiones y distensiones. Por el lado de los estudiantes se encuentra que en su mayoría sienten la evaluación como una manera de medirlos y acreditarlos.

Aunque se pretenda evaluar desde una perspectiva formativa y constructiva, ellos la perciben como una evaluación que se centra en lo sumativo, lo cuantitativo, lo verificador.

Al interior de las aulas se han venido haciendo latentes inexactitudes en cuanto a la articulación entre la praxis del currículo y la gestión del modelo internacional y su aplicación en un contexto escolar (con un proyecto educativo institucional en marcha y un modelo pedagógico exitoso) en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Los estudiantes enfrentan sistemas de evaluación cambiantes: tradicionales y novedosos. Este hecho se ha presentado como resultado de la implementación de un modelo curricular (Bachillerato Internacional) en las instituciones educativas cuyas propuestas curriculares que bien pueden distar de la nueva implementación o no. Al implementarse un nuevo modelo curricular es evidente que éste trae consigo nuevas maneras de aprender, de demostrar ese aprendizaje y de evaluarlo. Estos cambios afectan necesariamente las formas de aprendizaje de los estudiantes y las prácticas docentes. Unos y otros enfrentan encuentros y desencuentros y es allí donde se devela la manera como los docentes lo asumen en su práctica.

El quehacer diario ha develado inconsistencias (en los discursos, prácticas y apropiaciones) especialmente a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, ya sea por las interpretaciones de las políticas establecidas por el programa **BI** (discurso), o por mantener en el aula prácticas de evaluación tradicional, puestas en los discursos actuales, o por desconocimiento del sentido de la evaluación y en este proceso la no existencia de una planeación consciente de la misma en cuanto a lo que el maestro espera del estudiante y aquello que el estudiante realmente alcanza, realiza o demuestra a través de la evaluación.

Por lo anterior, es necesario reflexionar sobre el Sistema de Evaluación del aprendizaje en el **BI** y su implementación en las instituciones que adopten este modelo. La investigación busca realizar una evaluación de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el marco del Bachillerato Internacional implementado, para lo cual se propone 1) describir las prácticas actuales de evaluación para definir puntos de encuentro y desencuentro con el modelo **BI** y evaluarlos en términos del beneficio que representa para la comunidad escolar; 2) identificar aciertos y desaciertos en la evaluación del aprendizaje dentro de la gestión del modelo de **BI** en una Institución Educativa, y 3) reflexionar sobre la práctica de la evaluación del aprendizaje desde el punto de vista del **BI**.

Para comprender el sistema de la “evaluación para aprender”, a partir de los principios evaluativos del modelo **BI** y de los fundamentos de la Teoría General de Procesos y Sistemas para implementarla en el **PEP** es necesario conocer otros postulados y así objetivizar la recolección de la información. La propuesta, entonces, se convierte en una oportunidad de reflexión sobre la gestión del Modelo de evaluación del aprendizaje propuesto e implementado en un colegio que adopta el **BI**.

El hecho de definir las aproximaciones o el distanciamiento al modelo de evaluación, propicia la construcción de diferentes caminos (estrategias) para aplicar una evaluación del aprendizaje consistente con el modelo **BI**¹, sin perder el sentido de las prácticas docentes en cuanto a la evaluación, de tal forma que se movilicen esas prácticas evaluativas de corte conductista hacia unas prácticas de evaluación para aprender.

La evaluación del aprendizaje que hacen docentes al apropiar un nuevo sistema, implica en primer lugar, un cambio en las concepciones y en las prácticas, lo que a su vez generaría cambios en las concepciones del docente en términos de la relación planeación y evaluación. En segundo lugar, es evidente que existe dentro de en la comunidad Educativa, la creciente necesidad de conocer y apropiar el Programa de Bachillerato Internacional en general y el sistema evaluativo, en particular. En Tercer lugar, se requiere que exista una armónica y eficiente interrelación entre el sistema de evaluación del **BI** y las políticas Educativas del colegio The English School, de manera tal que esta articulación no vaya en detrimento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo anterior se puede reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se concibe la evaluación del aprendizaje en una propuesta curricular definida bajo estándares internacionales? ¿De qué manera se evalúa el aprendizaje a la luz de los lineamientos del BI?, ¿Qué tan pertinente ha sido la implementación del modelo de evaluación en el BI en el contexto de un colegio de Bogotá?, ¿Cómo se comprende el modelo de evaluación según el BI, de qué manera lo adopta el maestro y ¿Cómo lo transfiere en sus prácticas evaluativas?, ¿Qué tipo de estrategias y de herramientas garantizarían la implementación consistente del modelo de evaluación BI?

¹ OBI, sigla de la Organización Bachillerato Internacional.

La investigación tiene como eje central la *Evaluación del aprendizaje*. Dado este contexto, la indagación de antecedentes se hizo alrededor de temas sobre la evaluación del aprendizaje: miradas históricas, hallazgos recientes, postulados, entre otros. Se indagó por la documentación de Bachillerato Internacional en cuanto al programa en sí y en cuanto al concepto de aprendizaje que la organización tiene, para lo cual se abordaron antecedentes institucionales: Bachillerato Internacional (PEP, evaluación del aprendizaje), antecedentes curriculares, antecedentes conceptuales sobre evaluación y de las prácticas docentes.

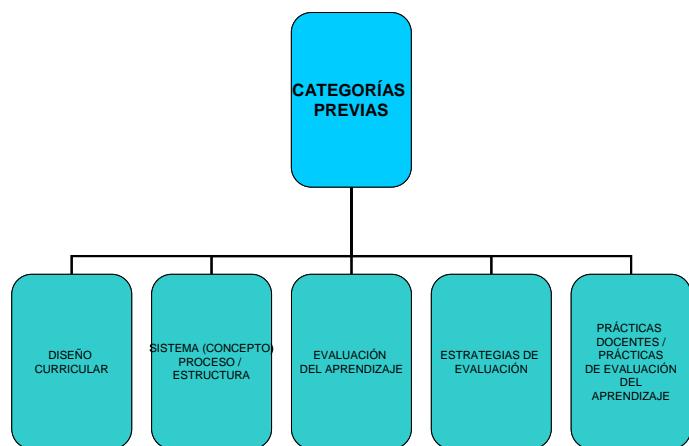
El documento se estructura en cinco capítulos. En el primer capítulo, se encuentra toda la revisión teórica y el planteamiento de la postura del investigador. En el segundo, se describe detalladamente la metodología: diseño metodológico, aplicación de instrumentos, análisis de la información, entre otros. En el tercer capítulo se puntualizan los hallazgos de investigación y, por último, en los capítulos cuatro y cinco se concluye y se sugieren recomendaciones.

CAPITULO I

1. MARCO DE REFERENCIA

La indagación teórica se basa en todas aquellas relaciones que se establecen a partir de la práctica evaluativa o que llevan a la misma. Se entiende la evaluación como un sistema y como una práctica esencialmente humana, en cuanto a sistema se articula a otros como el sistema didáctico y pedagógico, al sistema social y al cultural por lo que su ejecución debe obedecer a un diseño que tenga en cuenta criterios, dimensiones. Es decir, es necesario reflexionarla antes de ejecutarla. Como una práctica humana, podríamos decir que más allá de eso, el evaluar se constituye en una facultad del ser humano por establecer juicios de valor y en sus manos adquiere dimensiones políticas, técnicas, éticas, pedagógicas, didácticas y administrativas.

Siendo este el panorama, la indagación teórica atiende a algunos componentes del sistema de evaluación y a la articulación que entre ellos se da. El planteamiento del **BI** se revisa históricamente en la realidad específica del colegio The English School. Además se revisan otras miradas de currículo que pueden o no adaptarse o ser análogas a la propuesta del **BI**. En esta indagación es importante revisar el concepto de sistema dado el carácter sistémico de la evaluación. Y por último, el concepto de evaluación abordado desde sus diferentes funciones, dimensiones, métodos, tipos, entre otras para lo cual se toman como referente las siguientes categorías:



La revisión documental se hace sobre el concepto trabajado de evaluación desde el marco del *programa de Bachillerato Internacional* por tratarse del modelo desde donde se analiza la información.

Esta revisión es el sustento y fundamento de la investigación, desde donde se desarrollan conceptos tales como currículo, transdisciplinariedad, aprendizaje, métodos, modelos pedagógicos entre otros. No se plantea solamente como la base de estudio sino como una ampliación al tema de la evaluación del aprendizaje lo que permite centrar el objetivo de manera que éste fuera útil y novedoso y no redundara en conclusiones ya establecidas con anterioridad. Los postulados referidos en el marco teórico se convierten en fuente de inspiración para investigaciones futuras dado que la evaluación del aprendizaje se presenta hoy en día como punto crucial de reflexión y como elemento principal de valor formativo, aspectos que deben contemplarse de manera puntual en los programas de **BI**.

1.1 Antecedentes

“El programa internacional de años primarios está definido a través de un currículo que se le denomina **Curriculum evaluado**. Este forma parte de la triada curricular: currículo escrito - currículo enseñado - currículo evaluado; se refiere a la evaluación del aprendizaje que se da en cada estudiante, por lo tanto tiene un valor individual y colectivo”. IBO (2007, p 9)

1.1.1 Antecedentes investigaciones sobre currículo

Escalante, Patricia (2008). *Diseño de un modelo curricular que articule los lineamientos curriculares para colegios bilingües propuestos por La Organización del Bachillerato Internacional en la Educación Básica Primaria.* Tesis de maestría, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

La importancia base del proyecto radica en la información y análisis de los datos, como punto de partida para la reflexión-acción al interior de cada una de las áreas en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, verificable en los planteamientos del currículo. Articulándose perfectamente con el objetivo de las políticas y la gestión a nivel nacional e internacional

puesto que este es un proyecto innovador que parte de una reflexión acerca un modelo internacional, el cual propone la formación de estudiantes integrales, lo que implica asumir un nuevo paradigma para la educación que valida diversas formas de conocimiento en un ámbito multicultural. A su vez examinará un importante planteamiento teórico del Bachillerato Internacional, que permitirá un diseño curricular adecuado al contexto de un colegio perteneciente a la Organización Bachillerato Internacional.

1.1.2 Antecedentes Investigaciones sobre el concepto Evaluación y Prácticas Docentes

Quintero, Patricia (2002) *Prácticas evaluativas y su influencia en la formación en el contexto de enseñanza de lenguas*. Tesis de maestría, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

El estudio encuentra que el modelo que se usa para evaluar en la carrera es un modelo tecnicista basado en Tyler. (1930). Hace hallazgos importantes: por un lado encuentra que el modelo de evaluación propicia el aprendizaje pero no sirve como mediador para alcanzar objetivos propuestos por el proyecto educativo de la universidad. Hace un recuento de lo que es y ha sido la concepción de evaluación hasta nuestros días. Hace una descripción del modelo de Tyler (1930). Modelo por objetivos.

Bejarano, R. (2001). *Evaluar: Ceder la palabra*. Tesis de maestría, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Esta tesis de grado descubre modelos de prácticas evaluativas características de varias disciplinas. Hacen interpretación y análisis de estas prácticas a la luz de la relación evaluación-aprendizaje. A manera de metáfora se valen de lo que resulta importante para el ser humano: tener, poder y valer. Finalmente proponen un sistema de evaluación que pueda validarse en diversas instituciones.

Goyes E., Carmen Alicia (2002). *La evaluación de la práctica docente en el aula: estudio desarrollado en la Escuela la Paz - Fé y Alegría.* Tesis de maestría, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

La tesis aporta un hallazgo a la práctica docente: “la suma de situaciones cotidianas que interrogan al docente involucran al estudiante y ponen en juego los conocimientos anteriores provocando transiciones entre lo conceptual y personal”.

Arredondo Duque, Germán Eliécer (2004) *Caracterización de las prácticas evaluativas de los profesores y de las prácticas de estudio de sus estudiantes en la Facultad de Ingeniería de Alimentos de la Corporación Universitaria Lasallista.* Tesis de maestría, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Hacen unos aportes interesantes a los conceptos de práctica y práctica docente, evaluación y evaluación del aprendizaje. A partir de Díaz (1993) hacen una enumeración de momentos en los cuales el docente evalúa: cuando se recopila información sobre lo que el estudiante sabe y puede hacer, cuando se hace el seguimiento del estudiante y cuando se evalúan los logros en los desempeños, productos o resultados para obtener una calificación.

Dentro de la etapa de indagación de los referentes, el documento de Escalante (2008), analiza los elementos preponderantes del currículo OBI para establecer la manera como se articula el currículo colombiano con el propuesto por esta organización. Este primer estudio realizado en el contexto colombiano sirve de guía a futuras investigaciones para los colegios de bachillerato Internacional. La investigación partió de varios cuestionamientos como las implicaciones de un modelo internacional en la gestión curricular, sus dinámicas de mejoramiento e impactos curriculares a nivel pedagógico y académico.

Esta tesis busca encontrar puntos de encuentro y desencuentro en los currículos internacionales y nacionales en la básica primaria de los colegios bilingües que han adoptado el sistema Bachillerato Internacional. Por otro lado, trata de indagar en otros temas como lo son la pertinencia, la cultura y la identidad.

A pesar de esta perspectiva, el currículo intercultural se ha traducido hasta nuestros días, más en lo que no puede y no debe ser, que en lo que debe ser. En otras palabras: lo intercultural no debe ser la introducción en los currículos globales o de cada materia, de elementos de folclore, de las culturas minoritarias, tampoco debe ser un recorrido educativo particular (una materia agregada, un idioma, que concierne a los otros, sólo una parte de los alumnos) separado del recorrido cultural, de los currículos seguidos por la mayoría de los alumnos, los autóctonos; tampoco debe consistir en proposiciones esporádicas de confrontación entre las culturas, mientras que lo permita el programa y que terminan por reducir las otras culturas como objeto desvalorizado; y por último, no debe ser una transmisión escolar de las otras culturas como "hechos".

El diseño curricular intercultural debe traducirse en una acción que nos involucre a todos, sin modalidades diferenciadas por grupo étnico. Lo intercultural debería, de hecho, conducir a una nueva estructuración de los currículos, a la vez por materias y por contenidos de las materias, ya que el currículo debe ser el resultado de un proceso de selección de los saberes considerados dignos de ser preservados. Estos saberes deben atender a la transmisión cultural desde lo interdisciplinario y transdisciplinario del currículo en el contexto de la globalización. Otro aspecto a tener en cuenta al diseñar un currículo intercultural es la planificación de las materias y áreas de interacción. Debe hacerse una profundización en la identidad cultural, religiosa, histórica, económica e ideológica. Es a partir de esta visión de mundo que debe hacerse una selección curricular de materias y contenidos, intentando una renovación del currículo lo que significa también reflexionar sobre los paradigmas de la visión del mundo, de la cultura europea y occidental.

Las tesis de grado consultadas son de tipo cualitativo interpretativo, a través de estas los estudiantes han buscado dilucidar las prácticas docentes que se llevan a cabo al evaluar y como estas prácticas evaluativas afectan a los estudiantes y retroalimentan la práctica docente. Para los investigadores ha sido de relevante importancia reconocer la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y como desde allí convertirla en un instrumento de aprender a aprender. Los estudios se hacen teniendo una visión de las prácticas evaluativas como formadoras. Para ello se realizan indagaciones donde se develen

las pretensiones de los docentes al evaluar de los estudiantes y las percepciones de los estudiantes.

En sus análisis exploran modos de evaluar, planear, corregir y calificar entre otros, definiéndolos como modos definitorios para el fracaso o éxito escolar. Estas investigaciones en general y como elemento común perciben la evaluación como una preocupación constante para todos los agentes de la comunidad escolar. Para los investigadores evaluar debe ser un asunto continuo que se realice antes, durante y después de un proceso de aprendizaje, donde el maestro debe asumir necesariamente el rol de escucha que le permita vislumbrar el misterio interior de cada estudiante. La evaluación en palabras de los investigadores se ha asumido como un medidor cuantitativo que relega los propósitos formativos, por lo tanto como un proceso que aísla y no da cuenta del “todo” que engloba la educación.

En general se proponen sistemas de evaluación que sean sistemáticos y rigurosos en términos de la consecución de procesos y progresos, pero que además brinde información sobre desempeños. Una evaluación que se lleve a cabo de esta manera deberá definir rigurosamente objetivos y criterios de valor en el desempeño, desarrollar habilidades y actitudes meta cognitivas, e interpersonales que se expresen en actividades significativas y contextualizadas. En las investigaciones consultadas existe en primer lugar el constante cuestionamiento sobre la evaluación como herramienta para el quehacer didáctico del docente que le brinde la oportunidad de desarrollar competencias para diseñar ambientes de aprendizaje y conducir en ellos el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar se preguntan por la comprensión de actitudes y el comportamiento que definen el tipo de relaciones maestro-estudiante a nivel de pares y comunidad didáctica. Finalmente se cuestiona el uso de la evaluación como herramienta que permita al maestro reflexionar su práctica ya que la evaluación debería proveer objetividad, confiabilidad, validez, practicidad, integralidad, continuidad, participación, y desarrollo didáctico.

Además de los estudios referidos anteriormente, vale la pena mencionar el realizado por Armstrong (2001) cuyo objetivo principal era examinar las prácticas evaluativas al implementar el programa de años intermedios en el Bachillerato Internacional. Muestra el

reto de implementar prácticas evaluativas del Programa de Bachillerato Internacional, además de sugerir algunos cambios en dichas prácticas. Revela que en este proceso de implementación de un Programa los profesores no se adaptan fácilmente a los requerimientos y exigencias de dicho programa. Por lo tanto, el investigador nos muestra que aunque las políticas de evaluación en el Programa parecieran ser inviolables el evaluar estudiantes no es una tarea sencilla. Los profesores al evaluar deben asegurarse de muchas variables, por un lado deben asegurarse de la correspondencia entre los objetivos de cada área con los criterios exigidos, por otro lado deben permitir la evaluación formativa, la reflexión y la retroalimentación, y una aproximación al aprendizaje perdurable. El autor nos muestra que los colegios tienen necesidad de acordar una filosofía de evaluación desde las que se deriven políticas que resulten en bienestar para su institución que se guíen bajo el marco de Bachillerato Internacional. Sugiere que los docentes deben tener políticas que involucren una planeación holística, una integración de contenidos de tal manera que la evaluación esté presente en el desarrollo de las unidades y no solamente al final.

Frente a los antecedentes consultados es evidente el cuestionamiento constante por la praxis evaluativa. Esta investigación continuará de alguna manera circunscrita en los intereses de estas investigaciones ya que se sustenta en el mismo propósito de sistematizar prácticas evaluativas en las que se reconozca un valor formativo y constructivo para el estudiante y el profesor que les permita retroalimentar su práctica en el aula en el caso de los docentes y reconocerse dentro de su proceso de aprendizaje.

1.1.3 Referentes institucionales

Para abordar la evaluación del aprendizaje dentro del Modelo planteado por el BI es necesario indagar sobre la historia y las intenciones que motivaron la propuesta de dicho modelo en primer lugar. En segundo lugar, es también necesario retomar de qué manera se acoge el modelo por la institución The English School.

Historia del Programa Bachillerato Internacional-Primaria: La Organización de Bachillerato Internacional se fundó en Génova, Suiza en 1968. Su objetivo original era facilitar la movilización internacional de estudiantes que se preparaban para un nivel

universitario ofreciéndoles un currículo que fuese reconocido por importantes universidades alrededor del mundo. Después se crea el programa de años intermedios para darle más forma y fundamentación al programa. La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) es una entidad líder en el campo de la educación internacional cuya meta es educar a jóvenes para que sean personas integrales, artífices de su propio aprendizaje y ciudadanos responsables. Fundada en 1968, actualmente trabaja con 1.895 colegios de 124 países para desarrollar y ofrecer tres programas educativos rigurosos a aproximadamente 487.000 alumnos de edades comprendidas entre 3 y 19 años.

En 1997 se crea el programa de años primarios como principio de implementación de Bachillerato Internacional. La investigación se centra en el nivel de primaria que está concebido por OBI (2007), para ser impartida para alumnos de 3 a 12 años. Debe concentrarse en el desarrollo holístico del niño tanto en el aula como fuera de ella. En el Colegio The English School, el programa se implementa desde preescolar hasta el grado cuarto de primaria.

Existen como parte del planteamiento **BI** otros dos programas. **El Programa de los Años Intermedios**, diseñado para alumnos de entre 11 y 16 años, y “que proporciona un marco para el desarrollo académico y habilidades prácticas para la vida cotidiana, que integra y trasciende las disciplinas tradicionales”.

En el Colegio The English School el programa de años intermedios se lleva a cabo desde sexto hasta noveno grado con la debida autorización de la Organización Bachillerato Internacional al estudiar el panorama del colegio y observar que los cinco años que propone el programa podían reducirse a cuatro, ya que los currículos del colegio estaban diseñados de forma tal que en el primer año de bachillerato podían cursarse los dos primeros años del programa.

Finalmente se encuentra el **Programa del Diploma**, que se estructura para alumnos entre 16 y 19 años. Se plantea como un programa preuniversitario de dos años que culmina en exámenes y que otorga un título reconocido por prestigiosas universidades de todo el mundo.

Cada programa ofrece un currículo que se entiende como “planes de estudio” que deben ser implementados en las diferentes áreas del saber. Al tiempo este currículo involucra en su plan de estudios un perfil esperado para los estudiantes (actitudes, habilidades que se relacionan con objetos de aprendizaje).

Cuando se habla de currículo en **BI**, se habla en “el sentido tradicional de la expresión pues proporciona un conjunto de objetivos curriculares (qué queremos que los alumnos aprendan), pero también constituye una guía sobre la teoría en que se sustentan las buenas prácticas docentes y sobre la aplicación de esas prácticas, (cuál es la mejor manera de aprender), además de incluir un sistema de evaluación adecuado y eficaz (cómo sabremos lo que hemos aprendido)”. OBI (2007)

Por ser el tópico sobre el cual se desarrolla la investigación, el **PEP o Programa de Escuela Primaria** se describe al detalle en los fundamentos y la estructura curricular práctica. Este es un programa internacional y transdisciplinario que apunta a fomentar el desarrollo integral del niño, no sólo a través del aprendizaje que tiene lugar en el aula, sino también mediante el que se realiza por otros. El PEP se centra en el desarrollo total del niño en crecimiento. Trata de llegar tanto al corazón como a la mente del educando y de atender a sus necesidades sociales, físicas, emocionales y culturales, además de las puramente escolares. El PEP combina lo mejor de la investigación y la práctica de sistemas nacionales muy diversos con la riqueza de conocimientos y experiencias de colegios internacionales, para crear así un modelo educativo que resulte de interés y tenga pertinencia para todos los niños que lo estudian.

Realidad The English School – Primaria: En 1968, un grupo de profesores de diferentes nacionalidades, preocupados por el creciente problema de tolerancia y aceptación alrededor del mundo, decidieron construir un programa cuyo objetivo principal fuese formar ciudadanos del mundo, es decir, personas que entendieran y respetaran la diversidad cultural como un factor que nos hace diferentes y además como una medida que al tiempo aseguraría contemplar diversos aprendizajes.

Primero se crea el programa de Diploma, los resultados fueron exitosos y garantizaron el cumplimiento del objetivo por la tolerancia y la aceptación. Con el tiempo se tomó la decisión de construir programas de escuela primaria (Programa de Escuela Primaria) y media (Programa de Años Intermedios) con el fin de asegurar un proceso educativo más completo. La idea se ha distribuido por 125 países del mundo.

El colegio The English School, por su parte, en su decisión de adoptar el programa, empezó implementando el programa de Diploma, con un alto interés en un perfil de egresados que fuera en consonancia con la filosofía del programa y con ideal al plantearse como nueva manera de enseñar. En 2008 El colegio es autorizado por la Organización para implementar el programa de escuela primaria y se encuentra en proceso de autorización del programa de años intermedios. El colegio empieza a implementar el Bachillerato Internacional y a pedir las visitas de autorización de la organización OBI.

El inicio del año escolar 2008 marcó para The English school un importante hito en su propósito de crecimiento y consolidación del proyecto Educativo Institucional. A partir de este año y respondiendo al reto de la globalización y la búsqueda de unos elevados estándares de calidad en sus procesos educativos inició la conversión al Bachillerato Internacional asumiendo los lineamientos establecidos en el proceso de acreditación que le permitan, al finalizar el periodo, obtener la certificación correspondiente por parte de la IBO (International Baccalaureate Organization)

Al asumir el presente reto, The English School desarrolló los tres programas ofrecidos por la IBO: El Programa del Diploma, destinado a los estudiantes de los dos últimos años de enseñanza (11º y 12º) antes del ingreso a la universidad; el Programa de los Años Intermedios (PAI), impartido a jóvenes entre 11 y 16 años de edad (grados 6º a 10º) y el Programa de la Escuela Primaria (PEP) a niños entre 3 y 12 años (grados preescolar a 5º). En 2008 el colegio queda entonces autorizado para implementar los programas de Diploma y de años primarios.

La nueva estructura curricular no implica un abandono de los principios filosóficos y pedagógicos que le han caracterizado desde su fundación. Su carácter integral seguirá siendo el eje vector alrededor del cual se desarrolle todo su proyecto educativo.

En su intención de implementar el Modelo de Bachillerato Internacional en la institución, The English School se cuestiona sobre su modelo pedagógico en relación con los objetivos y maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Los modelos pedagógicos del colegio, en sus comienzos, se direccionaron hacia la escuela tradicional.

A partir de la década del noventa se implementa el modelo constructivista, y todavía continúa haciéndolo como principio básico de enseñanza-aprendizaje: “no permitir el desinterés de los estudiantes” al abordar temas que encuentran poco significativos o descontextualizados. Es por eso que el colegio empieza por evitar esa ruptura del estudiante con los contenidos de la escuela y volverlos parte de sus vidas para aprovechar sus capacidades cognitivas. Esta opción institucional coincide con la propuesta planteada por el MEN hacia 1989 el Ministerio de Educación empieza a implementar unos nuevos principios de educación llamados “Diseño Curricular” que se basan en estudios de psicología evolutiva que contemplan entonces y de manera novedosa la parte psicológica que debía tenerse en cuenta al elaborar un currículo con el fin de que las capacidades del individuo se potenciarán y aprendiera más.

Lo anterior implicaba una ruptura con la educación tradicional, ya que no propendía solamente por los conocimientos sino por seres son mayor capacidad de resolución de problemas y análisis critico. En ese entonces el programa partía de los siguientes principios:

1. Nivel de desarrollo del alumno.
2. Construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilidades de dicha construcción.
4. Modificación de esquemas de conocimiento.
5. Establecimiento de relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes. (zona de desarrollo proximal según Vigotsky)

¿Pero que se entendía entonces por constructivismo y cómo se ligaba con el objetivo del colegio?

El colegio pretendía una educación integral que tuviera la unión entre los aspectos cognitivos, social y afectiva del estudiante. Entonces el estudiante debía considerarse como un producto en construcción propia e interacción entre los anteriores factores por lo tanto constructivista ya que en dicha teoría se establece que el ser humano se encuentra en construcción. El colegio TES entonces adopta como tercer modelo de enseñanza el EPC o Enseñanza para la Comprensión que estaba ligado en varios aspectos al constructivismo que ya se estaba gestionando en el colegio.

La EPC nace en la Universidad de Harvard con el proyecto Cero Orientación Pedagógica que les exige a los alumnos pensar, analizar, resolver problemas y darle un significado a cuanto aprendieron, y que exige del docente un ajustado conocimiento del marco conceptual y de sus elementos. Esta última exigencia, la relacionada con los docentes y el conocimiento de los mismos acerca del programa EPC hizo que el proyecto se cancelara. Es decir, se encontró que en las aulas había poca aplicabilidad de EPC.

Se cuestionó, entonces, al programa argumentando que este orientaba acerca de los QUÉ hacer pero no sobre los CÓMO hacer. Había entonces contradicciones entre el decir y el hacer y por lo tanto una falta de autenticidad que resultaba en poca continuidad. En la búsqueda de satisfacer esta falencia el colegio TES se integra con el programa de Bachillerato Internacional BI que resultó articular bastante bien con el proyecto original del colegio, ya que propendía de igual manera por lo individual y también por lo integral. De igual manera era un programa cuyo principio era el constructivismo y por lo tanto encajo sin traumatismos a lo que hoy día se llama Colegio TES.

El Colegio se reconoce como una institución que adopta las estrategias metodológicas que promueve la Organización de Bachillerato Internacional (OBI), a través de sus tres programas, además de fundamentarnos en las bondades de las tendencias pedagógicas contemporáneas, propias del devenir evolutivo, histórico y concreto de la visión de hombre de la comunidad TES. Se hace uso en la práctica de las herramientas que favorecen la

apropiación del conocimiento, que son adecuadas para cada área, acordes con las didácticas de cada asignatura ofrecida por la institución y de las dinámicas que requiera la búsqueda de una educación integral, fomentando la investigación y la autogestión representadas en el proceso de aprendizaje.

La experiencia de aprendizaje se consolida a partir de las metodologías de enseñanza de BI que integran elementos del constructivismo. El objetivo es que los estudiantes desarrollen una comprensión del mundo a través de una experiencia directa del mismo y de la construcción de conocimientos significativos. El Colegio reconoce la importancia de diversos métodos de enseñanza, que se ajustan a distintos tipos de aprendizaje (inteligencias múltiples), y que recogen equilibradamente las necesidades del estudiante y las fortalezas del educador.

Estas distintas metodologías permiten la enseñanza tanto de los contenidos nacionales, como de los contenidos de los programas internacionales, aseguran en los estudiantes la construcción de conocimientos y conceptos y estimulan el desarrollo de habilidades. Esta experiencia de aprendizaje se consolida a través de una evaluación formativa y sumativa.

En preescolar y primaria los conocimientos se desarrollan a través de conceptos que se reflejan en acciones concretas, donde las áreas confluyen para desarrollar unidades de indagación que promueven una mentalidad abierta, con conciencia de los valores involucrados, su implicación en el medio ambiente y en la sociedad. La práctica de la enseñanza es transdisciplinaria, donde las asignaturas no están separadas, sino que construye el conocimiento en conjunto frente a un problema concreto.

A partir de la implementación del **BI**, para el colegio, se presentan diferencias entre lo que venía desarrollando y lo que se pretendía desarrollar ahora con la implementación de una nueva propuesta.

Modelo Curricular en el Colegio antes y después de la implementación del PEP:

A continuación se presenta un cuadro comparativo de los dos modelos curriculares trabajados por el Colegio The English School y los cuales han generado cambios en la gestión curricular a partir de la implementación del Modelo BI.

Tabla 1. Comparación Modelo Curricular EPC y Modelo Curricular BI, elaboró Puentes (2009)

EPC Enseñanza para la Comprensión)	OBI AÑOS PRIMARIOS	CONCLUSIONES
Tópicos generativos	Unidades de investigación	Existe una analogía entre los anteriores conceptos y modos de nombrar criterios de planeación. Básicamente se están refiriendo a los mismos, la diferencia radica en que en EPC las unidades de investigación o tópicos generativos pueden darse para una sola área del conocimiento. Para el OBI, es de carácter obligatorio que una unidad de investigación se lleve a cabo involucrando más de un área del conocimiento.
Hilos conductores Metas de Comprensión	Idea central. líneas de investigación	De igual manera que el EPC la evaluación se realiza de manera formativa y sumativa. En EPC, el desarrollo de la unidad (ya sea transdisciplinaria o no) se divide en etapas de desarrollo: Etapa de desempeños preliminares, de investigación guiada y proyecto final de síntesis.
		IB utiliza más herramientas de evaluación. IB adopta una agrupación de estudiantes según distintas situaciones de aprendizaje.
Desempeños de comprensión Valoración continua.	Actividades Evaluación: formativa, sumativa y auto evaluación. Evaluación de aprendizajes perdurables una vez terminada la línea de investigación.	
PLANEACIÓN CRONOLÓGICA LINEAL	DISEÑO HACIA ATRÁS	IB, Existe una planeación que siempre debe darse en equipo. EPC, se planea más individualmente, ya que puede darse un planificador por cada área. Transdisciplinariedad: no se refiere sólo a áreas disciplinarias individuales. La planificación, enseñanza y evaluación como procesos interconectados. Reflexión de los estudiantes e involucración de los mismos en el proceso de comprensión, e incluso el evaluativo. Se planifican menor cantidad de unidades para que exista exploración en profundidad. Utilización profunda de los conocimientos previos de los estudiantes. Hacer énfasis en lo que se considere significativo por los estudiantes.

A continuación se describen los elementos diferenciadores de EPC y BI

Enseñanza para la Comprensión Blythe (1999)

1. **Tópicos generativos:** Temas, conceptos, ideas, que generan profundidad y significación y perspectivas para propiciar conocimientos por parte de los alumnos. En ocasiones retoman más de una disciplina. En relación con OBI?
2. **Hilos conductores:** Metas que identifican conceptos, procesos y habilidades en torno a los cuales deseamos que el estudiante desarrolle la comprensión.
3. **Desempeños de comprensión:** se refiere a actividades que hacen los estudiantes. Es importante que estas actividades incluyan retos para los estudiantes donde reconstruyan el conocimiento incorporando sus aprendizajes previos. Estas actividades deben mostrar la comprensión del estudiante.
4. **Metas de Comprensión Abarcadoras:** Conceptos, procesos y habilidades en los cuales gira la comprensión del estudiante. Las metas de comprensión atraviesan los tópicos generativos.
5. **Valoración continua o evaluación diagnóstica continua:** Se le brinda a los estudiantes una respuesta sobre su trabajo con el fin de que profundicen más los desempeños de comprensión. Para su desarrollo se comunican docentes y estudiantes con el fin de proceder en la relación enseñanza-aprendizaje en experiencias posteriores. Los estudiantes deben recibir retroalimentación con el objeto de que puedan mejorar su trabajo.

OBI (2002)

1. Unidades de investigación

Título: se refiere al tema o concepto en torno del cual girará los aprendizajes y comprensiones de los alumnos. Debe ser un tema que invite a la indagación y debe incluir necesariamente más de un área del conocimiento.

Idea Central: Es un criterio que muestra el alcance de comprensión del estudiante al final de la unidad. Debe ser tan profunda que brinde diversidad de indagaciones profundas. Debe estimular la capacidad de pensamiento crítico. Debe ser de entendimiento universal.

Temas Transdisciplinarios: se refiere a un tema (de un conjunto de seis temas) que permiten explorar temas locales y mundiales.

Líneas de Investigación: Se refiere a subtemas a través de los cuales se desarrollará y se llegará a la comprensión de la idea central de la unidad de investigación. Estas líneas sirven para orientar a los estudiantes acerca de los temas para enfocarse y profundizar su comprensión. Deben estar en perfecta conexión con la idea central.

A partir de la implementación del Modelo de Bachillerato Internacional en The English School se llevan a cabo dos momentos de desarrollo curricular en la escuela primaria. Estos

dos momentos nos permiten abordar los siguientes aspectos, inscritos en el modelo curricular adoptado por los colegios internacionales para primaria.

1.2 Concepciones Curriculares

Para un acercamiento más apropiado a los modelos de evaluación del aprendizaje formulados por BI, es necesario examinar reflexivamente su currículo a la luz de autores que se han propuesto reflexionar alrededor del mismo tema. Al examinar el concepto de currículo a la luz de algunos importantes teóricos, podrá encontrarse entonces una identificación de BI con alguna propuesta de los autores.

¿Qué es el currículo?

El currículo es el vehículo a través del cual se concreta la labor educativa. (Montenegro Aldana, 2005), a través del cual se concreta la labor educativa de manera autónoma, pero a su vez regulada por las políticas nacionales. El currículo debe asumirse como una actividad donde se transmite y se enseñan saberes de acuerdo a un contexto particular. Esta actividad debe promover y proponer los intereses de la institución, es por eso que debe ser una construcción cultural que sea un punto de reflexión constante ya que este es la base de las prácticas pedagógicas, del cómo se actúa e interactúa al interior de una institución.

El currículo debe ser diseñado a partir de varios elementos, que se articulen entre la teoría y la práctica (carácter sistémico). Entre dichos elementos se pueden contemplar los fundamentos conceptuales de la institución, los objetivos educativos que persigue dicha institución, los actores involucrados en el proceso de implementación del currículo y por último, el plan de estudios. El plan de estudios entendido como las áreas que trasmiten el conocimiento de acuerdo con diferentes niveles de complejidad, desde la educación preescolar hasta la básica y media.

El proceso curricular sigue varios pasos: el primero de ellos, que se refiere al diseño, entendido éste como la estructura del proceso curricular; el segundo a la implementación por medio de las prácticas pedagógicas y finalmente la evaluación, como el paso que da

resultados, y lleva a una reflexión que permite que el currículo se convierta en una estructura cambiante, relevante y pertinente. Paralelo al diseño, a la implementación y evaluación, se encuentran procesos administrativos, los cuales planean, organizan y disponen de los recursos para que el proceso curricular sea exitoso. Es importante tener en cuenta que es toda la comunidad educativa la encargada de elaborar y desarrollar dicho proceso.

En el marco legal, (Ley General de Educación, art.76), define currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional”.

Con este artículo se introduce la teoría curricular, lo cual genera cambios en los planes de estudio, los cuales deben responder a las necesidades de la comunidad y a su proyecto educativo, provocando de esta manera cambios sociales y culturales. La ley General de Educación promueve un currículo flexible que desarrolle las diferencias y los intereses individuales, para lo cual tiene en cuenta:

Contexto: es el marco real del aprendizaje para que este sea significativo.

Interés: el estudiante se siente motivado a aprender.

Construcción: porque le permite un aprendizaje significativo y perdurable.

Inspiración: porque puede servir de base para comprender otros conocimientos y transformar la realidad.

Este modelo curricular ayuda al estudiante a vincularse integralmente en la construcción y transformación de conceptos, generando cambios de tipo conceptual, metodológico y actitudinal.

Diseño Curricular

Es importante tener en cuenta que el currículo delimita aspectos esenciales en propósitos, contenidos y sus secuencias fundando herramientas necesarias para que puedan ser llevadas

a la práctica educativa. Cada uno de estos elementos resuelve aspectos del que hacer pedagógico:

- a) **¿Qué y para qué enseñar?** Definición de objetivos y contenidos. Se impone la necesidad de efectuar una selección de los mismos de acuerdo con unos principios educativos actuales.
- b) **¿Cuándo enseñar?** Secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos. Se trata de distribuir argumentadamente los mismos a lo largo de los distintos ciclos de la educación del alumno.
- c) **¿Cómo enseñar?** Orientaciones metodológicas. Es posible organizar la clase sin usar el mando directo en exclusividad ¿Qué implicaciones didácticas tiene utilizar otros estilos de enseñanza?
- d) **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** Evaluación. Aspectos e instrumentos en concordancia con el resto de decisiones adoptadas en el currículo.

El diseño del curricular debe privilegiar la planificación (entendida como el resultado de una articulación entre el conocimiento y la acción) sobre la ejecución, es por eso que en el currículo se deben definir intenciones para guiar esa acción, organizar los componentes y fases de la tarea y seleccionar los medios para realizarla.

La planificación de un proyecto curricular de estas características supone un proceso que tiende a:

1. Otorgar grados de libertad a los actores
2. Articular redes de trabajo
3. Elegir un diseño de organización y de acción que dé respuesta a las necesidades de un contexto educacional dado
4. Aumentar los compromisos de acción de una propuesta pública.
5. Evaluar

El currículo no es un objeto estático, requiere permanente revisión, evaluación y ajustes, ya sea por la dinámica de los cambios sociales, políticos y pedagógicos o propios. El currículo es un documento y un proceso práctico que requiere seguimiento. La evaluación es un proceso y deberán elaborarse estrategias e instrumentos para recoger observaciones e informaciones para analizarlas con los diversos actores.

Entre las dimensiones centrales del análisis y evaluación hay que considerar:

1. La capacidad que presenta para mejorar los problemas y necesidades identificadas en el momento analítico y las emergentes del proceso y la contribución que brinda para la concreción de los principios educacionales de la institución;
2. La coherencia del proyecto, el nivel de articulación que tienen entre sí el diseño y las prácticas pedagógicas de los distintos miembros de la institución;
3. La factibilidad, la posibilidad de contar con capacidades docentes y recursos técnicos que implica el proyecto y en la distribución de responsabilidades;
4. La viabilidad en términos de las posibilidades políticas para su desarrollo, considerando la disponibilidad de recursos críticos o la necesidad de organización para el logro de apoyos y construcción de redes.

1.2.1 Concepciones de Currículo

Zabalza (1987) nos muestra el currículo como un conjunto de elementos que articulan un sistema. Entre los elementos puede encontrarse elementos tales como conocimientos, habilidades, actitudes entre otros. El autor nos muestra a su vez otros componentes del currículo propios del currículo.

Programa: “documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos etc a desarrollar en un determinado nivel (...) Así el *programa* es el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del poder central. Es el marco general común al que se ciñe la enseñanza. Punto de referencia para reflexionar acerca del trabajo docente. El programa recopila los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo.

Programación: proyecto educativo didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas.

A través de la programación se territorializan los supuestos generales del programa. Articula las exigencias a nivel nacional, con los intereses locales y las características particulares de cada contexto sociocultural.

Planificación: Es una estrategia de acción. Allí se plasman las metas.

- Marco de referencia que guíe las acciones y procesos a través de los cuales se visualiza el futuro
- Cosas que los profesores hacen, sucesión de conductas, pasos. (Clarck, C.M Y Peterson 1982).
- Organización de ideas y experiencias que servirá como *apoyatura conceptual*
- Propósito, meta *dirección a seguir*.
- Previsiones respecto a procesos a seguir en el aula, *estrategia de procedimiento*.

Curriculum: “conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela año tras año.” La idea de curriculum se basó por muchos años en el diseño del plan de estudios. Existía mucha fragmentación y no preveían tareas a futuro. Zabalza (2004)

Es decir el currículo se convierte en una recopilación de normas que resultan en acciones. El curriculum guía la acción a través de planes de estudios, programas, lineamientos y demás, estos son expresamente sabidos y compartidos por todos, a nivel macro y micro. Sin embargo existe un currículo al que se le designa como el currículo oculto, que son aquellas normas propuestas por las instituciones educativas que no son debatibles entre todos. Es importante tener en cuenta que aunque el curriculum es una anticipación organizada de acciones pueden existir ocasiones en que se haga necesario hacer reformas. El currículo no es sólo una propuesta de programas a cumplir, al tiempo debe proponer las estrategias para llegar a cumplir con dichos programas.

Retomando el concepto de currículo como lo define Zabalza (2004), se podría concluir que la planificación de currículo según BI bien puede ser equiparable al planteamiento del autor. Se puede ver como desde el principio y desde lo que en BI se nombra como currículo escrito se articulan otros conceptos como las habilidades, los conceptos y los conocimientos.

Concibiendo una relación entre la concepción de Zabalza y BI, la idea que tiene el autor de currículo es entendida de la misma manera por BI, quienes lo retoman pero solo desde su *currículo escrito*.

Gimeno Sacristán (1998), aborda el currículo como un marco educativo que debe desligarse de la corriente conductista. Retoma conceptos como igualdad y justicia que deben ser tenidos en cuenta al concebir un currículo y en esta medida propender por la democracia. Para Sacristán la escuela no debe convertirse en una institución normativa. De igual manera involucra el aspecto evaluativo, puesto que en palabras del autor las prácticas curriculares son evaluativas. La evaluación determina el progreso de los estudiantes dentro de esa secuencia de saberes y destrezas planteadas en el currículo.

Sacristán introduce los conceptos de currículo explícito e implícito. El primero se refiere a aquellos documentos que pueden traducirse en acciones inmediatas, que puede ser diseñado a conciencia de los actores educativos. El segundo se refiere a aquel currículo “oculto” donde se abordan aquellas metas que rebasan los contenidos, donde se ponen en práctica las acciones y aptitudes propias de cada estudiante. El autor también habla de una práctica de la enseñanza que tiene que ser llevada a cabo en contextos múltiples. El currículo debe ser extensivo a todas las exigencias de los estudiantes y de la sociedad en general ya que educar a un alumno incluye todo lo que pueda aprender en la escuela, por lo tanto debe ser poco lo que quede fuera de él; debe dirigir las prácticas de la escuela y ser mediador entre teoría y práctica.

El autor contempla al currículo desde diferentes ópticas:

- Como una estructura organizada de conocimientos: relación enseñanza aprendizaje. En el currículo BI se reconoce en este ámbito definido por el autor como una relación entre enseñar y aprender. En el currículo BI se establecen tres subcurrículos: el currículo escrito, el enseñado y el evaluado.
- Como sistema tecnológico de producción: resultados esperados.
- Como plan de instrucción: del cómo se concibe e instrumenta el aprendizaje.
- Como conjunto de experiencias de aprendizaje: más allá de la idea de currículo como compendio de contenidos.
- Como solución de problemas. (Sacristán y Pérez Gómez, 1983)

Sacristán hace una crítica fuerte al currículo basado en objetivos, este surgió más como medio de producción mercantil que como medio para educar. Se basa en etapas de diagnóstico, ejecución y evaluación, lo que desde ya se constituye en un error, ya que se está relegando la evaluación como solo paso final del proceso. Se miden objetivos conceptuales.

Tyler, referido por Sacristan (1998), acoge en gran medida este modelo por objetivos, también diseña un currículo estructurado y tecnicista, casi taxonómico que se basa en la implementación de unos objetivos que resultarán en conductas deseadas en los estudiantes. Entre las debilidades del currículo por objetivos encontramos que le da más relevancia al seguimiento de instrucciones que a la actividad creadora del estudiante. Existe entonces menos potenciación de capacidades individuales y en este sentido el estudiante adquiere conocimientos lejos de su experiencia y preferencias, es decir construye un conocimiento poco o nada significativo.

Stenhouse (1987), dice que el currículo se constituye en un plan de acción abierto que toma forma en las diferentes maneras en que los maestros transmiten el conocimiento, ya sea a través de lecturas, guías, juegos, etc Es una muestra comunicativa de aquellos objetivos que se persiguen con la educación impartida.

El autor considera al currículo desde dos puntos de vista: un plan de lo que debe suceder en las escuelas, y como un lineamiento. Por otro lado está ya no lo se quiere que pase en las escuelas, sino lo que de hecho ya pasa al interior de ellas. Es decir debe verse desde las ópticas de lo que se llamarían intenciones y realidades. Por lo tanto el currículo debe

describir estas dos caras y encontrar las formas más adecuadas para comunicarlas. Stenhouse, (1984).

El mismo autor muestra dos formas de ver el currículo: como proceso y como producto, ambos centrados en las formas de actuar y en esas formas de actuar que se desligan de la teoría propuesta por el currículo. Se asumen a los sujetos ya no como constructos a posteriori a la concepción de currículo. Por el contrario se asumen como sujetos protagonistas de acciones que se llevan a cabo a priori o en el curso del constructo curricular. Esto incluye a los docentes quienes como nos lo resalta el autor deben erigir el currículo asumiendo un rol de investigadores. El autor se basa en la siguiente idea: redefinición de la praxis docente resaltando su acción permanente con actitud crítica que debe orientar dicha praxis

Una pauta que contiene principios para lograr propósitos educativos, debe ser una invitación abierta a la crítica, para que de esta manera se vea reflejado en la práctica, es decir si es un currículo abierto de seguro reflejará las necesidades de los diferentes agentes educativos. Es una propuesta educativa que debe estar en permanente crítica por parte de los agentes educativos.

Para este autor el curriculum no es ya un mero concepto, es una práctica concerniente al docente Las directrices allí propuestas deben redundar en prácticas. Formula el componente de conocimiento en relación con la enseñanza en el currículo como elemento importante, ya que de allí se derivan dos cosas: el como se conoce, y como se va instrumentar ese conocimiento, es decir como se va a estructurar una metodología que permita acceder a un conocimiento.

El enfoque curricular por objetivos pretende relegar la idea de los resultados académicos, ya que con el modelo se presuponen ya los resultados, se predicen desde el principio los productos de los estudiantes.

El currículo se ha negado las posibilidades de cambio, sobretodo por parte del profesorado, quien no admite funciones innovadoras, en ocasiones por falta de capacidades y en otras por falta de actitud. En otros casos el cuerpo docente no desea asumir cambios de poder, de prácticas en la que se implique la calidad.

Stenhouse (1984) opina al respecto que toda innovación o cambio respecto al currículo debe estar acompañada de un incentivo para que de esta manera haya una implementación de currículo y no una implantación. En la propuesta, el profesor cobra el valor más importante, ya que es él el que lo desarrolla y desarrollándolo debe convertirse en un investigador y en un ente activo del proceso curricular, desde sus orígenes hasta su puesta en marcha y sus posibles resultados. El profesor es un gestor en un currículo que debe entenderse como toda una construcción cultural y social. La propuesta de Stenhouse reside en el hecho de cambiar el currículo por objetivos por uno centrado en procesos que prevea lo incierto, lo comprensible, lo autoevaluable, relegando el autoritarismo y el exceso de planificación.

En el caso de The English School y, en consonancia con la idea de Stenhouse del profesor como el precursor del cambio curricular, el planteamiento del currículo se hace con base en las ideas del profesor con respecto a los temas transdisciplinarios para construir las unidades de investigación que son la puesta en práctica de las directrices BI.

En otras palabras, es en manos de los docentes donde se construye el currículo con respecto a lo que resulta pertinente y benéfico para su comunidad particular pero bajo las ideas transversales que maneja BI.

Posner (1998), define al currículo como un lineamiento que se basa en un modelo pedagógico. De este lineamiento surgirá un aprendizaje que vaya en concordancia con el contexto. En otras palabras el currículo es la directriz que promueve el aprendizaje de una comunidad dependiendo su cultura y época. El currículo se constituye en un plan que se emite desde la pedagogía y que se ejecuta en el proceso llamado enseñanza-aprendizaje.

El autor muestra cinco partes del currículo, que actúan de manera simultánea. Estos son, el currículo oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurrículo.

El currículo oficial que se refiere a los planes de estudio o programas que podríamos llamarle académicos y aquellos resultados que se esperan de la puesta en marcha de dichos planes de estudio. El currículo operacional se refiere a aquellas prácticas directamente relacionadas con la enseñanza en el aula y el conocimiento perdurable y transferible a la vida real; es decir a la aplicabilidad del currículo oficial. El currículo oculto se definiría como todas aquellas normas que los docentes, administrativos y directivos no expresan

directamente, pero que de igual manera reglamentan la institución. El currículo nulo se referiría a todos esos conocimientos que no se impartieron o no se enseñaron.

Se podría referir a conocimientos como aquellos que no tienen una relación directa con la vida cotidiana y por tanto se consideran improductivos o infructuosos. Por último está el extracurrícululo, que representa los intereses de los estudiantes. De alguna manera son esas actividades que no han sido contempladas dentro del currículo oficial. Para la elaboración precisa y pertinente de un currículo es necesario tener en cuenta las posibles limitantes de las que habla Posner: el factor tiempo, infraestructura, condiciones legales o políticas macro, factores a nivel personal de los sujetos: estudiantes, directivos, profesores; el factor económico y todos aquellos factores asociados a la pertinencia de los principios propuestos por el currículo que vayan en consonancia con las necesidades puntuales de la sociedad donde éste se encuentre inmerso.

Posner propone una revisión documental de los currículos analizando todos los factores contextuales, en segundo lugar se analizan las metas o resultados que se desean obtener de los estudiantes en un contexto determinado, esta determinación de propósitos debe incluir la elección de un modelo pedagógico. Posteriormente es necesario identificar de qué manera se pretende organizar el currículo en cuanto a contenidos, requerimientos, prácticas, metodologías etc. Es importante reconocer el funcionamiento del currículo cuando este está en marcha, es decir cuál es su currículo oculto, nulo, oficial, ya que en ocasiones aunque el currículo se establezca de una manera en la práctica se desarrolla de otra.

Para Posner y para BI la evaluación del aprendizaje debe centrarse en la experiencia del estudiante, donde el mismo es el artífice de su conocimiento. A este tipo de evaluación del aprendizaje Posner lo llama Evaluación Integrada, en BI evaluación eficaz.

En esta corriente el estudiante es quien conoce y quien guía sus propias acciones.

El docente debe convertirse en un experto observador y escucha de sus estudiantes ya que su evaluación debe estar dirigida a la acción y no en un conjunto de mediciones por medio de pruebas. Como acción se deben entender maneras de expresión de los estudiantes y maneras de redireccionar la práctica docente.

El planteamiento de Posner respecto a la evaluación incluye una autoevaluación que construya al estudiante en términos de reflexión y responsabilidad. Siendo la autoevaluación un punto importante el estudiante será también determinante en los procesos de evaluación junto con todos los actores involucrados, dado que la palabra de todos es importante y tiene valor. En este sentido se hace importante la movilidad del estudiante en su propio conocimiento, lo que pone al docente en la tarea de redefinir objetivos en la medida en la que el estudiante se movilice.

La definición de BI de su currículo con respecto a la concepción de Posner se puede concluir que lo que el autor llama currículo oculto, operacional, nulo, entre otros, BI lo condensa en una idea de currículo que no separa lo operacional de lo temático. Es decir no hay en BI un currículo que se refiera específicamente a las formas en que se llevarán a cabo ciertas acciones, sino que es un criterio que atraviesa todo el currículo.

El currículo que Posner denomina como nulo sólo lo retoma BI desde su planeador desde una pregunta ¿hasta donde hemos logrado nuestro objetivo? Desde aquí se pueden retomar aquellos conceptos que no se hayan desarrollado durante la unidad.

Grundy (1998), concibe el currículo como una construcción cultural que organiza una serie de prácticas sociales en la escuela. Es necesario conocer a todos los agentes de la comunidad educativa para entender sus prácticas dentro del marco curricular. El currículo BI con relación al concepto de currículo emitido por la autora se define como el medio flexible que permite la movilización y libre acción de sus estudiantes inscritos en diversas culturas, dado que el concepto de BI se piensa y se diseña como un currículo que atienda las necesidades de una población multicultural.

Bartlet (1997), este autor involucra lineamientos de carácter internacional y multicultural. Estos estándares deben resultar en excelencia. Propone un currículo articulador que no propicie trauma en sus estudiantes al pasar de un nivel a otro: preescolar, primaria, bachillerato. Plantea un currículo para la comprensión ("curriculum for understanding"). Este currículo enfatiza en unidades transdisciplinarias que promueven el aprendizaje.

Las anteriores propuestas de currículo se abren paso en un mundo globalizado, que propone cambios que necesitan soluciones a corto plazo. Estas soluciones se le atribuyen a la

escuela, ya que allí recaen las problemáticas del nivel macro llamado sociedad. Es una constante que al interior de las instituciones educativas se haya asumido el currículo de una manera más crítica y reflexiva.

“The curriculum in a Primary Years Programme (PYP) School includes all student activities, academic and non-academic, for which the school takes responsibility. The curriculum is expressed as three interrelated components: the written, the taught and the assessed curriculums. All have an impact on student learning. At the heart of the curriculum is the learner constructing meaning” OBI (2001 p 20) .

“El currículo en el Programa de Escuela Primaria (PEP) incluye todas las actividades del estudiante, académicas y no académicas de las cuales el colegio se haga responsable. El currículo se expresa con tres componentes interrelacionados: el currículo escrito, el currículo ensañado y el currículo evaluado. Todos tienen un impacto en el aprendizaje del estudiante. En la mitad del currículo se encuentra la construcción significativa del estudiante”.

El término currículo tiene varias acepciones, es un concepto polisémico que a su vez ha cambiado a través de la historia, además ha sido un foco de interpretación por diversos autores. El término además de incluir significados, presume maneras de actuar y posibles resultados.

Cuando se habla de currículo irremediablemente se entra en el debate entre enfoques, cada uno con distintas naturalezas y distintos objetivos, currículos normativos y experienciales, prácticos, estructuralistas. Los unos, revierten cualquier experiencia educativa dentro del currículo. Los otros, como un acopio de contenidos, como construcción social y su regulador, como práctica cultural. Los currículos se convierten en focos de análisis controvertidos. Los currículos deben ser la directriz que guie las acciones de una institución educativa. Es decir es ante todo el plan sobre el que se soportan las acciones y saberes de una institución.

Habiendo definido en líneas generales lo que significa currículo para varios autores, es pertinente hablar del modelo curricular que ha implementado el colegio The English School en concordancia con el Programa de Bachillerato Internacional para responder a sus

objetivos particulares. Se considera importante establecer un modelo que oriente, organice y ejecute las prácticas pedagógicas garantizando la formación integral del estudiante, teniendo en cuenta las necesidades y los retos de un contexto multicultural.

En estas condiciones el modelo curricular se constituye en un recurso mediador y funcional para el desarrollo de los objetivos propuestos desde el interior de cada uno de los programas y de la institución.

Se podría decir con respecto al currículo específico de Bachillerato Internacional que dados los enfoques anteriormente mencionados, no se valida con ninguna de las concepciones anteriormente descritas. Más bien atiende a elementos propuestos por estos. BI tiene una concepción que podríamos llamar ecléctica si lo comparamos con las concepciones estudiadas. Desde Zabalza, el currículo BI sería lo que para el autor de denomina Planificación ya que el currículo BI no se presenta a manera de planes de estudio, sino como lo llamaría Zabalza cuando describe la planificación como una estrategia de acción, como un marco de referencia que guía acciones y procesos de los actores educativos, como una organización de ideas que servirá como *apoyatura conceptual* Zabalza (2004).

Desde Gimeno Sacristán se podría retomar el currículo BI, como un marco educativo desligado del conductismo. Es decir el Currículo BI aboga por la participación democrática de todos los agentes educativos. Así mismo el elemento evaluación es abordado por el autor de una manera similar a BI, en cuanto que se ve a la evaluación como un determinante del progreso de los estudiantes desde su proceso y desarrollo de saberes y destrezas.

Desde Stenhouse se podría comparar la idea de currículo BI en tanto que se plantea como un currículo donde los sujetos se asumen como protagonistas de acciones que se llevan a cabo a priori o en el curso del constructo curricular. Esto incluye a los docentes quienes como nos lo resalta el autor deben erigir el currículo asumiendo un rol de investigadores. El autor se basa en la siguiente idea: redefinición de la praxis docente resaltando su acción permanente con actitud crítica que debe orientar dicha praxis. Stenhouse nos formula muy similar a como lo postula BI el componente de conocimiento en relación con la enseñanza en el currículo como elemento importante, ya que de allí se derivan dos cosas: el como se conoce, y como se va instrumentar ese conocimiento, es decir como se va a estructurar una metodología que permita acceder a un conocimiento.

Desde Posner podría compararse el currículo BI desde la definición que da el autor cuando plantea que el currículo es la directriz que promueve el aprendizaje de una comunidad dependiendo su cultura y época, que se constituye en un plan que se emite desde la pedagogía y que se ejecuta en el proceso llamado enseñanza-aprendizaje. El autor plantea el tratamiento de la evaluación de manera afín a como lo hace BI, ya que para el autor la evaluación del aprendizaje o evaluación integrada, debe centrarse en la experiencia del estudiante, donde el mismo es el artífice de su conocimiento, es quien dirige y guía su acción. El docente, se convierte en escucha y observador que dirige la acción, el proceso y no las simples mediciones por medio de tests y que a partir de allí replantee y retroalimente su acción pedagógica. Además el autor prepondera la importancia de la autoevaluación como se plantea en el currículo BI, como elemento que construye al estudiante en términos de reflexión y responsabilidad. Se hace importante la movilidad del estudiante en su propio conocimiento, lo que pone al docente en la tarea de redefinir objetivos en la medida en la que el estudiante se movilice.

El currículo BI se sustenta sobre el concepto de currículo que tiene Bartlet. El autor concibe el currículo desde la base de unos lineamientos de carácter internacional y multicultural, y con unidades transdisciplinarias tal y como se refleja en el currículo actual propuesto por BI.

“Cuando se habla de currículo en BI, se habla en “el sentido tradicional de la expresión pues proporciona un conjunto de objetivos curriculares (qué queremos que los alumnos aprendan), pero también constituye una guía sobre la teoría en que se sustentan las buenas prácticas docentes y sobre la aplicación de esas prácticas, (cuál es la mejor manera de aprender), además de incluir un sistema de evaluación adecuado y eficaz. (Cómo sabremos lo que hemos aprendido)”. OBI, (2007, pag 1)

1.3 Modelo Curricular BI-Primaria

El Programa de la Escuela Primaria ofrece un enfoque integral del proceso pedagógico mediante un modelo curricular completo que incluye lineamientos sobre lo que los

estudiantes deben aprender, sobre la metodología de la enseñanza y las estrategias de evaluación. En la figura 1 se muestran las tres preguntas interrelacionadas que expresan el modelo curricular: *¿Qué queremos aprender?*, *¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido?*, *¿Cuál es la mejor manera de aprender?*

1.3.1 El currículo escrito: ¿Qué queremos aprender?

El currículo escrito incluye cinco elementos esenciales: Conceptos, Habilidades, Actitudes, Acción, Conocimientos. Los cuatro primeros – conceptos, habilidades, actitudes y acción – se aplican a todas las áreas de materias, tanto a nivel intra como interdisciplinario, y proporcionan el marco de referencia para una investigación estructurada y con sentido. Estos elementos se pueden aplicar e interpretar de manera diferente en las distintas áreas disciplinarias. El quinto elemento es el conocimiento, considerado no sólo como un conjunto de datos y habilidades que el estudiante habrá de adquirir, sino como el proceso por el cual el niño comprende holísticamente las ideas que están detrás de esos datos y habilidades.

Conceptos: ¿Qué queremos que los alumnos comprendan? El proceso de investigación está impulsado por ocho conceptos fundamentales, expresados como preguntas clave. Estos conceptos estimulan en los niños la formación de una perspectiva transdisciplinaria y funcionan como motores propulsores de las unidades didácticas, llamadas unidades de investigación en el PEP. Maestros y alumnos trabajan conjuntamente en la elaboración de estas unidades que son el centro motor del modelo curricular

- Forma: *¿Cómo es?*
- Función: *¿Cómo funciona?*
- Causa: *¿Por qué es así?*
- Cambio: *¿Cómo está cambiando?*
- Conexión: *¿Cómo está conectado con otras cosas?*
- Perspectiva: *¿Cuáles son los puntos de vista?*
- Responsabilidad: *¿Cuál es nuestra responsabilidad?*
- Reflexión: *¿Cómo sabemos?*

Habilidades: ¿Qué queremos que los alumnos sean capaces de hacer? Durante el proceso de investigación estructurada se adquieren habilidades transdisciplinarias que se

pueden agrupar en cinco categorías: de pensamiento, de comunicación, social, de investigación, y de autocontrol.

Actitudes: *¿Qué queremos que los alumnos sientan, valoren y demuestren?* El programa promueve y alienta un conjunto de actitudes que incluyen la tolerancia, el respeto, la integridad, la independencia, el entusiasmo, la empatía, la curiosidad, la creatividad, la cooperación, la confianza, el compromiso y la justa apreciación.

Acción: *¿Cómo queremos que los alumnos actúen?* Se alienta a los alumnos para que reflexionen, tomen decisiones bien fundamentadas y actúen de manera solidaria con sus compañeros, el personal de la escuela y la comunidad en su conjunto.

Conocimientos: El Programa de la Escuela Primaria define un corpus importante de conocimientos para todos los estudiantes de todas las culturas, dentro de seis grandes áreas disciplinarias: lengua, ciencias sociales, matemáticas, ciencia y tecnología, artes, educación personal, social y física. Los colegios autorizados para impartir el PEP tienen como requisito enseñar otra lengua, además de la lengua de instrucción del colegio, a fin de reforzar la perspectiva internacional del currículo. El contenido de las diferentes áreas deberá integrarse mediante los seis temas transdisciplinarios del modelo curricular:

Quiénes somos
Dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio
Cómo nos expresamos
Cómo funciona el mundo
Cómo nos organizamos
Cómo compartimos el planeta

1.3.2 *El currículo enseñado: ¿Cuál es la mejor manera de aprender?*

El Programa de la Escuela Primaria ofrece a los docentes directrices y apoyo específicos en forma de:

Desarrollo profesional: En talleres patrocinados u organizados directamente por IBO, los docentes tienen la posibilidad de trabajar con otros colegas en la selección de material de muestra que se empleará para la planificación, la enseñanza o la evaluación del aprendizaje de los alumnos. También se les anima a utilizar en sus propios colegios estrategias pedagógicas adecuadas a las necesidades de sus alumnos.

El planificador de unidad: Los docentes cuentan con una herramienta que IBO les ofrece como medio para estructurar la planificación que realizan junto a otros colegas: el planificador de unidad. El planificador está pensado para ayudarles a planificar eficazmente las actividades de investigación que realizan los estudiantes. Está diagramado sobre la base de siete preguntas de respuesta abierta:

- ¿Cuál es nuestro objetivo?
- ¿Qué medios vamos a usar?
- ¿Qué queremos aprender?
- ¿Cuál es la mejor manera de aprender?
- ¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido?
- ¿Cómo vamos a actuar?
- ¿Hasta qué punto hemos alcanzado nuestros objetivos?

Las anteriores especificaciones con respecto al currículo implementado en el colegio The English School se hacen desde la propuesta de BI que bien se consolida en el siguiente hexágono. Como se refleja en la figura, el marco curricular BI gira alrededor de cinco elementos: habilidades, actitudes, acción, conceptos y conocimientos. Los últimos se desarrollan mediante la indagación de seis temas transdisciplinarios que ellos llaman de importancia global que se apoyan y articulan en seis áreas o disciplinas.

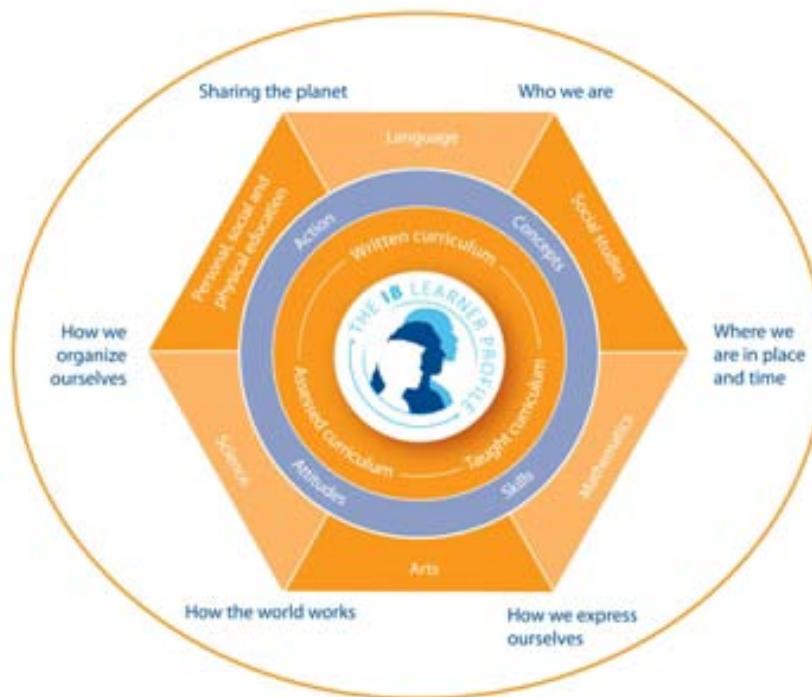
Figura 1. Hexágono curricular BI (2002)



En 2007, figura 2 se reconocen algunas diferencias a partir de los dos modelos curriculares en comparación con el currículo 2002. Esto nos permite ver la manera como se ha transformado y ha adquirido una relevante importancia la implementación del perfil, que hace parte del currículo y que debe estar en el centro de su desarrollo.

De otro lado se incluyen implícitamente las tres divisiones que se hacen del currículo, es decir el marco curricular en el hexágono se estructura en torno a tres preguntas interrelacionadas: • ¿Qué queremos aprender? *El currículo escrito*, ¿Cuál es la mejor manera de aprender? *El currículo enseñado*, • ¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido? *El currículo aprendido*.

Figura 2. Hexágono curricular BI (2007)



Como se refleja claramente en la figura 2, existe una notable importancia por desarrollar en los estudiantes un perfil en el que se especifican diez características o atributos que los estudiantes deben potenciar durante el paso por la escuela primaria.

Perfil del estudiante

Investigadores

Su curiosidad natural ha sido estimulada. Han adquirido las destrezas necesarias para realizar una investigación constructiva y con sentido. Disfrutan activamente aprendiendo y el amor por aprender permanecerá en ellos para siempre.

Pensadores

Despliegan su iniciativa cuando aplican la capacidad de pensar crítica y creativamente a la toma de decisiones acertadas y a la resolución de problemas complejos.

Buenos comunicadores

Reciben y expresan ideas e información con confianza en más de una lengua, incluyendo el lenguaje de los símbolos matemáticos.

Audaces

Abordan situaciones desconocidas sin ansiedad y tienen confianza e independencia de espíritu para explorar papeles nuevos, ideas y estrategias. La filosofía del Programa de la Escuela Primaria, en tanto tiene una influencia directa sobre el niño, se expresa en una serie de atributos y rasgos ideales que caracterizan a un estudiante provisto de una perspectiva internacional. En su conjunto, estos atributos y rasgos conforman lo que se conoce como el perfil del estudiante del PEP.

Informados

Le han dedicado tiempo dentro de sus colegios a explorar temas de pertinencia e importancia mundiales, adquiriendo de este modo un corpus significativo de conocimientos.

Con principios

Comprenden los principios del razonamiento moral. Tienen integridad y sentido de la equidad y la justicia.

Solidarios

Demuestran sensibilidad frente a las necesidades y sentimientos de los demás. Comprenden el sentido del compromiso personal con la acción y el servicio.

De mentalidad abierta

Respetan las opiniones, los valores y las tradiciones de otras personas y culturas y están acostumbrados a buscar y a considerar diferentes puntos de vista.

Equilibrados

Comprenden la importancia del equilibrio físico y mental, y del bienestar personal.

Reflexivos

Dedican tiempo a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y analizan sus fortalezas y debilidades personales de manera constructiva.

En el centro de la filosofía del Programa de la Escuela Primaria está el compromiso de utilizar la investigación estructurada como vehículo motor del aprendizaje. Seis temas transdisciplinarios proporcionan el marco de referencia para la exploración del conocimiento y guían a maestros y alumnos en el diseño de las unidades curriculares. Los estudiantes exploran las distintas áreas de materias a través de estos temas, trascendiendo a menudo los límites convencionales de las mismas. Este proceso les permite comprender conceptos importantes, adquirir conocimientos y habilidades esenciales y desarrollar actitudes particulares. Aprenden así a obrar de manera socialmente responsable.

A partir del estudio de la propuesta curricular que hace BI, se podría retomar el concepto de transdisciplinariedad dado que en el modelo de Bachillerato Internacional se habla de seis temas transdisciplinarios de relevancia mundial que iluminan todo su estudio disciplinar que direccionan a su vez cada una de las seis unidades de investigación que se desarrollan durante un año escolar en la escuela primaria.

1.3.3 Concepto de transdisciplinariedad en el currículo BI

En el desarrollo del currículo escrito se encuentran previstos temas que en primaria se denominan transdisciplinarios que se unifican con los saberes específicos de cada área, los conceptos y habilidades. El currículo escrito parte del hecho de que aunque hay áreas significativas para cada estudiante desde cada una debe promoverse conciencia internacional. El trabajo curricular por temas transdisciplinarios en BI se basa en la teoría de Ernest Boyer (1995). Boyer propone que los estudiantes exploren una serie de temas que representen experiencias humanas compartidas globalmente, de allí que se nombre como temas de importancia mundial. Los temas transdisciplinarios deben:

- Tener significado a nivel global (todos los estudiantes de todas las culturas)
- Ofrecer en los estudiantes la oportunidad de explorar experiencias comunes de la humanas.
- Estar soportadas por el conocimiento, conceptos y habilidades de las diferentes disciplinas, pero haciéndolas trascender desde las epistemologías propias de esas disciplinas, contribuyendo así a un modelo transdisciplinario de aprendizaje y enseñanza.
- Ser revisados a través de los años de escolaridad del estudiante, para que de esta manera resulte involucrado en un currículo articulado.

La Interdisciplinariedad BI, Comprende disciplinas que pueden ser muy distintas y las ponen en contacto. Aún estando en contacto no hay una involucración completa ya que siguen siendo autónomas. En ese sentido se podría decir que aunque la interdisciplinariedad buscó reducir la brecha entre disciplinas que entorpece el conocimiento global existe una notoria fragmentación. Por otro lado existen otras conocidas dificultades como: “las diferentes actitudes personales y profesionales; los diversos intereses representados; la dificultad de comunicación por la falta de dominio de los lenguajes especializados de los

distintos miembros; las tradiciones de las diferentes profesiones y disciplinas, así como muchos otros factores psicosociales". Vasco (2006).

La Transdisciplinariedad implicaría la confluencia de las disciplinas sin negar la importancia de cada una en su individualidad. Esto produce relaciones más profundas entre dichas ciencias, llamémosle epistemológicas que posibilitan que un tema sea estudiado desde varias perspectivas y pueda ser interpretado desde varias miradas al mismo tiempo. Es decir se cruza el límite de las disciplinas aisladas y todas trabajan de una manera conjunta, como una unidad, con el fin de entender el mundo en contextos reales. Se produce una incorporación de conocimientos que permite la identificación de problemas en ese mundo real.

El caso particular del Bachillerato Internacional en Primaria encontramos que aluden a la transdisciplinariedad para explicar parte de su currículo escrito. Parte de éste se basa en seis *unidades Transdisciplinarias y cinco habilidades transdisciplinarias*. Podemos decir que teniendo en cuenta el significado de transdisciplinariedad expuesto anteriormente, la propuesta de Bachillerato Internacional retoma este significado y a través de su currículo proyecta hacerlo posible en la práctica. Al respecto, el documento "IBO, *Cómo hacer realidad el PEP (programa de escuela primaria), Un marco curricular para la educación primaria internacional, 2007*) anota: (...) "Sin embargo se reconoce que si bien es necesario educar a los alumnos en un conjunto de áreas disciplinarias específicas. Esto no es suficiente. La necesidad de adquirir habilidades adecuadas a un contexto particular y explorar contenidos pertinentes para los alumnos, que vayan más allá de las disciplinas tradicionales, es igualmente importante".

Boyer (1995) a través de su libro, *The Basic School: A community for learning* brindó una base para la creación de los seis temas transdisciplinarios que el PEP busca desarrollar como herramienta para el conocimiento transdisciplinario. Boyer (1995) sostiene: "para estar verdaderamente educado, un estudiante también debe hacer conexiones entre las disciplinas, descubrir maneras de integrar materias separadas y, en última instancia, relacionar lo aprendido con la vida diaria" (Boyer 1995, citado por OBI). Por esta razón el

autor propuso los seis temas transdisciplinarios que partieron de la idea de lo que él llamó “aspectos comunes esenciales” cuyo objetivo es representar experiencias humanas compartidas globalmente. Por otro lado podríamos decir que la mayoría de los temas son interdisciplinarios por naturaleza, pero el maestro controlará cada indagación de los alumnos para asegurarse que a medida que progresá el estudio, se entretejan las preguntas desde diversas perspectivas disciplinarias. Martinello Marian, Cook Gillian (2000).

Aunque cada disciplina tiene su propia dinámica, cada una tiene algo importante que aportar en la adquisición de cualquier conocimiento ya que cada una es una forma diferente de percibir el mundo. A partir de aquí cada estudiante tendrá la posibilidad de considerar un objeto de estudio desde varias dimensiones, lo que lo hará “ir más allá de la información dada” Bruner (1973, citado por Martinello y Cook 2000)

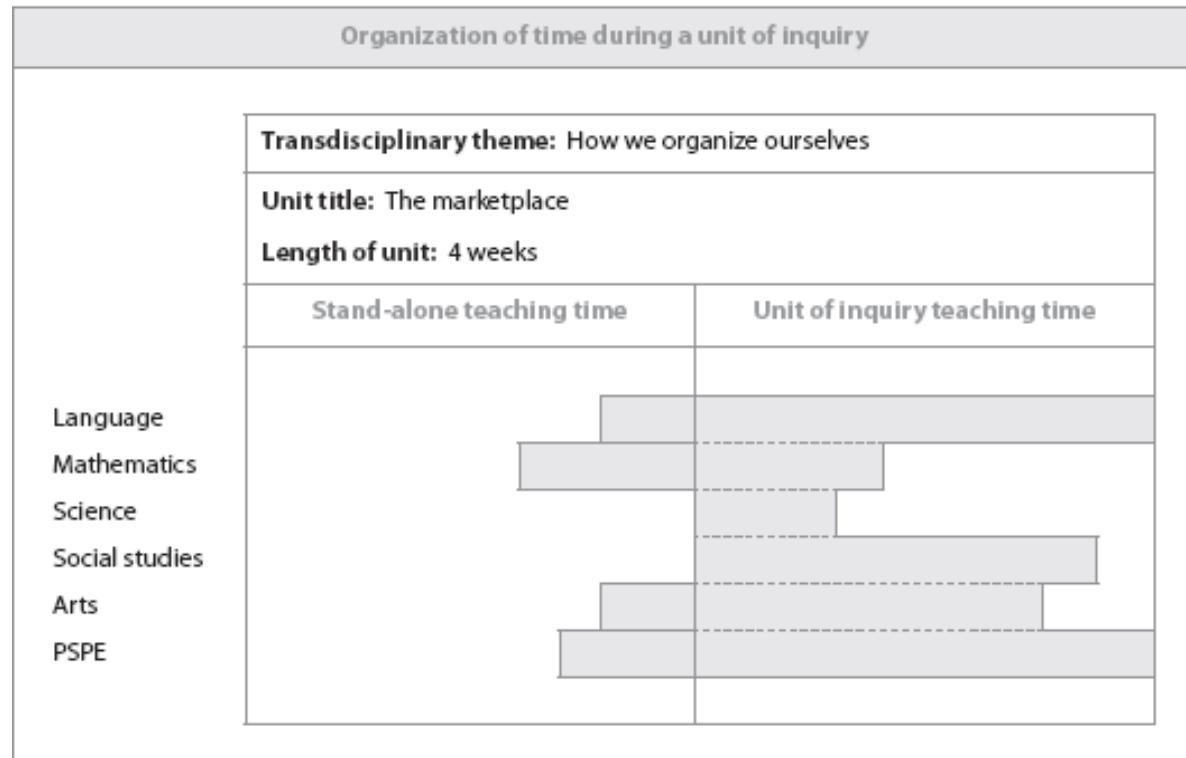
Leyendo a Cook y Martinello (2000), podríamos decir que en su planteamiento contemplan unos *Estudios Temáticos* dentro de un concepto que en sus palabras más bien podría llamarse interdisciplinario. Es decir, retomando los *Temas Transdisciplinarios* propuestos por BI y según la definición de las autoras estos temas deberían llamarse interdisciplinarios ya que haciendo una comparación entre lo que los define como tal existe gran similitud. Algunos de sus requisitos son los siguientes: Interesar a los niños, ser lo suficientemente amplio como para incluir subtemas, no tener limitaciones geográficas o históricas, contar con recursos múltiples y variados. Ser apto para un estudio interdisciplinario e involucrar a los alumnos con la comunidad. Haciendo una comparación con el programa de Bachillerato Internacional encontramos que para desarrollar una unidad de indagación, organizada en torno a una idea central, se proponen los siguientes criterios. Cada unidad deberá ser: Interesante, pertinente, estimulante, significativa (IBO 2007).

La BI plantea un aprendizaje transdisciplinario coherente. El currículo del PEP se funda en los elementos esenciales: conocimientos, conceptos, habilidades, actitudes y acción. Estos elementos trascienden las fronteras disciplinarias y permiten generar un currículo que constituye un todo disciplinario y coherente que es interesante, pertinente, estimulante y significativo. La organización de Bachillerato Internacional define su programa como

transdisciplinario organizado en torno a seis temas de importancia global. No obstante, cada área disciplinaria tiene un valor en sí misma y ofrece a los alumnos conocimientos y habilidades que les permiten explorar esos seis temas: *Quiénes somos, Dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio, Cómo nos expresamos, Cómo funciona el mundo, Cómo nos organizamos, Cómo compartimos el planeta.* Los alumnos deben conocer los vínculos entre las distintas áreas del currículo para poder comprender la interconexión entre las áreas disciplinarias, y entre estas y los temas transdisciplinarios.

A continuación se presenta un ejemplo de la propuesta de una unidad de investigación a partir de un tema transdisciplinario planteado por OBI bajo la teoría de Boyer (1995)

Figura 3. Ejemplo de concepto transdisciplinariedad en BI (OBI 2007)



Dadas las propuestas curriculares anteriores se puede hablar de las prácticas docentes como un gran sistema que involucra la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje; de la

evaluación como un sistema que se articula a otros como el pedagógico, el didáctico, el social y el cultural.

Por definirse la evaluación como sistema se retoma entonces el concepto de sistema. En el BI, toda su propuesta curricular y específicamente la evaluativa son consideradas también como sistemas.

1.4 Concepto de Sistema

El punto de partida de cualquier conocimiento son los procesos. Cuando un sujeto fragmenta los procesos en su conocimiento de la realidad construye *Sistemas*.

1.4.1 *Sistemas*

Son constructos humanos o modelos en su comprensión de la realidad. Tratan de dar cuenta de la dinámica y complejidad de los procesos reales. Por ello, contienen relaciones y transformaciones que vinculan sus componentes. Podríamos definir a un sistema como un conjunto de partes u elementos relacionados entre sí de tal forma que unos modifican a los otros. Vasco (1995). Los elementos o componentes que conforman un sistema son también momentos privilegiados, seccionados o recortados de un proceso y por eso ellos mismos pueden cambiar, pueden también permanecer relativamente estables, aunque posean propiedades que cambian a lo largo del tiempo, gracias a que se producen transformaciones u operaciones sobre ellos o entre ellos o entre ellos y los elementos de otros sistemas. También las relaciones entre los elementos del sistema pueden cambiar gracias a esas transformaciones u operaciones. Las propiedades de los elementos de las relaciones y de las transformaciones pueden ser clasificadas, ordenadas o medidas. Los valores que adquieran en su clasificación, ordenamiento o medida cambiarán como consecuencia de los cambios producidos por las transformaciones u operaciones entre elementos.

A menudo es posible observar que los estados de un determinado sistema cambian de forma ordenada. A este cambio ordenado de los estados de un sistema se le denomina también proceso. En este proceso de pueden identificar ciertos estados de los infinitos posibles, a los

cuales se les confiere una cierta importancia por permitir hacer un resumen del proceso. Estos estados se llaman a veces estadios, fases o etapas del proceso. Vasco Et Al (1995).

La Teoría General de Procesos y Sistemas incrementa la capacidad de quien la conoce para formular preguntas interesantes, hipotetizar relaciones, construir modelos, ponerlos a prueba y hacerles reajustes, integrar los nuevos modelos confirmados en teorías generales consistentes.

1.4.2 Pensamiento Sistémico

El pensamiento sistémico considera una relación de causa-efecto como necesaria para encontrar patrones repetidos que redunden en menos esfuerzos por parte del individuo que lo adopte. O'Connor (2000)

Tabla 2. Comparación entre Sistema y Montón, elaboró Puentes (2009)

	SISTEMA	MONTÓN
PARTES	Interconectadas, Funcionan todas juntas	Sin conexión, funcionan por separado
DIVISIÓN DE PIEZAS	Al dividir el sistema resulta defectuoso	Al dividir hay dos montones defectuosos
DISPOSICIÓN DE PIEZAS	Fundamental	Irrelevante
COMPORTAMIENTO O FUNCIONAMIENTO	Depende de la estructura global	Depende del tamaño y número de piezas

- Cuando un sistema es muy grande puede dividirse en sistemas más pequeños y existiría un funcionamiento global.
- El sistema funciona como un todo, cada parte tiene una propiedad que la hace única y distinta pero elemental en el sistema. Las propiedades del sistema son emergentes ya que surgen en el funcionamiento del sistema.
- Análisis (sirve para conocer): Nombre que damos a la separación de las *partes* de un *todo* para ver como funciona.

- El análisis se complementa con la síntesis (sirve para comprender): composición de un todo, por la unión de sus partes.

Sistemas Simples y Complejos

Las relaciones entre partes y cómo una es influencia para la otra. Estas relaciones son más importantes que el número de partes. Si las relaciones con simples o complejas así mismo serán los sistemas.

Complejidad en detalle: Varias piezas y formas de simplificar.

Complejidad Dinámica: Los elementos se relacionan de varias maneras.

Cuando hay una pieza nueva, las relaciones aumentan de manera exponencial. No son necesarias muchas partes para crear un sistema complejo.

Tabla 3. Sistema simple y Complejo, elaboró Puentes (2009)

SISTEMA SIMPLE	SISTEMA COMPLEJO
Estados y relaciones simples entre partes	Estados y relaciones cambiantes que interactúan unas con otras. Existen muchos vínculos e interconexiones.

ESTABILIDAD Y EFECTO PALANCA

La estabilidad depende de tamaño, cantidad, diversidad, los subsistemas y la conexión que exista entre ellos.

- Los sistemas complejos en ocasiones son resistentes al cambio.
- La estabilidad global es un aspecto positivo. Ejemplo: una parte del cuerpo puede estar afectada pero por la estabilidad global sigue funcionando el sistema, en las familias se producen discusiones pero ésta sigue funcionando.
- Estabilidad y resistencia: No existe una sin la otra.

- Cuando se producen cambios, estos deben ser rápidos y drásticos para que no se genere presión.

Efecto Palanca

Cambio de sistemas repentino. Cuando se dan acciones apropiadas, es necesario conocer el sistema para saber cual es el problema que hay que resolver. En el efecto palanca hay que tener en cuenta el grado de homogeneidad del sistema y la reacción de este sistema en situaciones especiales. En conclusión el efecto palanca se refiere al momento oportuno para intervenir.

Sistema Continuo o Discontinuo

En el primero cada elemento del sistema actúa de manera predecible ya que existen arreglos, en el segundo se dan funcionamientos extraños en una serie de circunstancias especiales.

Los efectos secundarios pueden ser positivos o negativos debido a que un cambio se propague a todas las partes del sistema.

Pensando en Círculos

El pensamiento sistémico no es un pensamiento lineal, es un pensamiento que se da en círculos. Allí se produce una realimentación, es decir una reacción del sistema que trasciende en forma de estímulo o de información que influye en el paso siguiente. De los efectos del sistema resulta una acción.

Sin realimentación no hay sistema.

Se producen realimentaciones de refuerzo y realimentaciones de compensación gracias a los bucles.

1.5 Evaluación del Aprendizaje

Por último se sitúa en este apartado la indagación que se constituye como el insumo más importante de la investigación: La evaluación del aprendizaje y sus diferentes elementos, miradas, perspectivas entre otras.

1.5.1 Prácticas de Evaluación del Aprendizaje

Para el BI la evaluación es una parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Debe guiarse a los estudiantes a través de los cinco elementos esenciales del aprendizaje ya definidos en los hexágonos anteriormente descritos: la adquisición de conocimientos, la comprensión de conceptos, el dominio de habilidades, el desarrollo de actitudes y la actuar. Se podría decir entonces que en BI se evalúan contenidos, procedimientos, actitudes y valores.

En la evaluación de contenidos conceptuales existe todavía la tendencia a la copia literal y a la repetición como lo nombra Castillo (2000) en los peligros de la evaluación por contenidos conceptuales. Sin embargo como el mismo autor lo introduce, la institución tiene el interés en relacionar conocimientos previos para llegar a una comprensión gradual. Este proceso debe darse de manera más efectiva para que la evaluación de preconceptos no se convierta en un requisito, sino que pueda aprovecharse como una poderosa herramienta de aprendizaje y evaluación.

A través de los discursos de los profesores se evidencia el uso de situaciones problemáticas como lo nombra Castillo (2000) para evaluar los contenidos conceptuales. En BI se nombrarían como tareas de desempeño, en donde al niño se le propone una situación real, donde debe resolver problemas y proponer soluciones. Otra manera que se usa en la institución es el uso de pruebas objetivas o estandarizadas, donde se ordena, se empareja, selecciona, entre otras. Para dar relevancia y potenciar en el colegio este tipo de evaluación es necesario que se lleven a cabo pruebas de ensayo libre como ensayos, mapas conceptuales de manera que pueda reflejarse una verdadera abstracción de conocimiento o comprensión de los conceptos.

El BI estructura su currículo y evalúa conceptos por la importante base que estos constituyen para motivar una indagación estructurada y por la comprensión de ideas significativas que deje de lado una comprensión superficial basada en temas. Es importante para BI que a través de la comprensión de conceptos se trasciendan las barreras disciplinarias

El BI en sus elementos esenciales de evaluación nombra la importancia de crear una cultura de evaluación de actitudes. Entendiéndose estas como lo que los alumnos sienten, demuestren y valoren. Para BI es importante la presencia de estos elementos en la práctica evaluativa ya que promueven una mentalidad tolerante, abierta e internacional. De esta manera se contribuye a la toma de decisiones responsables con respeto al ambiente, a la sociedad y al bienestar de la colectividad. En este punto confluyen las ideas de BI y de Castillo (2000) al reconocer la importancia de estas actitudes y de su evaluación en un medio de socialización, donde se provean al estudiante modelos que les ayude a reflexionar sobre sus propios valores.

Las actitudes están presentes en la institución en los planeadores, pero ni los profesores, ni los estudiantes los perciben como importantes en la práctica evaluativa en el aula. Se están evaluando dichas actitudes cuando espontáneamente se registran actitudes muy notorias en las que pueda hacerse la reflexión o como un eje transversal que se desarrolla en el transcurso de las unidades de investigación. No obstante, los maestros deben buscar demostraciones auténticas de estas actitudes en la vida diaria de los alumnos para ayudarlos a ser conscientes de ellas y valorarlas. Deben volverse un lenguaje en el aula del que haya un registro anecdótico como lo ilustran BI y Castillo (2000) en el aula o alguna clase de herramienta que de cuenta de este aspecto y a partir de allí exista una formación y un verdadero cambio de actitudes.

En BI se evalúan actitudes, habilidades y conceptos, que en la práctica se pueden sintetizar como lo ilustra la tabla 4.

Tabla 4. Evaluación de Conceptos, procedimientos y Actitudes. Elaboró Puentes (2009)

	EVALUACION DE LOS CONENIDOS CONCEPTUALES Se tendrían que definir	EVALUACION DE LOS PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE	EVALUACION DE ACTITUDES Y VALORES
Proceso de aprendizaje	Peligros Copia literal, repetición, Debería ser: Significativo Relacionar conocimientos previos para llegar a una comprensión gradual.	Estratégico	Por socialización
Metodología de instrucción	Expositiva 1. Organizador previo 2. Jerarquía conceptual Por descubrimiento 1. Situación-problema 2. Observación dirigida 3. Experimentación 4. Organización de datos. 5. Generalización	Modelado	Formación y cambio de actitudes
Instrumentos de Evaluación	Pruebas objetivas De elección, de emparejamiento, de ordenamiento, estandarizada. Ejemplos: Pruebas de respuesta libre, limitada, selección, por pares Pruebas Semiobjetivas De completamiento Pruebas de ensayo libre, ensayo escrito, oral, mapas conceptuales. Contenidos: hechos y datos, conceptos, principios y teorías.	Proyectos y trabajos monográficos, intercambios orales, prueba de ejecución y resolución de problemas	Observaciones participantes y registros anecdóticos.
Función del profesor	Evaluación inicial Permite plantear preguntas para que los alumnos proyecten su conocimiento. Evaluación procesual Chequear contenidos e incorporación de los mismos. Evaluación final Capacidad de abstraer conocimientos. Estrategias Definición, reconocimiento, exposición temática, clasificación y categorización de conceptos, aplicación de conceptos ala solución de problemas. Pruebas de reconocimiento y pruebas de evocación	Esfuerzo de ordenamiento, planificación y programación. Análisis de estrategias y procedimientos de manera individualizada, descubrimiento de posibles errores para subsanarlos, hacer que los alumnos definan el ritmo que ha de seguir en el proceso de aprendizaje.	Proveer espacios de reflexión.

Las unidades de investigación son planeadas de manera que estos elementos sean trasversales a la práctica docente en general y a la práctica evaluativa en particular. Los planeadores y planes de ciclo incluyen estos elementos. Sin embargo es muy notoria la relevancia que se le concede al desarrollo de habilidades, sin que esto evidentemente se refleje en la realidad.

Desde los discursos docentes orales y escritos, los docentes manifiestan un afán por potenciar habilidades. Sin embargo los otros elementos como en el caso de las actitudes parecen relegarse. Es el caso puntual de la evaluación con base en conceptos. Los planeadores reflejan más una enseñanza y evaluación en temas.

A partir de los relatos de los niños puede también notarse un énfasis en temas, que dista mucho de la enseñanza por conceptos. BI nombra entre otras como su objetivo principal el proporcionar información de los procesos de los estudiantes, es decir propenden por la evaluación formativa, el cual debe servir de base para las prácticas docentes. En la identificación de información en el proceso es importante que el maestro identifique lo que los alumnos saben, comprenden pueden hacer y sienten.

El progreso de los estudiantes se define con participación de los estudiantes para desarrollar sus capacidades de autoevaluación y juicio crítico. Al respecto puede añadirse que existe una intención de los docentes por evaluar procesos y propender por la evaluación formativa. No obstante, en la percepción de los niños todavía se mantiene la imagen de una evaluación sumativa, que atiende una cantidad de temas masiva a estudiar y memorizar. En las prácticas evaluativas los docentes parten de los conocimientos previos de los estudiantes a partir de una indagación al principio de cada unidad. Sin embargo, los docentes refieren una preocupación por los diferentes niveles de los estudiantes y como evaluarlos atendiendo a la individualidad de cada estudiante y la formación diferenciada que nombra el programa.

En el aula la evaluación sigue haciéndose de manera estandarizada para todos los estudiantes, por lo tanto todos los estudiantes deben alcanzar el mismo nivel, al mismo tiempo. Adicionalmente, en el estudio de los documentos puede notarse la falta de trabajo en juicio crítico y autoevaluación dado el altísimo interés de los estudiantes por la nota y la

excesiva angustia que se refleja cuando son evaluados. No se manifiesta en los estudiantes una conciencia del porque existe la evaluación y de cómo puede convertirse en un instrumento para su aprendizaje. Se está viendo al docente como el único responsable de la evaluación, el único con derecho a dar juicios de valor. Siendo este el panorama, los estudiantes no han desarrollado un nivel de juicio crítico o autoevaluación y en esta medida la eficacia del programa sólo está en manos de los docentes, que son los únicos que tienen claridad en la evaluación. El enfoque del programa entonces no estaría como lo plantea BI reconociendo la importancia del proceso y los resultados. Más bien se hablaría de una evaluación sumativa.

BI también plantea la importancia de que los maestros tengan claros los objetivos de aprendizaje antes de ponerlos en práctica y de diseñar las estrategias de evaluación. Para que esto exista, en la institución deben llevarse a cabo planeaciones de evaluación en equipo en las que se reflexione la evaluación y los objetivos de aprendizaje antes de llevarlos a la práctica. En la institución es notorio a través de los discursos docentes, el uso de dos herramientas principalmente como las listas de chequeo y las rúbricas.

Las otras herramientas, se relegan. Existe una tendencia a evaluar de manera cuantitativa, por ser esta una cultura ya instalada, aceptada e implementada por todos. Se puede ver como toda la comunidad educativa se entera de las calificaciones pero no de que se evalúa y para que se evalúa. Es decir, todavía la evaluación cualitativa no es parte absoluta de su práctica en el aula. Claro ejemplo de esto son los boletines de calificaciones en donde se refleja la evaluación cuantitativa, sin que esta se traduzca en referentes cualitativos como descriptores de desempeño o los logros en los que se sustenta dicha evaluación, ver figura 4.

Figura 4. Ejemplo de Boletín de Calificaciones

Materia	IH	Periodo1		Periodo2		Periodo3		Periodo4		Totales		
		Ob1	E	Ob1	E	Ob1	E	Ob1	E	Ob1	T	AA
ARTE Gp.4	1	7	A	6	B	6	B			19	19	0
CIENCIAS Gp.4	4	6	C	5	B	7	B			18	18	0
COMPUTADORES Gp.4	1	7	A	7	A	6	A			20	20	0
DRAMA Gp.4	1	5	B	5	B	6	B			16	16	1
EDUCACION FISICA Gp.4	3	7	B	6	A	6	A			19	19	3
ESPAÑOL Gp.4	6	7	C	5	C	6	E			18	18	0
INGLES Gp.4	8	6	B	5	C	6	B			17	17	0
MATEMATICAS ESTANDAR Gp.4	7	7	C	6	B	7	B			20	20	0
MUSICA Gp.4	2	6	B	6	C	6	C			18	18	0
RELIGION Gp.4	1	6	A	6	B	6	B			18	18	0
RYTHM/EDUCACION RITMICA Gp.4	1	6	B	6	B	5	C			17	17	1
SOCIAL STUDIES Gp.4	4	6	B	6	B	7	B			19	19	0
SOCIALES Gp.4	3	5	B	5	B	5	B			15	15	0

GLOBAL:

CONVENCIONES	
IH	- Intensidad Horaria
E	- Esfuerzo
T	- Total
D	- Definitiva
AA	- Acumulado Ausencias
Gp	- Grupo

ESCALA DEFINITIVA FIN DE AÑO	
Deficiente	1 a 5
Insuficiente	6 a 15
Aceptable	16 a 19
Sobresaliente	20 a 23
Excelente	24 a 28

ESCALA POR PERIODO	
7 EXCELENTE	6 SOBRESALIENTE
5 ACEPTABLE	4 ACEPTABLE
3 INSUFICIENTE	2 INSUFICIENTE
1 DEFICIENTE	

ESCALA DE ESFUERZO	
A Muy Buen Esfuerzo	B Buen Esfuerzo
C Esfuerzo Aceptable	D Esfuerzo Insuficiente
E Inaceptable	


HEADMASTER

ÁNGELA PONTEZ
MENTOR(A)

Figura 4. Ejemplo de Boletín de Calificaciones

Casanova (1999) dice al respecto de la evaluación del aprendizaje que se cuantifica lo aprendido por medio de tests perfectamente cuantificables que son frecuentemente usados en la institución.

En la institución debe hacerse más énfasis la implementación de la evaluación cualitativa ya que deben registrarse más los procesos. Se ha caído en el error en palabras de Casanova (1999) de usar estrategias totalmente automatizadas y relegando los intereses que cada persona tiene y las distintas fases de desarrollo de los individuos en un aula de clase.

La evaluación cuantitativa sigue muy arraigada a la evaluación sumativa o de producto final como una herencia que se trae de la evaluación por objetivos que fue en primera medida pensada para las empresas pero que luego pasó al campo educativo. Es de suponerse que como herramientas de evaluación usaría métodos que pudieran ser medibles, verificables y sobretodo objetivos. No obstante no todos los procesos alojados en el campo educativo pueden reducirse al sistema cuantitativo.

El proceso cuantitativo arroja unos resultados, desafortunadamente no da cuenta del proceso y en este sentido no da cuenta de los porqué. Es decir se hace necesaria la intervención del método cualitativo que de cuenta de aquellas descripciones desde las que se pueda partir para tomar medidas de mejoramiento.

La evaluación cuantitativa es casi improductiva en el ámbito escolar, por un lado, los resultados en el aula deben evaluar procesos y las decisiones que hay que tomar al respecto deben ser de carácter inmediato. Por otro, la expresión cuantificable de aprendizaje no significa nada. No todo es medible ni cuantificable en el aprendizaje, no conviene que lo sea. Casanova (1999).

La evaluación cuantitativa transportada a la institución educativa ha acarreado varios aspectos negativos: uno de ellos es la división del trabajo en especialidades. En el caso de implementación BI, este peligro decrece dado que los profesores en primaria son profesores globales, es decir que trabajan la mayoría de las áreas en inglés en su aula de clase. Otro aspecto negativo que se desprende de la evaluación sumativa es la tendencia de hacer siempre una evidencia numérica de los resultados, que responde a lo propuesto por BI en lo

relacionado con la evaluación sumativa, la cual se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite a los estudiantes demostrar lo que han aprendido.

El Programa de la Escuela Primaria insta a los colegios a utilizar una gama amplia y equilibrada de estrategias de evaluación y de instrumentos para informar sobre los resultados de esas evaluaciones. Son ellas, entre otras, las reuniones entre alumnos, maestros y padres, las muestras de trabajos escritos, la observación estructurada y las actividades evaluadas por los maestros y los propios alumnos. La implementación de este tipo de evaluación en la realidad concreta del colegio se da de manera casi imperceptible, no existen reuniones entre alumnos para discutir sus resultados finales, tampoco existen actividades que sean evaluadas por los estudiantes. *La evaluación sumativa* se está dando, es decir se evidencian resultados pero no una relación entre estos y las causas o entre estos y las metas que debían lograrse.

Al respecto *Monedero* (1998), sugiere que para que los resultados numéricos tengan un máximo de objetividad deben pasar por varios criterios y procesos de evaluación rigurosos. De no hacerse de esta manera el número puede ser mas subjetivo que una descripción en la medida en que no muestra nada. También refiere la subjetividad de un profesor al evaluar con cifras numéricas cuando se evalúa en función de cualquiera de los siguientes aspectos: en función de sus criterios personales, en función del nivel de exigencia que tenga en su programación, en función de lo que el evaluador conozca del tema trabajado, en función del nivel del grupo, en función de las circunstancias personales. Se encuentra el hecho importante que toda actuación humana está impregnada de subjetividad cuando no se somete simultáneamente a métodos experimentales o científicos, hecho que se concreta en la realidad de la institución al no presentar clara y objetivamente unos criterios como base de partida para un estudiante.

La evaluación sumativa, en el colegio, puede describirse bajo la mirada de Quesada (1991) que la define más en términos cuantitativos o de asignación de una calificación. Al respecto Scriven (1967) diría que si bien esta evaluación se centra en los impactos al final del proceso y los resultados que este proceso arroja, la evaluación sumativa en manos de los docentes debe hacer análisis más exhaustivos en cuanto al producto final se refiere: De esta

manera podrá convertirse en una herramienta para adoptar o rechazar materiales o estrategias de enseñanza.

De la misma manera que se propone una evaluación sumativa y unas formas de ejecutarla, también se lleva a cabo una evaluación formativa, que podría ser análoga en palabras de Casanova (1999) a una evaluación cualitativa o bien que puede favorecerla.

Scriven por su parte nos describe entre las funciones más destacadas de la evaluación formativa dar testimonio del grado de logro de los objetivos, mostrar el estado, capacidad de la institución y la situación pedagógica. Este autor ha definido a la evaluación formativa como aquella que se da en todo el proceso, es decir se plantea en todos los pasos de la planificación, se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y está orientada a definir sistemas de mejora ya que verifica los logros de los estudiantes con respecto a los objetivos planteados.

Este tipo de evaluación tiene como propósito tomar decisiones que reestructuren el proceso para llegar a alcanzar las metas precisadas al principio del proceso. De otra parte esta evaluación retoma resultados no sólo a nivel de aprendizaje sino también a nivel de actividades, recursos, metodología, prácticas docentes, interacción educativa, medio etc ya que estas se convierten en componentes involucrados en el proceso.

Se definen para este tipo de evaluación las siguientes características: es procesual y forma parte intrínseca de la enseñanza, es integral ya que debe abarcar a la comunidad educativa en su totalidad, es sistemática porque sigue un orden riguroso y por lo tanto es también estructurada, teniendo en cuenta que esta estructura debe responder a las necesidades. Además de las características anteriormente mencionadas podríamos decir que es progresista, innovadora y científica. Progresiva en cuanto relaciona logros obtenidos y por obtener, innovadora porque posibilita ver nuevos horizontes u tomar nuevas decisiones. Es científica puesto que ve a la evaluación como un sistema donde todos los elementos son esenciales y desarrollan roles esenciales.

La evaluación cualitativa cumple la función de ser formativa ya que provee *descripciones* pertinentes de todos los elementos implícitos en un proceso, en el que no importa asignar

puntajes sino encontrar dificultades y fortalezas en cada elemento del proceso Quesada (1991). Por el contrario la cuantitativa se nos presenta como en la realidad de la institución con un carácter numérico, que se podría llamar objetivo. Por otra parte se encuentra la evaluación cualitativa presentada con un carácter subjetivo, una expresión descriptiva y el análisis de unos datos particulares que se analizan para que la evaluación cumpla su función formativa.

A continuación se muestra una tabla de comparación entre lo que llama Casanova evaluación cualitativa y cuantitativa.

Tabla 5. Evaluación Cualitativa vs Evaluación cuantitativa. Elaboró Puentes (2009)

Evaluación cuantitativa	Evaluación cualitativa
Carácter objetivo	Carácter subjetivo
Expresión numérica	Expresión descriptiva
Datos generalizables	Datos particulares
Toma de medidas a largo	Toma de medidas inmediata

La evaluación formativa así como la sumativa se nos presenta en BI dentro de *El currículo aprendido* que gira alrededor de la pregunta ¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido?

Allí se entiende la evaluación formativa integrada al aprendizaje diario, convirtiéndose así en ayuda para maestros y estudiantes en la identificación de los conocimientos de estos últimos para planificar el aprendizaje posterior.

La evaluación formativa y la enseñanza están vinculadas directamente; ninguna de las dos puede funcionar eficazmente sin la otra. OBI (2007), al respecto Castillo (2000) nos muestra una evaluación procedural como parte de la evaluación formativa que muestra un acuerdo con BI en el sentido en que para que ese logre una evaluación realmente formativa deben existir pruebas de ejecución y resolución de problemas reales. El profesor, por su parte, requiere planificar y organizar sistemáticamente de manera que pueda hacer análisis de estrategias y procedimientos de manera individualizada, y que estas estrategias

le permitan descubrir posibles errores para subsanarlos, hacer que los alumnos definan el ritmo que ha de seguir en el proceso de aprendizaje para que en un sentido amplio sea realmente formativa.

Con base en lo planteado desde la evaluación de carácter cualitativo, cuantitativo, formativo y sumativo, BI nos presenta a través del programa internacional de años primarios un currículo que se le denomina *Curriculum evaluado*. Este currículo forma parte de la triada curricular: currículo escrito y currículo enseñado y currículo evaluado a los que se hizo mención con anterioridad. Este currículo se refiere a la evaluación del aprendizaje, que se da en cada estudiante, por lo tanto tiene un valor individual y colectivo.

Este currículo también refiere que en la práctica de la evaluación del aprendizaje la implementación puede darse de manera incorrecta o puede descuidarse. Para evitar esta incorrecta implementación el programa dispone de estrategias y herramientas para la práctica docente.

En el registro

La recolección de información en la evaluación del aprendizaje se hace por medio del uso de estrategias y herramientas. Las estrategias son los métodos utilizados por los maestros para obtención de sus alumnos. Las herramientas son instrumentos utilizados para recopilar datos.

Cada estrategia y cada herramienta tendrán una pertinencia de acuerdo a la actividad.

1.5.2 Estrategias y Herramientas de Evaluación

Se incluyen enfoques subjetivos intuitivos así como objetivos y científicos, lo que nos brinda una visión equilibrada sobre los alumnos, diríamos que hay una evaluación cualitativa y cuantitativa.

Tabla 6. Estrategias y Herramientas de Evaluación propuestas por OBI

Estrategias y herramientas de evaluación					
Herramientas de Evaluación Estrategias De evaluación	Tablas de evaluación	Puntos de Referencia	Listas de verificación	Registros anecdóticos	continuos
Observación	X		X	X	X
Evaluación del desempeño	X	X		X	X
Evaluación del proceso	X		X	X	X
Respuestas seleccionadas		X	X		X
Tareas básicas	X	X		X	X

Ejemplos de tarea evaluativa, estrategia y herramienta

En las siguientes figuras se muestra una tarea de evaluación. La estrategia que se usó fue una evaluación de desempeño para la unidad llamada “Más allá del horizonte”. La tarea consistía en darle al niño la oportunidad de ser explorador. Debía crear un equipaje en el que decidiera que llevar consigo para su travesía. La imagen es el resultado del trabajo del niño.

La herramienta que se usó fue una lista de chequeo en el que se muestran los criterios con los que se iba a evaluar al niño. El punto a mejorar debe ser, como se ha nombrado con anterioridad diseñar dichos criterios con los estudiantes o en su defecto, compartirlos con ellos previo a la evaluación. Lo que para este caso específico no se dio.

Figura 5. Ejemplo tarea de evaluación



Figura 6. Ejemplo de herramienta de evaluación

Felipe Gonzalez *E/20*

PLANNING THE EXPLORATION		Needs work	Good	Very Good	Outstanding
OBJECTIVE	Student states clearly the purpose of her/his exploration.				✓
TEAM	Student knows the experts that she/he needs for a successful exploration.		✓		
EQUIPMENT	Student has an appropriate set of elements that will help her/him explore effectively.			✓	
EXPECTATIONS	Student developed a clear and complete hypothesis before going on the exploration.			✓	
FINDINGS	Student makes sound hypothesis about things she/he can find there before going on the exploration.			✓	
SKILLS	Student sets up the main skills she/he needs to have a victorious exploration.			✓	
PRIOR KNOWLEDGE	Student makes sure to have a complete background of the place before exploring it.			✓	
I CONTENT – (DESCRIPTION OF THE EXPLORATION)					
ROUTE	Student identifies and describes a possible route.				✓
EVENTS	Student describes important events that happened during exploration.			✓	
TOOLS	Student states arguments to justify the tools that she/he used during the exploration.			✓	
INFORMATION ABOUT THE PLACE	Student finds and shares relevant information about the place.			✓	
REASONS TO EXPLORE	Student is able to actively contribute to and give thoughtful arguments about the reasons why she/he explores that specific place.			✓	
III VALUES AND ATTITUDES					
POSSIBLE IMPACT	Student examines with awareness, being cautious about positive or negative effects on that place, human beings, animals and plants.				✓
COLLABORATIVE WORK	Student explains the reasons why Collaborative work is important during an exploration.			✓	
RESPECT	Student demonstrates respect when talking about an explored place.			✓	
IV ORGANIZATION AND PRESENTATION					
INFORMATION	Student acquires relevant information and integrates it with her/his own ideas in a report.				✓
PROCESS	Student creatively displays the exploration process in a way that the audience understands.			✓	
INTRODUCTION	Student includes an introduction to preview contents.			✓	
EXPLORATION CONCEPT	Student shows a complete understanding of the concept of exploration and the role it has played in history.			✓	
PLAN AND STRUCTURE	Student classifies information in a planned and structured way.			✓	
CONCLUSION	Student makes significant conclusions in regards to the exploration.			✓	
RESOURCES	Student uses a variety of resource material such as documents, artifacts, maps, literature, and websites to create an accurate project.				✓

La carpeta del estudiante del PEP

La carpeta del PEP, que representa los logros y las realizaciones de cada estudiante y es un medio importante para dar cuenta del progreso alcanzado en relación con el currículo. En la selección de los materiales para incluir en la carpeta participan el estudiante y el maestro.

La carpeta puede contener:

- Ejemplos de trabajos del alumno
- Información sobre actividades extracurriculares en las que ha participado el estudiante
- Una autoevaluación del alumno.

La carpeta también es útil en el caso de alumnos que se trasladan de una escuela del PEP a otra.

La carpeta es lo que en palabras de Klenowski (1952) se consideraría el portafolios, al respecto añade que “un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento para la asignatura, para la adquisición de habilidades para la enseñanza y prácticas reflexivas” Klenowski, Val (1952). Klenowski, al igual que BI consideran el portafolio como una forma de evaluación cualitativa que se concreta en un documento que refleja una relación entre evaluación, currículo y pedagogía. No obstante, esta estrategia de evaluación esta poco usada en la institución. Se usa al final de las unidades de investigación como archivo de sus trabajos más significativos. Para llevar a cabo esta tarea existe un formato que les deja a los estudiantes expresar porque han escogido este trabajo. Sin embargo este es un proceso que debe usarse más continuamente para que pueda reflejar el desarrollo de actitudes, de habilidades. De lo contrario se corre el peligro de convertirla en un fin y no en una estrategia de aprendizaje. El problema específico de la institución es que el uso del portafolio es básicamente para permitir la evaluación y la exposición de trabajos realizados por el estudiante.

Figura 7. Ejemplo de uso de portafolio

 COLEGIO DE INGLATERRA
THE ENGLISH SCHOOL

The Work I Selected for my PYP Portfolio

I chose this piece because:

I put a lot of effort into it.
 I enjoyed doing the work.
 It was hard but I overcame my difficulties.
 I showed many of the attributes of a PYP student
 I like the way it looks.
 Other: _____

Name: felipe gonzalez z Grade: 3-4 Date: _____
Organising theme: how the world works
Unit Title: beyond the horizon

El ser humano está involucrado en actividades humanas continuas (Dewey 1916), por lo tanto el portafolio es una herramienta que muestra la actividad de un estudiante. Adicionalmente el portafolio involucra diversos objetivos y por lo mismo es útil para varios tipos de evaluación y para enfatizar la educación más individualizada. Dado que muestra procesos y actividades del estudiante permite hacer retroalimentaciones, es decir permite formar y propende por ello. No obstante existen tensiones, la más importante es saber si el método de portafolio puede realmente satisfacer las necesidades de un mundo que se ha reglamentado tanto y que ha hecho de la evaluación cuantitativa una importante herramienta.

La última estrategia de aprendizaje se lleva a cabo en el último año de primaria. Para el caso específico de la institución se hace en cuarto primaria.

La exposición del PEP

Los estudiantes de entre 10 y 12 años que están cursando el último año del PEP tienen que realizar la denominada exposición del PEP: un extenso proyecto de investigación de carácter cooperativo, llevado a cabo bajo la supervisión del maestro. Los estudiantes gozan de gran flexibilidad en la elección de la idea central que quieren investigar mediante la exposición. Un grupo de niños refugiados de Sierra Leona, de entre 9 y 11 años, deben ser ubicados en la comunidad local en la que se halla la escuela. Se pide a los estudiantes del PEP que elaboren una propuesta para las autoridades municipales, aconsejando sobre la mejor manera de atender a las necesidades de los niños refugiados. Se dirá a los alumnos que el consejo escolar les ha asignado un terreno en el predio de la nueva escuela y se les comunicará el tamaño de dicha parcela así como el presupuesto asignado al grupo. Su tarea consistirá en diseñar un área tranquila al aire libre que favorezca la actividad de aprendizaje.

Todas estas estrategias y herramientas de evaluación del aprendizaje deberán contribuir a una práctica evaluativa eficaz del aprendizaje que involucre al profesor, al estudiante y a los padres de familia. En palabras de Castillo (2000), cuando se habla de evaluación nos podemos referir al alumno, al profesor, al centro, al sistema educativo, al entorno.

El maestro a través de las estrategias y herramientas debe considerar:

- Si la naturaleza de la indagación de los alumnos se desarrolla progresivamente: si hacen preguntas más profundas que puedan mejorar su aprendizaje sustancialmente.
- Si los alumnos van tomando conciencia de que los problemas reales requieren soluciones basadas en la integración de conocimientos que son comunes a muchas áreas.
- Si demuestran dominio de las habilidades.
- Si consolidan un conocimiento amplio y logran aplicarlo al desarrollo adecuado de la indagación.
- Si demuestran independencia y capacidad de trabajo en grupo.

El componente de evaluación del currículo del colegio puede subdividirse en tres áreas estrechamente relacionadas: Evaluación (cómo determinamos lo que los alumnos saben),

Registro (cómo obtenemos y analizamos información), Informes (cómo comunicarnos la información)

La evaluación del aula debe incluir:

- El uso de ejemplos representativos del trabajo o el desempeño de los alumnos para proporcionar información sobre al aprendizaje.
- La obtención de pruebas que reflejen la comprensión y las habilidades de pensamiento de los alumnos.
- La documentación de los procesos de aprendizaje de cada alumno y del grupo.
- La reflexión de los alumnos de trabajos realizados por ellos mismos y por otros.
- La elaboración de tablas de evaluación claras.
- La identificación de trabajos de alumnos que sirvan de ejemplo o puntos de referencia.
- El registro de los resultados de las pruebas y tareas realizadas.

Después de realizar una actividad de evaluación, es importante preguntarse lo siguiente:

- ¿Las tareas han proporcionado información suficiente como para juzgar si se han alcanzado o no los objetivos?
- ¿Qué indica el desempeño de los alumnos sobre su nivel de comprensión?
- ¿Hay resultados inesperados?
- ¿Qué cambios deberían introducirse en el procedimiento de evaluación?
- ¿Qué debería modificarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje como resultado de la evaluación?

El programa BI, tiene unos condicionamientos que se refieren a una evaluación eficaz.

Debe permitir a los alumnos:

- Compartir el aprendizaje y la comprensión con los demás.
- Demostrar conocimientos, comprensión conceptual y habilidades.
- Utilizar distintos estilos de aprendizaje, inteligencia múltiples y diferentes aptitudes para expresar sus niveles de comprensión.
- Conocer y entender de antemano los criterios para lograr los mejores resultados o el mejor desempeño.
- Autoevaluarse, evaluar a los compañeros y reflexionar sobre ambos procesos.
- Basar su aprendizaje en experiencias de la vida real que puedan conducir a otras indagaciones.
- Expresar diferentes puntos de vista e interpretaciones.

Analizar su aprendizaje y comprender lo que es necesario mejorar, en manos de Castillo (2000) denominado autoevaluación se ve de manera muy similar. En esta medida la autoevaluación es un potente elemento educativo, ya que hace que el alumno se enfrente consigo mismo, con su trabajo, con su interés, con datos que sólo él conoce, le obliga a ser objetivo, autocrítico, honrado y más responsable.

Por medio del análisis de los discursos de los profesores y de las percepciones de los estudiantes se refleja una falta de involucración de los estudiantes en el planteamiento de criterios para lograr mejores desempeños. Adicionalmente la autoevaluación como esencial para una evaluación eficaz en OBI, debe potenciarse más entre docentes y estudiantes, de manera que pueda retroalimentar la práctica en términos de su planeación y ejecución.

Debe permitir a los maestros:

- Fundamentar cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Realizar una planificación acorde con las indagaciones planteadas por ellos mismos y por los alumnos.
- Desarrollar criterios para lograr los mejores resultados y el mejor desempeño.
- Obtener pruebas que les permitan llegar a conclusiones adecuadas.
- Producir información que pueda ser transmitida y comprendida eficazmente por toda la comunidad escolar.
- Colaborar con otros para revisar el desempeño y el progreso de los alumnos y reflexionar sobre ambos.
- Tomar en cuenta diversos estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, diferentes aptitudes y contextos culturales.
- Utilizar calificaciones analíticas (distintas calificaciones para diferentes aspectos del trabajo) y holísticas (calificaciones globales).

La acción evaluadora de los profesores planteada por BI puede ser equiparable a la propuesta de Castillo (2000), quien la presenta como el resto de la acción didáctica, es decir que necesita que se le dedique tiempo, no sólo para su ejecución, sino con anterioridad para su diseño y planificación; y posteriormente, para su rápida corrección y e información.

Desde los requerimientos BI para los docentes en lo que llamaría una evaluación eficaz y desde el marco de su práctica se ubican el problema de la calidad de los sistemas de

evaluación y los instrumentos que los integran, el cual está inspirado por las corrientes teóricas pedagógicas asociadas con las teorías de la evaluación y del aprendizaje (conductista, cognitivo y humanista) Camilloni (1998).

En este marco se reconoce el papel de los componentes de la práctica docente, que tienen una mutua relación, desarrollo y retroalimentación en el quehacer diario, es decir: los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los fundamentos teóricos del docente, institucionales y administrativos, y los sistemas de evaluación.

Cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, es necesario tener en cuenta un programa fundamentado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que a través de una serie de instrumentos, permite evaluar los conocimientos de los estudiantes y a su vez garantizar la calidad del programa. Es por esto, que es importante resaltar la idea que expone la autora en su texto: *La Evaluación del Aprendizaje Escolar: Dimensiones Psicológicas, Pedagógicas Y Sociales*: “No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. (Camilloni 1998, pag 68)” Frente a esta tesis, el papel del maestro debe considerar cuatro componentes que la autora desarrolla y que sustentan su proposición, con el fin de lograr una buena configuración didáctica de los procesos de enseñanza – aprendizaje:

Decisiones de los Docentes

En primer lugar, al docente le corresponde tomar algunas decisiones pedagógicas y didácticas, que le permitan determinar ¿Qué es enseñar?, ¿Qué es aprender?, ¿Cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir? Y ¿Qué funciones tiene que cumplir la escuela? A través de ellas fundamenta su práctica docente. Las decisiones que el maestro toma son esenciales en el momento que él diseña su proyecto de enseñanza y le permiten establecer cuales enseñanzas pueden llegar a repercutir a corto, mediano o largo plazo en los estudiantes.

Juicios de Valor

En segundo lugar, determinadas estas decisiones, el maestro establece el alcance de sus estudiantes frente a los logros y los procesos de aprendizaje propuestos. Para ello, elabora unos juicios de valor que son característicos de su función. Estos juicios pueden tener como fuente los estados afectivos del docente y, de ser así, su representación se basa en la relación que establece el maestro con el estudiante o con otros maestros, y le permiten apreciar su desempeño y progreso; por otra parte, la fuente puede estar referida al juicio de valor como producto de una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente, ya no de forma intuitiva – afectiva, sino fundamentada en una base de conocimientos que pretende ser objetiva.

1.5.3 Desde la perspectiva de la Evaluación como Función Didáctica

Camilloni (1998), propone considerar la evaluación como función didáctica de la cual se esperaría que cumpla con los siguientes criterios de calidad:

1. La diversidad de instrumentos que respondan a distintos propósitos y usos,
2. La coherencia entre las teorías de aprendizaje y el sistema de enseñanza y evaluación que utiliza, y
3. Los procedimientos éticos y de utilidad para mejorar los procesos.

La Evaluación como Recurso de Perfeccionamiento Docente: Camilloni, sustenta el valor de considerar la evaluación como mediadora de la cualificación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación del mismo docente. Para ello desarrolla la idea de un maestro que logra autoevaluarse, logra que su estudiante se autoevalúe y, con ello, promueve los ajustes necesarios para alcanzar las intenciones educativas trazadas, inicialmente, por el docente.

De ello surge que los docentes deban ser observadores, con una actitud reflexiva de su propio proceso didáctico, para que de esta manera la evaluación sea experimentada a diario con una gran variedad de instrumentos, en diferentes momentos, y que permita evaluar la globalidad del proceso educativo. Esta perspectiva de la evaluación debe ser diseñada desde una vinculación directa con el programa escolar y la didáctica y no de manera

independiente, pues existen educadores que poseen todos los elementos teóricos, es decir, la preparación suficiente de conocimientos de su área, pero que en el momento de interactuar con los alumnos, no logra la conexión efectiva con los saberes; de ahí, que siempre deba existir una búsqueda de estrategias didácticas que permitan observar y evaluar los procesos didácticos y que, con respecto a la evaluación, se pueda realizar una buena construcción, administración, análisis e interpretación de los resultados. Al respecto Bustamante, G. (1998) afirma:

“Se trataría, entonces, de aquí en adelante, de propiciar condiciones para que la construcción y el análisis de las pruebas se integre a expectativas de investigación y actualización de los maestros. Esto es, que la “capacitación” pedagógica también esté orientada desde y hacia el análisis riguroso de las pruebas masivas. Así se podrán aprehender con consistencia los puntos de vista y enfoques subyacentes a los discursos que dan sostén a la evaluación de la calidad (...) la idea no es hacer público los resultados, sino lo que es más importante, hacer público todo el proceso de la evaluación: así, podremos cualificar, paulatina y colectivamente nuestros procesos educativos”.

Es por esto que se puede inferir que la relación entre los saberes, la didáctica y la evaluación permiten realizar una autorreflexión de la práctica docente como necesidad y vivencia institucional.

En conclusión, se puede decir, que las “prácticas evaluativas” son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque se hace necesario reflexionar sobre el valor de dar coherencia a los programas institucionales, la práctica didáctica y los sistemas de evaluación, hecho sólo realizable desde una autorreflexión de la labor educativa de los participantes de la misma (directivos, estudiantes, docentes y padres)

De tal forma, los resultados de las prácticas evaluativas y la autorreflexión que éstos generan son importantes para los estudiantes, los maestros y los padres de familia, pues al hacerlos públicos ayudan en la cualificación de la educación, de los instrumentos elegidos y del uso que se les da, para hacer los respectivos ajustes y para que un criterio pueda validar el otro. En la medida que la evaluación se haga pública, se pueden identificar mejor las dificultades y así se tienen unos criterios más unificados en su calidad, programación, desarrollo y análisis de resultados.

Por otra parte, las instituciones deben replantear los espacios de encuentros docentes e institucionales, para que no sólo se aborden actividades educativas y programas generales, sino que se pueda discutir acerca de lo que sucede al interior de las aulas, con un sentido interdisciplinar que conduzca a compartir las diferentes experiencias didácticas y pedagógicas, de tal manera que surjan formas diferentes de observar, evaluar y cualificar las prácticas docentes.

Por su parte Uricoechea, (2006) después de hacer un análisis histórico de la evaluación en el ámbito educativo (aunque hace énfasis en la educación superior) encuentra que se establecen algunos objetivos comunes a cualquier tipo de evaluación: establecer juicios de valor, propiciar una reflexión sistemática, respaldar mejoras institucionales permanentes, ayudar a comprender la realidad, facilitar la toma de decisiones sobre el proceso de los estudiantes. La misma autora diferencia tres aspectos, importantes en igual medida en el proceso evaluativo. El primero se denomina **Juicio de Valor**, el segundo **Sistematización**, y el tercero **Ayuda**. El juicio de valor se refiere a la emisión de juicios al interpretar la información y la importancia del concepto valor, que se refleja en todo el proceso evaluativo. La sistematización se refiere a la rigurosidad para reunir información. Por último el término Ayuda, se refiere al apoyo que la evaluación debe aportar una comprensión de la realidad de la institución educativa para que ésta mejore.

La evaluación OBI Permite a los padres:

- Acceder a muestras del aprendizaje y el desarrollo de sus hijos.
- Comprender su progreso
- Apoyarlos y valorar su aprendizaje.

Con respecto a la participación de los padres en el proceso de los estudiantes, puede verse a través de la teoría profesada de los docentes y de documentos institucionales que los padres reciben un informe sumativo de los niños que se enfoca en resultados numéricos relegando la evaluación cualitativa sobre criterios o logros que demuestren cuales debieron ser las metas del niños durante un periodo acordado de tiempo. Los padres no pueden establecer una relación entre una evaluación sumativa y unos criterios de desempeño. Por lo tanto

comprender su progreso no podrá darse desde lo que provee el colegio en términos de informes de evaluación.

Para que exista un mayor acercamiento y comprensión de los padres de las muestras de aprendizaje de sus hijos, el trabajo del portafolio como herramienta esencial propuesta por BI debe trabajarse con una intención realmente formativa, de manera que toda la comunidad educativa pueda referirse a él y entender el progreso del estudiante a corto y largo plazo.

El maestro debe actuar como observador para contar con una imagen clara de cada alumno y su intereses, identificar lo que piensa y aprende, y cómo lo hace, evaluar la eficacia del entorno de aprendizaje, ampliar su aprendizaje. Al observar se registra lo que los alumnos dicen, puede obtener información sobre sus intereses, conocimientos previos, grado de participación y habilidades sociales.

Ahora bien, la práctica docente correcta o no, pertinente o no en el aula al implementar BI, puede obedecer a varios factores, entre ellos están: la práctica docente en BI como docente nuevo en el programa, que es una de las más remitidas en el discurso de los profesores junto con la falta de guía apropiada en la interpretación de las directrices del currículo evaluado, entre otras que necesariamente obliga a un cambio de concepción y en la práctica de la evaluación llevan necesariamente a modificar la forma de desarrollar la enseñanza. Castillo (2000)

Por otro lado al referirse al proceso de la evaluación del aprendizaje en BI, se especifica que no se trata de un modelo curricular lineal que finaliza con la evaluación, sino que por el contrario la evaluación del aprendizaje tiene que considerarse mucho antes y con mayor profundidad que en un modelo tradicional.

Análogo a la propuesta de BI para una evaluación eficaz, Castillo (2000), nos muestra un planteamiento para una nueva cultura de la evaluación educativa. El autor propone primeramente abandonar la idea de la evaluación como instrumento de poder o de autoridad. En segundo lugar la evaluación no es el punto final. Debe ser una actitud permanente que debe acompañar la acción didáctica en todos los momentos del proceso:

desde su inicio, su desarrollo y su resultado, por lo tanto ha de medir productos, pero también procesos que se ajusten como también lo expresa BI a la individualidad de cada alumno cuando se refiere a las oportunidades que debe tener el estudiante al utilizar distintos estilos de aprendizaje, inteligencia múltiples y diferentes aptitudes para expresar sus niveles de comprensión. En tercer lugar una evaluación educativa debe contar con la participación activa del alumno y debe ser significativa y formativa. En el planteamiento de BI cuando se habla de lo que la evaluación debe permitirle al estudiante se habla de evaluación formativa, que le permita al estudiante involucrarse y reflexionar sobre su proceso. En este sentido la evaluación no debe quedarse en cuanto se ha aprendido o que se ha aprendido, también se ha de buscar el porqué y el como. Es importante el rendimiento y los resultados pero también lo son el proceso y su contexto. Castillo (2000) hace una propuesta que no se refleja en la política BI que se refiere a la necesidad de hacer una evaluación (metaevaluación) como forma de avanzar en el perfeccionamiento profesional, y en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

El siguiente cuadro se presenta como medio de comparación entre Quesada (1991) y BI (2007) en términos de evaluación del aprendizaje

Tabla 7. Concepción evaluación del aprendizaje Quesada-BI, Puentes (2009)

Evaluación del aprendizaje: “es el proceso que permite observar una muestra de la cantidad y calidad de las muestras de conducta internalizadas y tomar una decisión al respecto” (Quesada 1991). “Es el proceso que utilizan los alumnos y profesores para buscar e interpretar evidencia que los ayude a decidir en qué punto del aprendizaje están los alumnos, hacia dónde necesitan ir y cuál es la mejor manera de llegar a ese lugar. OBI (2007). Ambos se refieren a la evaluación como un proceso. OBI hace explícita la participación del profesor y el alumno en el proceso. Adicionalmente incluye la palabra buscar que significa no sólo interpretar resultados sino llegar a ellos, lo que de alguna manera le da relevancia a la evaluación formativa.

MEDICION	FUNCIONES	PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS	CALIFICACION
<p>Asignar una cantidad a un atributo después de haber sido comparado.</p> <p>Se miden los aprendizajes, teniendo en cuenta que nunca podrá partirse de cero. Sirve como parámetro</p> <p>El parámetro exigido en OBI es de una escala de 1 a 7.</p>	<p>Retroalimentación, Motivación Calificación</p> <p>En BI Concentrarse en cómo aprenden los alumnos Retroalimentar la práctica Comprender y construir procesos Promover la motivación Promover la comprensión de objetivos y criterios Desarrollar la capacidad de autoevaluación Reconocer los logros educativos.</p> <p>BI plantea estas funciones de la evaluación. Se encuentran concordancias en aspectos como la retroalimentación y la motivación. Sin embargo la realidad del colegio en la implementación del programa nos muestra como dejarían de cumplirse funciones como la motivación, autoevaluación y comprensión de criterios.</p>	<p>Asistemáticos</p> <p>Procesos llevados a cabo en situaciones de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Todos los procedimientos de evaluación que en BI se denominan Estrategias y herramientas se realizan. Las estrategias serían entre otras los métodos que se utilizan para evaluar y los instrumentos de referirían a los instrumentos para recopilar los datos. En Quesada encontramos una combinación de las dos en lo que para el autor se denominan instrumentos.</p> <p>Sistématicos</p> <p>Procesos llevados a cabo de forma programada y deliberada.</p>	<p>Por su forma de respuesta: Pruebas escritas, orales etc</p> <p>Por el tiempo requerido para responder</p> <p>Pruebas de velocidad y de poder</p> <p>Por el tipo de preguntas, opción múltiple, jerarquización, etc</p> <p>Por el periodo en el que se aplican</p> <p>Diagnósticas, parciales, finales</p> <p>Por el proceso de elaboración y aplicación</p> <p>En BI, no existe una diferencia tan marcada</p>	<p>Por normas</p> <p>Comparación del nivel del alumno con el del grupo. Promedios bajos, medios y altos.</p> <p>Por criterios</p> <p>Criterio pre establecido que debe alcanzar todo el grupo</p> <p>En BI existe una combinación de lo propuesto por Quesada para la calificación. Los criterios son muy importantes como parámetro para calificar. No obstante la institución necesita trabajar en el planteamiento, acuerdo e implementación de los mismos como esenciales a la práctica evaluativa.</p>

Tabla 8. Aprendizaje Teórico y Aprendizaje Práctico, elaboró Puentes (2009)

		APRENDIZAJE TEÓRICO	APRENDIZAJE PRACTICO
CONOCIMIENTO		<p>“saber”, por lo general se requieren el aprendizaje de conceptos, datos, acontecimientos. Por consecuencia el aprendizaje teórico es la internalización de pautas de conducta que demuestren comprensión y manejo de conceptos</p> <p>En BI se evalúan este tipo de saberes que se plantean desde lo que se denomina como currículo escrito. Podría decirse que análogo a lo que Quesada llama aprendizaje teórico BI tiene conceptos y conocimientos bajo la pregunta ¿qué queremos que los alumnos sepan?.</p>	<p>“saber hacer”, que se basa en el conocimiento teórico, por lo general se requieren el aprendizaje de procedimientos, solución de problemas, ensayos, análisis</p> <p>Análogo a esta propuesta, BI plantea aprendizajes prácticos desde su currículo escrito tales como acciones bajo la pregunta ¿cómo queremos que los alumnos actúen?, actitudes bajo la pregunta ¿Qué queremos que los alumnos sientan, valoren y demuestren? y habilidades bajo la pregunta ¿qué queremos que los alumnos sean capaces de hacer?</p>
EVALUACION		Valoración de las pautas de conducta que se han internalizado con el “saber”	Valoración de una muestra las pautas de conducta que se han internalizado en el dominio de los procedimientos implicados en un “saber hacer”
ETAPAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Momentos	<p>¿Cuándo evaluar? Evaluaciones sistemáticas inicio del curso (conocimientos previos), después de un tema (s), para hacer balances de procesos, al final.</p> <p>En BI las evaluaciones no se dividen en una clase de aprendizaje u otro, lo que tampoco determina los momentos. Es decir, se evalúan siempre durante el proceso tanto conceptos como habilidades o en palabras de Quesada tanto aprendizajes teóricos como prácticos. Es muy importante para OBI hacer una evaluación de conocimientos previos para partir de allí.</p>	<p>Evaluaciones sistemáticas inicio del curso (conocimientos previos), después de un tema (s), Procedimientos y sus segmentaciones, si se permite; para hacer balances de procesos, Después de la enseñanza del procedimiento, después de revisar conocimientos opcionales, como balance del proceso, al final.</p>
	Contenidos	<p>¿Qué evaluar? Requisitos y conocimientos antecedentes, temas (para revisar, integrar conocimientos, para hacer balances, para conocer el aprendizaje alcanzado al final) Ideas clave (señala la cuestión del tema que se explica y es esencial define, explica, compara y jerarquiza)</p> <p>En BI se habla de conceptos y no de temas. Hablamos de conceptos que articulan el currículo como forma, causa, conexión, reflexión. Adicionalmente se habla de conceptos por unidad de Indagación y de conceptos relacionados a las mismas. Pese al cambio de propuesta de temas a conceptos el colegio encuentra una tensión entre</p>	<p>Antecedentes, pasos incluidos (circunstancias y restricciones de aplicación, producto).</p> <p>Se pueden evaluar la simple repetición o aplicación de los pasos del procedimiento.</p>

		estos que afecta su manera de enseñar y de concebir la evaluación.	
Instrumentos	planear	<p>¿Cuánto evaluar?</p> <p>Número: Una pregunta para cada idea clave, Complejidad: a mayor número de complejidad más número de preguntas. Tiempo: A menor número de preguntas, menor tiempo, Tipo de preguntas: preguntas factibles de responder en un tiempo determinado.</p> <p>Debe aprenderse lo esencial del tema</p> <p>Cuando se trabaja en pruebas estandarizadas, básicamente se sigue esta formulación. Sin embargo la idea ha sido siempre trabajar en pruebas que midan más sus habilidades. Para ello se les brinda espacios como las evaluaciones de desempeño con un tiempo suficiente para que los estudiantes demuestren lo que ha aprendido.</p>	Dependerá del número de procedimientos incluidos y de su complejidad. Mayor número de procedimientos mayor número de preguntas, entre mas complejidad, mayor número de preguntas, es importante evaluar lo aprendido y no la velocidad
	preparar	<p>¿Con qué evaluar?</p> <p>Se pueden recurrir a las pruebas objetivas (preguntas verdadero o falso, opción múltiple, etc) o pruebas de ensayo (preguntas abiertas o de tema). Otra opción de menos tiempo puede ser pruebas integradas con preguntas de respuesta limitada: completamiento, respuesta breve o extensa.</p> <p>En BI no existe diferenciación para un tipo de aprendizaje u otro en términos de los instrumentos a usar para evaluar. Es necesario recurrir a pruebas que los rete a hacer en vez de responder solamente.</p>	<p>El colegio está en un momento de transición y cambio de cultura evaluativa. Por esta razón se encuentran docentes que formulan evaluaciones con una base más conceptual que temática o viceversa. Como resultado de esta práctica, los estudiantes no han identificado una práctica de evaluación unificada y dividen sus formas de aprender y enseñar a las formas individuales de evaluar de cada docente.</p> <p>Si la relevancia es la repetición de cuestiones relativas al procedimiento se incluirán preguntas de respuesta limitada: completamiento, respuesta breve o extensa. Si la relevancia es de aplicación se incluirán preguntas que reflejen su uso como problemas, escritos o ensayos.</p> <p>El colegio particularmente está en una etapa de transición ya que está llevando a cabo pruebas estandarizadas bimestrales que anteriormente no se realizaban. Aunque se ha pretendido diseñar pruebas con énfasis en habilidades y no en temas aún falta de construir y construir una nueva cultura menos basada en repetición de patrones y memorización.</p>
CALIFICACIÓN		<p>¿Qué decisiones tomar? Implica los siguientes pasos: elaborar cuadros (asignación de puntaje para cada pregunta), ponderar respuestas (respuestas parcial o totalmente correctas, reciben mas puntos aquellas preguntas que relevan la idea clave), asignar notas (de acuerdo con el aprendizaje que se necesita para responder).</p> <p>En BI es necesario un planteamiento de criterios compartidos con el estudiante antes de evaluar e</p>	Implica los siguientes pasos: elaborar cuadros (asignación de puntaje para cada pregunta), ponderar respuestas (aplicación del procedimiento, resultado del producto y el procedimiento juntos o separadamente. Los procedimientos indispensables tienen mayor puntaje que los secundarios), asignar notas (de acuerdo con el aprendizaje que se

		<p>incluso de calificar. Las tablas que se llevan a cabo son listas de chequeo y rúbricas con descripción de diferentes niveles de desempeño.</p>	<p>necesita para responder).</p> <p>Existen algunos instrumentos de evaluación como los continuos que no equivalen en ninguna parte del proceso a una nota.</p>
--	--	---	---

Quesada (1991) denomina como funciones de la evaluación la Retroalimentación, motivación, la calificación. A su vez BI las divide en un grupo más amplio de funciones entre las que se cuentan concentrarse en cómo aprenden los alumnos, retroalimentar la práctica, comprender y construir procesos, promover la motivación, promover la comprensión de objetivos y criterios, desarrollar la capacidad de autoevaluación y reconocer los logros educativos entre otras.

De otro lado Coll, et al (2001) hace una reflexión alrededor de las funciones de la evaluación del aprendizaje. Una de ellas es la función de la evaluación o la naturaleza de la evaluación, social y pedagógica. Otra, es la enseñanza del aprendizaje como elemento integrador o adaptativo o como elemento diferenciador, acreditativo o selectivo. El tercer elemento es la dimensión comunicativa de la evaluación o los usos que se le dan a la evaluación por los actores educativos. El último elemento es la evaluación vista como una herramienta para crear una cultura inclusiva o no de los aprendizajes.

En el primer elemento se destacan dos funciones u objetivos que tiene la evaluación, uno de ellos es de carácter social y el otro es de carácter pedagógico didáctico. La evaluación debe atender a ambos objetivos. El carácter pedagógico didáctico hace referencia a la evaluación como medio para reflexionar acerca de qué información, y las maneras como los estudiantes han de conseguir un aprendizaje más amplio, significativo y profundo. La evaluación hacia una función social destaca el valor socializador, acreditativo y de promoción que se atiende también al evaluar. Esta última suele reducirse a formas de medida y rendición de cuentas que pretende un control social. Por su lado la función pedagógica didáctica se ocupa del aprendizaje ya sea este individual o colectivo. En la percepción de los estudiantes prevalece la idea de una evaluación que atiende más a una

función social, entendiéndose esta como una evaluación usada como elemento de segregación y de exclusión que afecta su confianza y el significado de cultura escolar.

Una dimensión comunicativa pretende dar cuenta sobre los juicios de valor y de que maneras estas son construidos y los agentes educativos que los construyen. Esta dimensión adquiere un valor muy relevante ya que permite justificar instrumentos de evaluación, retomar la planificación, modificar, decisiones pedagógicas y didácticas que afecten la relación enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión tiene que ver directamente con lo que llamaríamos resultados de la evaluación. Estos de ser bien interpretados y retroalimentados se convierten en una herramienta útil para reflexionar sobre el aprendizaje, desde el docente y desde el estudiante. La comunicación de los resultados en BI se da desde un elemento evaluativo que ellos designan como Informes, que forma parte de la triada *evaluación, registro e informes*. Los informes de evaluación comunican lo que los alumnos saben, comprenden y pueden hacer. Debe hacerse de manera pública, es decir de manera tal que involucre a todos los agentes educativos, para que se convierta en el componente que permita interpretar juicios y cualificar la práctica docente. Deben describir el progreso del aprendizaje de los estudiantes, identificar áreas que es necesario mejorar. De no funcionar de esta manera la evaluación servirá sólo para emitir juicios. BI (2007) propone llevar a cabo esta dimensión evaluativa por medio de instrumentos como reuniones y boletines de evaluaciones, donde se involucren a padres, alumnos y maestros, se refleje que es lo que valora el colegio, se realicen con exhaustividad, justicia y validez y que a la vez sean claros y comprensibles para todos y por esta misma vía permitan a los maestros incorporar lo que ellos mismos aprenden en este proceso a sus prácticas futuras de enseñanza y evaluación. Entre los elementos a evaluar y a comunicar en BI se encuentra como primordial el perfil del estudiante, cuyo desarrollo debe ser informado a los padres de familia, sin que se incluya una calificación o una puntuación al mismo. Por otro lado puede darse informe de los portafolios de los estudiantes que deben reflejar las observaciones hechas por los estudiantes sobre su desempeño. Como se nombró anteriormente se encuentra en la institución una necesidad de trabajar en el planteamiento de su boletín de calificaciones en dos vías. La primera que apunta a reflejar criterios acerca del conocimiento del estudiante durante un periodo específico de tiempo, de manera tal que

haya una evaluación sumativa que pueda relacionarse constructivamente con una evaluación formativa. En segundo lugar al perfil se le está dando una escala de puntuación que se sustenta sólo en las observaciones del maestro.

Figura 8. Ejemplo formato perfil del estudiante OBI

 COLEGIO DE INGLATERRA THE ENGLISH SCHOOL		<small>Inscripción 1613 LIC: Func. 02604, 20/VI/84 Res: Pre-escolar 7222, 09/VII/86 pRes: Prim-Bach 03269, 29/IV/87 Bach Acad Res: 0214-14/V/84 Bach Acad Versión Internacional - Res: 07216, 07 VI/90</small>																																								
The English School Qualitative Report - Learner Profile																																										
Student Name <u>GUEVARA ESCOBAR JUAN DIEGO</u> Tutor <u>LUZ ANGELA PUENTES</u>	Class <u>3 -- 4</u> Date <u></u>	Term <u>3</u>																																								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">The student is showing that he/she is:</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Always</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Almost Always</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">Sometimes</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">In process</td> </tr> <tr> <td>El niño/niña demuestra que es:</td> <td style="text-align: center;">Siempre</td> <td style="text-align: center;">Casi siempre</td> <td style="text-align: center;">Algunas veces</td> <td style="text-align: center;">En proceso</td> </tr> </table>			The student is showing that he/she is:	Always	Almost Always	Sometimes	In process	El niño/niña demuestra que es:	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	En proceso																														
The student is showing that he/she is:	Always	Almost Always	Sometimes	In process																																						
El niño/niña demuestra que es:	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	En proceso																																						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">An inquirer</th> <th style="width: 85%;">Asks questions, doesn't give up easily</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Indagador</i></td> <td>Hace preguntas, no se da por vencido fácilmente</td> </tr> <tr> <td><i>A communicator</i></td> <td>Expresses feelings and thoughts in words across the curriculum, communicates in different languages</td> </tr> <tr> <td><i>Comunicador</i></td> <td>Expresa sus sentimientos y pensamientos con palabras en todo el currículo, se comunica en diferentes idiomas</td> </tr> <tr> <td><i>A thinker</i></td> <td>Uses what he/she already knows, can build on own ideas with something new, can build on others ideas</td> </tr> <tr> <td><i>Pensador</i></td> <td>Utiliza lo que ya sabe y puede construir cosas nuevas con sus propias ideas o con ideas de los otros.</td> </tr> <tr> <td><i>A risk-taker</i></td> <td>Willing to make mistakes, prepared to try something new, willing to try things in unfamiliar ways</td> </tr> <tr> <td><i>Audaz</i></td> <td>Está dispuesto a cometer errores y a intentar cosas nuevas en formas poco familiares</td> </tr> <tr> <td><i>Knowledgeable</i></td> <td>Learning more about him/herself, others and the world around us</td> </tr> <tr> <td><i>Informados e Instruidos</i></td> <td>Aprende más acerca de sí mismo@, de otros y del mundo que nos rodea</td> </tr> <tr> <td><i>Principled</i></td> <td>Honest, makes good decisions, responsible</td> </tr> <tr> <td><i>Integros</i></td> <td>Honesto, toma buenas decisiones y es responsable</td> </tr> <tr> <td><i>Caring</i></td> <td>Helpful to others, empathetic, thoughtful, recognizes that he/she is part of a group</td> </tr> <tr> <td><i>Solidario</i></td> <td>Colabora con otros, es empático@, reconoce que es parte de un grupo</td> </tr> <tr> <td><i>Open-minded</i></td> <td>Listens to other people's thoughts and ideas, accepts that there is more than one way to look at things</td> </tr> <tr> <td><i>De mentalidad abierta</i></td> <td>Escucha los pensamientos e ideas de los otros, acepta que hay más de una forma de ver las cosas</td> </tr> <tr> <td><i>Balanced</i></td> <td>Organized, healthy, able to use time wisely</td> </tr> <tr> <td><i>Equilibrados</i></td> <td>Organizado, saludable, capaz de utilizar el tiempo inteligentemente</td> </tr> <tr> <td><i>Reflective</i></td> <td>Thinks about what he/she does and say, thinks about his/her learning, thinks about different ways to do things</td> </tr> <tr> <td><i>Reflexivo</i></td> <td>Piensa en lo que dice y hace; piensa en su aprendizaje; piensa en diferentes formas de hacer las cosas</td> </tr> </tbody> </table>			An inquirer	Asks questions, doesn't give up easily	<i>Indagador</i>	Hace preguntas, no se da por vencido fácilmente	<i>A communicator</i>	Expresses feelings and thoughts in words across the curriculum, communicates in different languages	<i>Comunicador</i>	Expresa sus sentimientos y pensamientos con palabras en todo el currículo, se comunica en diferentes idiomas	<i>A thinker</i>	Uses what he/she already knows, can build on own ideas with something new, can build on others ideas	<i>Pensador</i>	Utiliza lo que ya sabe y puede construir cosas nuevas con sus propias ideas o con ideas de los otros.	<i>A risk-taker</i>	Willing to make mistakes, prepared to try something new, willing to try things in unfamiliar ways	<i>Audaz</i>	Está dispuesto a cometer errores y a intentar cosas nuevas en formas poco familiares	<i>Knowledgeable</i>	Learning more about him/herself, others and the world around us	<i>Informados e Instruidos</i>	Aprende más acerca de sí mismo@, de otros y del mundo que nos rodea	<i>Principled</i>	Honest, makes good decisions, responsible	<i>Integros</i>	Honesto, toma buenas decisiones y es responsable	<i>Caring</i>	Helpful to others, empathetic, thoughtful, recognizes that he/she is part of a group	<i>Solidario</i>	Colabora con otros, es empático@, reconoce que es parte de un grupo	<i>Open-minded</i>	Listens to other people's thoughts and ideas, accepts that there is more than one way to look at things	<i>De mentalidad abierta</i>	Escucha los pensamientos e ideas de los otros, acepta que hay más de una forma de ver las cosas	<i>Balanced</i>	Organized, healthy, able to use time wisely	<i>Equilibrados</i>	Organizado, saludable, capaz de utilizar el tiempo inteligentemente	<i>Reflective</i>	Thinks about what he/she does and say, thinks about his/her learning, thinks about different ways to do things	<i>Reflexivo</i>	Piensa en lo que dice y hace; piensa en su aprendizaje; piensa en diferentes formas de hacer las cosas
An inquirer	Asks questions, doesn't give up easily																																									
<i>Indagador</i>	Hace preguntas, no se da por vencido fácilmente																																									
<i>A communicator</i>	Expresses feelings and thoughts in words across the curriculum, communicates in different languages																																									
<i>Comunicador</i>	Expresa sus sentimientos y pensamientos con palabras en todo el currículo, se comunica en diferentes idiomas																																									
<i>A thinker</i>	Uses what he/she already knows, can build on own ideas with something new, can build on others ideas																																									
<i>Pensador</i>	Utiliza lo que ya sabe y puede construir cosas nuevas con sus propias ideas o con ideas de los otros.																																									
<i>A risk-taker</i>	Willing to make mistakes, prepared to try something new, willing to try things in unfamiliar ways																																									
<i>Audaz</i>	Está dispuesto a cometer errores y a intentar cosas nuevas en formas poco familiares																																									
<i>Knowledgeable</i>	Learning more about him/herself, others and the world around us																																									
<i>Informados e Instruidos</i>	Aprende más acerca de sí mismo@, de otros y del mundo que nos rodea																																									
<i>Principled</i>	Honest, makes good decisions, responsible																																									
<i>Integros</i>	Honesto, toma buenas decisiones y es responsable																																									
<i>Caring</i>	Helpful to others, empathetic, thoughtful, recognizes that he/she is part of a group																																									
<i>Solidario</i>	Colabora con otros, es empático@, reconoce que es parte de un grupo																																									
<i>Open-minded</i>	Listens to other people's thoughts and ideas, accepts that there is more than one way to look at things																																									
<i>De mentalidad abierta</i>	Escucha los pensamientos e ideas de los otros, acepta que hay más de una forma de ver las cosas																																									
<i>Balanced</i>	Organized, healthy, able to use time wisely																																									
<i>Equilibrados</i>	Organizado, saludable, capaz de utilizar el tiempo inteligentemente																																									
<i>Reflective</i>	Thinks about what he/she does and say, thinks about his/her learning, thinks about different ways to do things																																									
<i>Reflexivo</i>	Piensa en lo que dice y hace; piensa en su aprendizaje; piensa en diferentes formas de hacer las cosas																																									

Adapted from the Primary Years Programme Assessment Handbook, January 2001

El portafolio como ya se nombró, también debe trabajarse de manera más exhaustiva, en términos de lo que debe significar para estudiantes, padres y profesores e igualmente en términos procedimentales. De esta manera se podrá cumplir con los objetivos propuestos por BI y por Coll et al (2001) acerca de la dimensión comunicativa.

Para Coll, et al (2001, 549 -572 p) existe la necesidad de hacer de la evaluación una herramienta que permita crear una cultura inclusiva, es decir una cultura que permita la participación activa de diversas poblaciones y con ellas diversas formas de aprender y de conocer, necesidades de naturalezas variadas. Una educación inclusiva se adapta a los estudiantes y no viceversa, es una enseñanza flexible que no se reduce a una medida de control y rendición de cuentas sin tener en cuenta la individualidad.

A partir del análisis de las funciones de la evaluación podríamos señalar que en la medida en que se desarrolle la función pedagógico didáctica y esta prevalezca en la cultura escolar de la institución se fomenta por esta misma vía una alineación constructiva del aprendizaje en la medida en que se logran aprendizajes profundos y significativos. A partir del texto de Biggs (2005), “construir el aprendizaje alineando a la enseñanza provoca un alineamiento constructivo” se ponen en consideración varios puntos. Uno de ellos reside en el hecho de concientizarse de que enseñanza y aprendizaje están estrechamente relacionados en la medida en que la enseñanza que imparte, el profesor modela la forma en que los estudiantes aprenden, ya que en palabras del autor el aprendizaje es una actividad constructiva que hacen los estudiantes.

Es necesario en esta medida que se diseñen tareas de aprendizaje consecuentes con los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar, sólo de esta manera se dará lo que en palabras del autor es un enfoque profundo del aprendizaje que hace parte de un binomio con otro enfoque al que le llama Enfoque Superficial del aprendizaje. En el primero, existe como se nombró anteriormente tareas de aprendizaje significativas y coherentes con los objetivos propuestos.

Dado que adquiere una relevancia y significado para los estudiantes, estos a su vez demuestran interés, motivación, deseos de desafío intelectual y de conocimiento. La evaluación que es el tema crucial de la investigación se relaciona en este enfoque como

significativa, como motivadora, en el sentido que el estudiante la reconoce como un instrumento para reconocerse en su proceso de aprendizaje que lo llevará a profundizar, conceptualizar, más allá de ser un requisito de promoción o acreditación. El profesor como actor del proceso se distingue por estructurar de manera eficiente los conceptos de manera profunda, basándose en los conocimientos previos de los estudiantes, es decir dándole importancia a la complejidad de los conceptos y no sólo a los datos a tratar, pero sobretodo la característica más importante reside en el hecho de generar motivación con el fin de que los estudiantes sigan promoviendo su aprendizaje de manera profunda.

El segundo enfoque, o enfoque superficial, como su nombre lo indica no profundiza en el aprendizaje o entendimiento del concepto, se basa en ideas y datos no relacionados que en nada o en poco apoyan la comprensión global de los conceptos a tratar. Este enfoque se general cuando existe una relación inconexa entre los contenidos, métodos de evaluación entre otras. Suscita en el estudiante una sensación de ansiedad ante la evaluación que le hace buscar estrategias de momento que respondan una tarea evaluativa. Estas estrategias pueden llevarlo al éxito de la tarea sin ningún tipo de esfuerzo. El estudiante tiene sensación de éxito y felicidad cuando se le promociona o cuando aprueba.

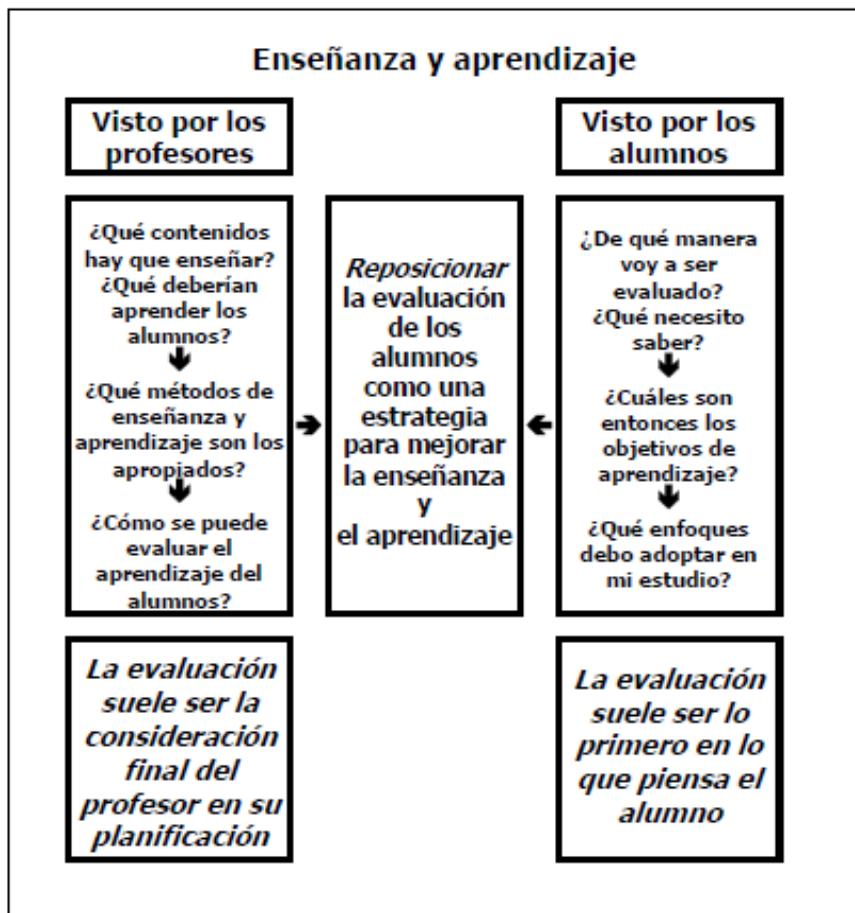
Este tipo de enfoque genera en los estudiantes conocimientos atomizados, superficiales que de ninguna manera los llevará a profundizar en ningún concepto, por el contrario se quedarán con el conocimiento poco articulado de ese momento particular. El más importante inconveniente además de los ya mencionados es que los estudiantes tienen un alto nivel de ansiedad, ya que no tienen una visión global de lo que deben aprender, no lo comprenden y por lo tanto tampoco creen en la enseñanza como medio para alcanzar aprendizajes de enfoque profundo. El rol del profesor al impartir una enseñanza superficial puede depender de varios factores, entre ellos una enseñanza poco sistemática, dado el poco interés o conocimiento en la materia y una evaluación que responde a completar un programa de temáticas y datos independientes.

Al respecto de los enfoques superficial y profundo opina Morales (2005) que la enseñanza se da dependiendo varios factores entre ellos las formas en que el estudiante y el profesor de manera diferenciada conciben la evaluación. “Es claro que influye el *enfoque docente*

del profesor; si está muy centrado en trasmitir y explicar información (es decir, centrado en el mismo profesor como sujeto importante) estimula un estudio más bien superficial; si está más centrado en el alumno, en situarle como sujeto activo de su reflexión y aprendizaje, estimula un estudio más en profundidad”.

A continuación se presenta un cuadro acerca de las consideraciones desde las perspectivas de profesor y alumno con respecto a la relación enseñanza aprendizaje.

Figura 9. Tomada de Morales, P. (2004)



Otro de los puntos importantes del planteamiento de Biggs (2005) es la relación entre aprendizaje y sistema de enseñanza, en el cual el primero determina al segundo dados variados factores. Existe a su vez una relación entre los modelos de enseñanza y

aprendizaje con otro modelo llamado 3P que el autor retoma de Dunkin Y Biddle (1974), y que se dispone en tres etapas: Pronóstico, Proceso y Producto.

El modelo cobra importancia en el momento en que muestra que existe una relación estrecha y directamente proporcional entre los estudiantes y el contexto y entre las teorías de la enseñanza, la práctica del docente, la evaluación y el uso que tanto profesor y estudiante hagan de ella. Los componentes que se derivan de esta relación determinan procesos cognitivos en los estudiantes quienes obedeciendo a estas o aquellas habilidades y procesos determinaran también las sensaciones hacia la evaluación y el enfoque de su aprendizaje.

El primer paso del modelo hace un análisis previo de los factores que afectan el aprendizaje, unos que dependen directamente del estudiante tales como motivación, compromiso y otros que dependen directamente del contexto como y que se enseña, procedimientos de evaluación y conocimiento del docente. El segundo paso o proceso reflexiona sobre tareas de aprendizaje ya sean centradas en enfoque profundo o superficial. El tercer y último paso, nombrado como producto reconoce los resultados desde lo cualitativo y lo cuantitativo.

El modelo nos muestra además otros elementos a manera de niveles que determinan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Nos muestra el aprendizaje en función a lo que es el estudiante, es decir a un aprendizaje mediado por sus motivaciones y conocimientos previos, ya que en este nivel la enseñanza se hace a manera de transmisión de información. En este nivel son muy importantes las diferencias individuales del estudiante. La otra faceta o nivel es el aprendizaje, pero esta vez centrado en la práctica del profesor. En este nivel se transmite información pero también conceptualizaciones importantes, por lo tanto se ponen en juego estrategias y técnicas de enseñanza para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Finalmente y en el nivel concluyente aparece lo que hace el estudiante, en donde la función primordial de la enseñanza será apoyar el aprendizaje en términos de cuestionarse por el alcance de comprensión deseado. En este nivel el estudiante tendrá una participación activa que relaciona su contexto y la guía del docente en cuanto a sus necesidades.

El autor plantea finalmente una alineación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza aprendizaje lo que contribuiría a un aprendizaje hacia un enfoque profundo. Entre los elementos a alinear en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos encontramos con el currículo, los métodos de enseñanza y de evaluación, contexto institucional en términos de relaciones interpersonales y clima institucional. En este sentido si existe un currículo que plantea objetivos claros, deben plantearse métodos de enseñanza y evaluación que permitan el alcance de dichos objetivos y la forma de comprobar que así sea. Biggs (2005).

El modelo de alineación constructiva, destaca los siguientes pasos:

1. Diseñar jerárquicamente los niveles de comprensión en correspondencia con el sistema de calificaciones.
2. Expresar los objetivos curriculares en idéntica correspondencia.
3. Definir las categorías del aprendizaje de acuerdo con la calidad del aprendizaje y la comprensión.
4. Determinar las actividades de enseñanza y aprendizaje que con mayor probabilidad motiven a los estudiantes a alcanzar el mayor nivel en los objetivos planteados.
5. Seleccionar las tareas de evaluación para verificar los criterios expresados en los objetivos y hasta qué punto los satisface.

Este texto hace una reflexión importante que involucra la triada enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A partir de la investigación se encuentra una tendencia marcada hacia el enfoque superficial dado que haciendo un igual análisis en los relatos de los estudiantes se encuentra que asumen con ansiedad la evaluación puesto que se les ha presentado de maneras poco claras. Los criterios no les son compartidos y las tareas de aprendizaje parecen aún muy distantes de las tareas de evaluación. Ahora bien el discurso del profesor nos muestra, muy por el contrario que se propende por una evaluación que motiva un aprendizaje profundo ya que se estructuran de manera eficiente los conceptos, es decir parten de los conocimientos previos de los estudiantes, y se le da importancia a la complejidad de los conceptos y no sólo a los datos a tratar.

Para esclarecer esta compleja relación entre el discurso del profesor y el del estudiante es importante revisar la teoría profesada y la teoría al uso ya que no es posible reflexionar el

tema de la evaluación del aprendizaje sin atender a las prácticas del docente. Aquí se referencia el discurso y las acciones del maestro en el aula a partir de lo que Brockbank (2002) ilustra como Teoría Profesada y al Uso en cuanto a la justificación que hace el maestro de su práctica que suele estar inscrita en algún modelo pedagógico, a través de su discurso, de aquello que haría o de las acciones que tomaría de presentarse alguna situación, esto es lo que en palabras de los autores es la Teoría Profesada o a todo aquel discurso que profesan. A hora bien, se puede encontrar inconvergencias en lo que en realidad sucede o de los resultados que se tienen. Este último se refiere a la Teoría al Uso Argyris Y Schon (1974). Es decir existe una diferencia entre lo que *se dice* y lo que *se hace* en realidad. “La práctica real (la teoría al uso) señala la filosofía subyacente del aprendizaje y supone un modelo implícito de la persona humana como aprendiz, lo que puede o no estar de acuerdo con las teorías profesadas del aprendizaje, en el plano personal o en el institucional” Brockbank A, (2002).

Cuando se revisan las conductas o comportamientos de los estudiantes, en este caso específico, se pueden develar las incongruencias entre estas dos teorías muchas veces imperceptibles por el profesor. La teoría al uso se revela a partir de esas conductas ocultas o subyacentes en donde se pueden reconocer y analizar por ejemplo, sentimientos de los estudiantes. Es necesario entonces que el maestro tenga lo que los autores llaman un *Dialogo Reflexivo* de su práctica para entender como es en realidad el uso que hace de su discurso.

Los docentes profesan una creencia teórica que supone su aplicación real en el aula, que en muchas ocasiones no se cumple necesariamente como se lo propone el docente. El docente tiene un mapa mental que obedece a una teoría y en lo posible trata de dirigir su práctica basándose en dicha teoría, que por demás la dota de significado.

Los autores proponen un compromiso con la práctica reflexiva del docente que resida en el dualismo mente y materia, la primera referente a la teoría profesada y la segunda referente a la teoría al uso. Esta reflexión permitirá identificar las filosofías con las que enseñan y aquellas que se producen de manera subyacente y evaluarlas a la luz de su práctica real de la enseñanza.

Se nos presenta entonces como necesaria la oportunidad de revisar nuestra teoría al uso o la acción que se toma en el aula. Se presenta como necesaria ya que sólo si se examinan las prácticas desde la teoría y desde los contextos en que se pretenden aplicar se estará reflexionando sobre el cómo mejorar la práctica en términos de concepción e incluso de estrategias que sean coherentes con los modelos de enseñanza que se profesan. En ocasiones estas teorías no son parte de la creencia sobre cómo enseñar que tienen los docentes, sino más bien es una obligatoriedad de la institución o del programa al que se encuentra inscrito el profesor. Esta situación hace que la teoría profesada sea forzada y resultado de un compromiso institucional que no le permitirá fácilmente llevarla a la práctica.

Argyris y Schon (1974) nos muestran una lista de dispositivos utilizados para mantener las teorías al uso vigentes ante los dilemas que surgen con respecto a la eficacia que de alguna manera se puede relacionar con los planteamientos de BI en relación con la evaluación eficaz. Day, C (2005)

1. Mantenemos una férrea separación entre nuestra teoría profesada y nuestra teoría al uso. Hablamos con el lenguaje de una teoría, mientras actuamos con el de la otra.
2. Dejamos de prestar atención de forma selectiva a la información que se refiere a los dilemas (o sea, la ignoramos).
3. Suprimimos los datos incómodos.
4. Cambiamos los cometidos o despedimos a alguien.
5. Hacemos una profecía que se garantiza y se cumple en virtud de sí misma, empleando la autoridad para suscitar en otros la conducta deseada y provocar la supresión de los demás.
6. Cambiamos nuestra teoría profesada, pero no nuestra teoría al uso.
7. Efectuamos cambios marginales en nuestra teoría al uso.

Después de revisar de manera general el concepto evaluación desde sus funciones, sus dimensiones se podría concluir que en general existe una necesidad urgente por desinformar a las comunidades educativas de la perpetuada idea de que evaluar significa siempre medir o calificar. Uricoechea (2006) nos afirma al respecto que la concepción de evaluación se ha visto influenciada por una estrechez positivista cuyo significado se atribuye a medir los éxitos y fracasos que se restringen a lo observable. Pérez Gómez

(19.S5), por su parte nos ilustran cómo el evaluar ha sido considerado como sinónimo de examinar, entendiendo examinar por el rendimiento académico del estudiante como factor decisivo.

Como lo hemos visto BI hace una propuesta teórica bastante cercana las necesidades del mundo globalizado en términos curriculares y evaluativos. Sin embargo la transición desde la interpretación, la adopción y la implementación del programa hace que tales postulados sean difíciles de llevar a la práctica dada la cultura escolar en la que estamos todavía inscritos.

CAPITULO II

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Descripción del Campo

El Colegio – (TES) es una institución privada de educación formal, mixta, bilingüe, internacional y no confesional. Ofrece los programas de la Organización de Bachillerato Internacional (OBI): Programa de Escuela Primaria (PEP), Programa de Años Intermedios (PAI) y Programa del Diploma (DP).

El colegio The English School fue fundado hace 47 años por la señora Elizabeth Masson. El colegio se encuentra ubicado en la localidad de San Cristobal, en la calle 170-15. Es un colegio bilingüe calendario B de carácter privado, mixto y cuenta con un total de 1700 estudiantes. Imparte educación en preescolar, PRIMARIA (lugar de estudio) y secundaria.

Población de Estudio

Docentes de Primaria The English School (8)

ESTUDIANTES GRADOS 1, 2, 3º,4º.

¿A cuántos? ¿Por qué?

125 estudiantes, 4 docentes para la entrevista piloto, 8 docentes para la entrevista estructurada, 25 estudiantes primer grado de primaria, 25 estudiantes grado segundo, 50 estudiantes de grado tercero de primaria, 25 estudiantes de cuarto primaria.

¿Cuántas veces? ¿Por qué?

Las entrevistas se llevarán a cabo por lo menos dos veces, una será de prueba piloto y otra para ratificar contenido, diseño y pertinencia de la entrevista, temas y sus significados. Es importante en algunos casos repetir las entrevistas para *determinar unidades de significado relevante (Cohen, L Y Manion, L 1990)*.

2.2 Aplicación

A La aplicación se hace 4 docentes (entrevista piloto), 8 docentes (entrevista estructurada a profundidad). En la parte narrativa se escogerán documentos de estudiantes de cada curso (1 primero, un segundo, dos terceros, un cuarto) estudiantes de primer a cuarto grado de primaria. Siguiendo los pasos propuestos por Bonilla y Castro (1997) en su texto *más allá del dilema de los métodos*, procedí a caracterizar primero la población. En este caso tuve en cuenta la variable antigüedad, la variable de profesión, por esa razón fueron escogidos niños y profesores, con quienes podía extraer información relevante y pertinente sobre el tema ya que ellos son quienes directamente viven y sienten la evaluación del aprendizaje.

He buscado delimitar espacios de interacción social que se organizan de una manera más o menos homogénea en torno a una experiencia compartida y validada culturalmente por las personas (...) estas personas comparten entre sí un conocimiento. Bonilla-Castro (1997)

2.3 Criterios de selección de participantes

Al querer determinar aspectos de implementación de las herramientas evaluativas propuestas por el Bachillerato Internacional, se escogieron docentes que trabajaran con el Programa en la sección primaria.

Muestra utilizada

La muestra fue de carácter intencional. Se escogieron 4 profesores para la prueba piloto y 8 profesores de primaria para la entrevista de análisis de datos que estuvieran en los rangos de nuevo a experto, dependiendo de la cantidad de años implementando el programa.

Al hacer un análisis de las entrevistas será necesario realizar cambios de categorías importantes o emergentes para enfocar más a profundidad las entrevistas.

Muestreo Macro

El muestreo será de carácter *intencional*. **El muestreo Macro:** Colegio The English School. Se tuvo en cuenta el criterio de *antigüedad* en el programa. Se escogió una muestra de profesores de primaria que estén dentro de los rangos de antigüedad de nuevo (6 meses),

intermedio (1 a 2 años), Experto (3 años en adelante), uno de cada rango y los respectivos coordinadores de sección.

Muestreo a utilizar. Características

La muestra está conformada por un grupo de docentes que implementan Bachillerato Internacional durante una cantidad de años determinados. Dichos docentes pertenecen al área de preescolar y primaria. Lo que en otras palabras sería PEP o programa de Años primarios según OBI. El grupo abarca en total 8 docentes. Tres docentes de preescolar, cinco docentes de primaria. Se excluyen intencionalmente algunos docentes que aún no cuentan con una experiencia mínima de seis meses.

Procedimientos de validez y fiabilidad.

- **Uso de variadas técnicas:** permitirá la triangulación con otras técnicas como el relato con los niños.
- **La inmersión en el contexto del entrevistado:** acercamiento a la problemática del entrevistado: en su pensamiento pedagógico y concepción de evaluación.
- **Devolución de información a los entrevistados:** Los entrevistados tendrán la oportunidad de revisar las transcripciones de las entrevistas y serán informados del análisis hecho a las mismas.
- **Consentimiento informado:** cada profesor será informado de dos a cuatro semanas antes de ser entrevistado.
- **La estancia en el campo:** La investigación se llevará a cabo en el sitio laboral de los entrevistados.

Forma de Establecer Contacto

Es importante hacer una selección de entrevistados capaces y dispuestos a compartir información. En el caso del colegio se han seleccionado 8, 10 de los 80 docentes, por el conocimiento del tema y por su disposición de cooperar con el propósito de la

investigación. El grupo se convocará por medio de una reunión en la que se les presentará la investigación y al tiempo se les hará la propuesta de contribuir con la misma. Luego de esta plenaria se concretará una reunión individual, teniendo en cuenta disposición de tiempo y trabajo de cada docente.

Criterios de selección de participantes

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación se centra en la escuela primaria, más específicamente en la evaluación del aprendizaje a la luz de la propuesta Curricular OBI , La intención se enfoca en entrevistar niños que sean evaluados con los parámetros de Bachillerato Internacional y que cuenten con alguna experiencia en el estudio del programa.

Muestreo macro:

El muestreo en esta investigación es de carácter Intencional. Colegio The English School. Se tuvo en cuenta el criterio de antigüedad o experiencia con el programa. Se escogió una muestra de niños de primaria, PEP (programa de escuela primaria), pertenecientes a los grados primero, segundo, tercero y cuarto respectivamente. Se pensó primeramente en escoger cinco relatos al azar. Sin embargo las muestras fueron todas tan relevantes, pertinentes y significativas a la investigación que finalmente se analizaron todos.

Procedimiento de validez y fiabilidad

Entrenamiento en las técnicas: Los estudiantes serán entrenados para la utilización en esta técnica por un profesor guía (el investigador).

Descripción del procedimiento

El procedimiento comienza cuando se empieza a tomar conciencia de un objeto, a reconocerlo y a describirlo Bunge (1985). En este caso se procede desde una realidad que se desea interpretar. Teniendo el objeto de análisis se desarrollan preguntas y objetivos que apunten a resolver esta situación y para ello se requiere de un corpus de datos.

2.4. Momentos de la investigación

I Fase- Indagación Preliminar

El primer paso fue primordialmente la búsqueda de información que permitiera definir y plantear un problema que estuviera en consonancia con las necesidades de la institución. La necesidad de indagar acerca de la evaluación del aprendizaje se hizo evidente con la revisión de documentos. La institución como estamento que implementa un nuevo sistema curricular y por tanto evaluativo debía preguntarse y reflexionar acerca de las maneras en que se está llevando a cabo estos procesos. Se cuestionó la pertinencia de los sistemas evaluativos que practicaban los profesores a la luz del Sistema de Bachillerato Internacional.

Como segunda medida se procedió a explorar documentos que validaran esta misma inquietud en campos similares de aprendizaje. La primera indagación documental hecha fue de Tesis de grado de la Maestría en Educación. El propósito era encontrar hallazgos y metodologías propias de estos estudios para construir procedimientos de más búsqueda de datos y para saber que hasta el momento se había investigado al respecto. Específicamente el número de tesis consultadas fueron cinco.

En tercer lugar se hizo una búsqueda en base de datos de Bachillerato Internacional al respecto de la Evaluación del aprendizaje, esta vez más concretamente de la evaluación del aprendizaje en la implementación del programa. Se encontraron Investigaciones recientes con respecto a la evaluación, no obstante sólo una de ellas que es la que se usa en esta investigación cumplía con los requerimientos necesarios. La investigación escogida se cuestionaba la misma situación pero en el programa de Bachillerato Internacional de años intermedios. Fue una investigación pertinente dado que la inquietud era básicamente la misma, que pasaba con los sistemas de evaluación al implementar un programa nuevo de educación. Sus hallazgos son tenidos en cuenta más adelante como contraste de los que se encontraron en esta investigación.

Otra de las fases de documentación se constituyó en los documentos institucionales que son el lineamiento directo de BI. Uno de los documentos: BI (2007), Cómo Hacer Realidad el PEP, Un marco curricular para la educación primaria internacional” brindó una oportunidad de indagación importante, ya que ilustra como se estructura el currículo desde todos sus

elementos. Se hizo especial énfasis en el tratamiento y concepción de la evaluación del aprendizaje. El documento sirvió como documento primordial a tener en cuenta dado que ilustraba de manera muy sistemática todos los métodos de evaluación, estrategias, herramientas y concepto en general de BI, teoría que posteriormente se fue la principal fuente de información para analizar los datos. Otro documento más actual fue un cuadernillo que se facilitó como insumo de estudio en un taller sobre evaluación del aprendizaje. El cuadernillo se titulaba *La Evaluación en el PEP*. Este documento profundizó en aquellos aspectos que aún después de leer el primer documento seguían presentándose como inquietud.

Los documentos pueden nombrarse de una manera sistemática teniendo en cuenta la siguiente información:

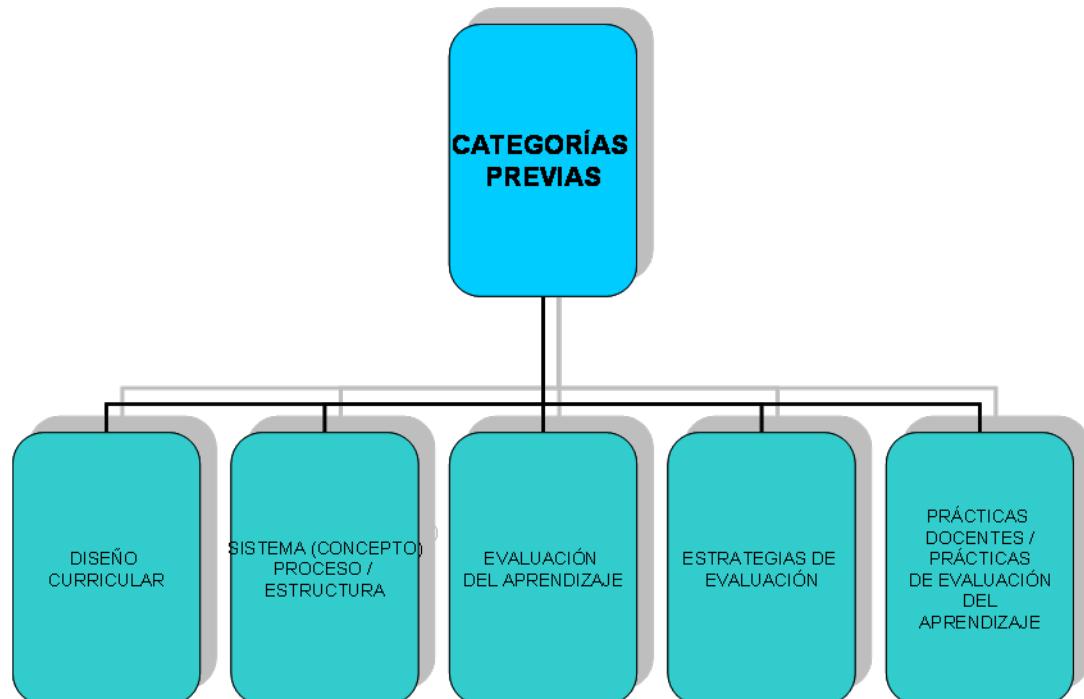
Figura 10. Antecedentes investigativos



II Fase- Definición de Categorías Previas

Dada la indagación con respecto a los antecedentes y a las necesidades puntuales de la institución con respecto a la evaluación del aprendizaje, se procedió a definir unas categorías previas que sirvieran como marco para la búsqueda de documentación teórica y que fueran coherentes a los objetivos de la investigación.

Figura 11. Categorías previas



Las anteriores fueron las categorías resultantes del proceso de análisis de necesidades, intereses y objetivos de la investigación. Más adelante se ilustrará la forma en que las categorías se estructuraron de manera diferente acogiendo categorías emergentes luego de analizar los datos recogidos.

Diseño Curricular:

Esta categoría hace referencia al currículo transdisciplinario BI que sea relevante, desafiante y significativo para estudiantes entre años 3-12 años. La definición del currículo emerge de la estrecha relación de tres componentes que se expresan en forma de pregunta: ¿qué queremos que los estudiantes aprendan?, (el Currículo escrito) ¿Cuál es la mejor

manera de aprender? (Currículo enseñado) ¿Cómo sabremos que los estudiantes han aprendido? (El currículo Evaluado).

“Cuando se habla de currículo en BI, se habla en “el sentido tradicional de la expresión pues proporciona un conjunto de objetivos curriculares (qué queremos que los alumnos aprendan), pero también constituye una guía sobre la teoría en que se sustentan las buenas prácticas docentes y sobre la aplicación de esas prácticas, (cuál es la mejor manera de aprender), además de incluir un sistema de evaluación adecuado y eficaz. (Cómo sabremos lo que hemos aprendido)”. OBI, (2007 pag 1)

Sistema: Son constructos humanos o modelos en su comprensión de la realidad. Tratan de dar cuenta de la dinámica y complejidad de los procesos reales. Por ello, contienen relaciones y transformaciones que vinculan sus componentes. Podríamos definir a un sistema como un conjunto de partes u elementos relacionados entre sí de tal forma que unos modifican a los otros. Vasco (1995).

Evaluación del aprendizaje: Esta categoría hace referencia al proceso integral hecho por el docente cuyo principal objetivo es guiar a los estudiantes efectivamente por los cinco elementos esenciales del Programa de años Primarios del IBO y hacerlos evidentes en la acción del estudiante. Es importante dentro del proceso evaluativo del aprendizaje proveer al estudiante con una retroalimentación.

La evaluación del aprendizaje es el proceso que utilizan los alumnos y profesores para buscar e interpretar evidencia que los ayude a decidir en qué punto del aprendizaje están los alumnos, hacia dónde necesitan ir y cuál es la mejor manera de llegar a ese lugar.

Estrategias de Evaluación: Maneras de obtener y analizar información que obedecen a un enfoque de evaluación y dan respuesta a la pregunta ¿cómo sabremos lo que hemos aprendido? Las estrategias en particular son los métodos o enfoques que los maestros emplean para obtener información sobre el aprendizaje de sus alumnos. Esa información se registra mediante diversas herramientas, que son los instrumentos utilizados para recopilar datos.

Prácticas docentes de evaluación del aprendizaje: Son todas aquellas intervenciones del maestro en pro de facilitar el aprendizaje, es decir para que se logren objetivos, metas formativas entre otras que se evalúan a la luz de las necesidades del contexto.

III Fase - Construcción del Marco Teórico

Para la construcción del marco teórico se procedió a hacer primero una relación entre los objetivos, evaluación del aprendizaje y las relaciones que de allí se generaban, las cuales se nombran a continuación:

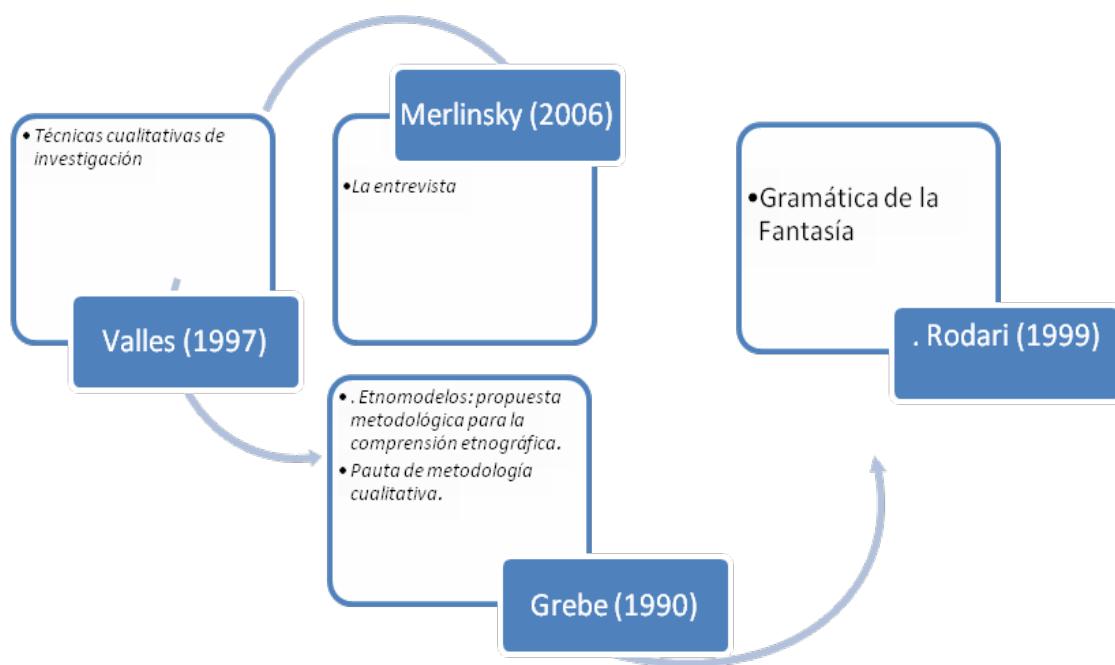
Figura 12. Relaciones alrededor de la Indagación Teórica



IV Fase - Metodología – Diseño y Aplicación

Para la incursión en el planteamiento y planeación de la metodología se tuvieron en cuenta documentos que ilustraran las maneras de apropiarse de los datos recogidos y permitieran ser interpretados y analizados de una manera lo más verídica posible. Para este propósito se escogieron las siguientes fuentes bibliográficas.

Figura 13. Indagación Metodológica



Como nos lo muestra la gráfica las técnicas escogidas para la recolección de datos fueron la entrevista estructurada que daría cuenta de la teoría profesada de los docentes en relación con la evaluación del aprendizaje y el relato por parte de los niños que develaría la teoría al uso percibida por los niños.

La metodología se dividió en tres partes: una de ellas dedicada a las entrevistas hechas a los docentes del colegio The English School, entrevistas piloto y entrevistas aplicadas. La segunda se dedicará a los relatos de los niños que se analizarán a través del Etnomodelo propuesto por Ma Ester Grabe Vicuña.

Entrevista

La investigación descriptiva exploratoria es un estudio que pretende solucionar un problema determinando las causas de la problemática para proponer soluciones. Se utiliza para recoger información respecto a un problema. *La investigación experimental*, por su parte pretende acercarse a un problema por medio de diseños tales como aquellos que usen variables dependientes e independientes. *La investigación explicativa* intenta describir un fenómeno desde el qué, cómo, dónde, por qué. Retoma causas y variables existentes dentro de ese fenómeno. En el caso del proyecto de grado, se realizará una investigación de tipo descriptivo exploratorio enmarcado en el estudio de caso del colegio The English School. Por lo tanto se tomarán sistemáticamente elementos para describir la realidad particular de esta institución.

La investigación es de tipo cualitativo, entendiendo esto como una investigación que se vale de técnicas especializadas para describir, determinar y tipificar problemas y para secuencialmente darle respuesta a las necesidades suscitadas en una comunidad. Por ser una investigación cualitativa se inscribe en el marco de investigación etnográfica (por lo tanto hermenéutica), ya que va a los hechos y a su contexto social, abordándolos tal y como se presentan, es decir en el medio natural en que ocurren. Para tal efecto se necesita un investigador que cumpla el papel de “observador” y se inserte en dicha población.

La indagación conceptual parte del reconocimiento acerca del tipo de trabajo a realizar. El estudio se centra en el estudio de prácticas evaluativas del aprendizaje con el propósito de redundar positivamente en la comunidad estudiantil.

Dado que su foco esta en las prácticas evaluativas, desde allí debe producirse una investigación de tipo cualitativo interpretativo con base en el caso del colegio The English School. Es necesario retomar la concepción de evaluación que tienen los agentes del proceso educativo en la institución. Retomando a Mario Bunge con *La ciencia, su método y su filosofía*, la investigación de tipo cualitativo pretende responder acerca del problema cuestionamientos básicos tales como: qué es, cómo es, dónde etc.

Entrevista como técnica cualitativa

Se realizaron entrevistas con un *uso exploratorio*. Hay un acercamiento al problema de investigación. Las entrevistas se utilizaran para indagar. Por medio de la entrevista se hizo un marco de la problemática. Cuando la entrevista se usa con un carácter exploratorio se descubren aspectos que se han de tener en cuenta en el campo de la investigación. La entrevista al tener un carácter exploratorio crea un campo reflexivo, de comprobación de hipótesis, de descubrimiento de categorías emergentes y de escucha de los agentes involucrados. En el caso específico de esta investigación las entrevistas permitirán distinguir las limitaciones, posibilidades, conocimientos, destrezas, debilidades, sentimientos, percepciones de un docente que asume como tarea implementar Bachillerato Internacional en el colegio The English School.

Los conceptos fundamentales sobre los que se hará la indagación están divididos en categorías centrales, las cuales fueron propuestas al principio de la investigación:

Es importante retomar a Merlinsky (2006) en *la entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado*, y a Valles en *técnicas cualitativas de investigación social*. Es necesario también partir de que epistemológicamente hay muchas formas de construir conocimiento y la entrevista o encuesta puede o no ser una de ellas.

Ya que la investigación es descriptiva, la entrevista es pertinente puesto que ésta tiene entre sus usos principales la exploración, profundizar y preparar y comprender datos cuantitativos.

Resulta pertinente el uso de la entrevista porque:

- a) En palabras de Merlinsky (2006), hay una conexión de prácticas y significados. Las entrevistas se dan dentro de un contexto de práctica. Esas prácticas pueden ser expresadas por medio de la palabra en la entrevista. Estas expresiones ya sean individuales o colectivas tienen la pretensión de redundar en lo social. Siendo este el panorama, podríamos decir que los docentes podrán expresar sus opiniones y sentires al respecto de la práctica evaluativa del aprendizaje. A partir de estas

bondades de la entrevista expuestas en el texto de Merlinsky (2006) se desprenden varios aspectos pertinentes y beneficiosos para la entrevista, a saber:

- Se captará la visión y el mundo de significados de la comunidad estudiantil del colegio The English School.
- Permitirá escuchar a los estudiantes en cuanto a sus sentires cuando se lleva a cabo prácticas evaluativas.

Se captura el significado atribuido por otros a su propia experiencia mediante la interacción comunicativa Merlinsky (2006). Con base en esta premisa, la entrevista será pertinente para el contexto del colegio The English School porque:

- Suscitará una situación reflexiva donde se discuta y retome la concepción de práctica evaluativa del aprendizaje y su aplicación.
- Será una reflexión en cuanto a la práctica docente propia y ajena. (Valles 1997)
- A través de las entrevistas se conocerán los supuestos que sobre prácticas evaluativas del aprendizaje se tienen en la comunidad.

Según (Valles 1997), la entrevista se convierte en una *evidencia* que tiene unas características particulares que la hacen una técnica importante en la investigación social. Una de esas características es que la entrevista permite que haya una *definición de situaciones* que pueden llegar a tipificarse. Además a partir de las entrevistas se recopila un *corpus cultural*. Será relevante tomar la entrevista para el caso particular de mi investigación porque:

- Se conocerán las interpretaciones que la comunidad tiene de la política evaluativa del aprendizaje internacional.
- Permitirá evidenciar posibles tensiones en las prácticas evaluativas
- Permitirá conocer puntos de encuentro y desencuentro en torno a las prácticas evaluativas en la institución.
- Permitirá hablar a otros agentes de lo ellos consideren relevantes

La entrevista podría pensarse como no pertinente dados algunos aspectos negativos establecidos por (Valles 1997) que son los mismos que amenazan la validez de esta técnica.

En el caso de la información de los niños, estos podrían reaccionar negativamente al relato. (Reactividad según (Valles 1997)). Podrían expresar nerviosismo o cansancio y esto podría sesgar la información que pretendan dar. Por otro lado, los niños podrían no tener la información suficiente o mal entender el concepto que se les pide y en ese sentido estaríamos violando el aspecto de validez, entonces no mediríamos lo que pretendemos medir.

Procedimiento de Elaboración de la Entrevista ²

Paso 1 Estructurar entrevista Piloto

En primer lugar se procedió a estructurar una entrevista piloto, de manera que las preguntas pudieran ser validadas teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y las categorías previstas. Esta entrevista se diseña para replantear la entrevista que se usará como técnica para el análisis de datos.

Paso 2: Entrevista Piloto

El primer paso fue elaborar un guión temático y unas preguntas con base en las categorías previas de análisis

Paso 3: Guión Temático Previo Entrevista A Profundidad

En la realización del guión de la entrevista se utilizó la literatura y bibliografía provistas en la clase. La entrevista tuvo como propósito profundizar en los temas relevantes sobre evaluación. Es necesario nutrirse con la información que provean los informantes: imaginarios y concepciones acerca de qué, cómo, porqué y quienes evalúan.

Paso 4: Entrevista Piloto

Categoría Central: Evaluación del aprendizaje

² Remitirse a anexo 1 para visualizar la totalidad de la entrevista piloto

Subcategorías: Evaluación, Sistema de calificación, diseño de pruebas evaluativas, relación estudiante-profesor, reforma curricular Bachillerato Internacional

Se incluyeron otras categorías con base en las previas a manera de revisión y constatación de posibles categorías que necesitasen incluirse o excluirse.

Nombre:

Profesión:

Años de experiencia en el OBI

Categoría Evaluación

1. ¿Qué es evaluación?
2. ¿Por qué evaluar?
3. ¿Para qué evaluar?
4. ¿Qué avalúa?
5. ¿Cuál es su papel como evaluador?
6. ¿Qué piensa usted de la evaluación?
7. ¿Cómo es el sistema evaluativo del programa de Bachillerato Internacional?
8. ¿Qué métodos de evaluación conoce?
9. ¿Qué métodos de evaluación son propuestos por el Bachillerato Internacional?
10. ¿Qué enfoque curricular dirige sus prácticas evaluativas?
11. ¿Qué enfoque pedagógico dirige sus prácticas evaluativas?
12. ¿Tiene sus prácticas evaluativas un interés personal? ¿Cuál?

Sistema Curricular Bachillerato Internacional

13. ¿Cómo funciona el sistema de evaluación en el colegio?
14. ¿Qué criterios están establecidos para la asignación de la calificación?
15. ¿Quién determina la calificación?

16. ¿Qué clases de evaluación tiene en cuenta para calificar?
17. ¿Es importante la calificación? ¿Por qué?
18. ¿Cuál es su opinión al respecto de este sistema?
19. ¿Conocen los estudiantes el sistema?
20. ¿Qué piensan de él?

Exámenes

21. ¿Quién diseña las pruebas?
22. ¿Cómo es el diseño de una evaluación?
23. ¿Qué criterios son tenidos en cuenta para el diseño de una evaluación?
24. ¿Cuál es la importancia de las evaluaciones?

Relación Estudiante-Profesor

25. ¿Cómo es la relación estudiante-profesor ante una prueba?
26. ¿Qué opinan sus estudiantes de la retroalimentación de una evaluación?
27. ¿Qué función tienen las evaluaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Paso 5: Aplicación de las Entrevistas

El segundo paso consistió en aplicar la entrevista a cuatro profesores. La muestra fue de carácter intencional en la que se convocaron profesores con diferentes niveles de experiencia en la implementación del programa. Desde novatos hasta expertos.

Paso 6: Trascipción de las Entrevistas. Codificación a Partir de Citas

Se procedió a trascribir dichas entrevistas y analizar datos con respecto a las categorías basándose en citas extraídas de las entrevistas con los docentes. Se hizo de igual manera un proceso de codificación con base en el uso del programa Atlas ti versión 5.0.

Paso 7: Códigos con Citas a Partir de Atlas Ti 5.0

A partir de las citas discriminadas casi pregunta a pregunta, y con base en las categorías planteadas con anterioridad se analizó la pertinencia de dichas preguntas para los objetivos

de la investigación. A partir de esta entrevista se analizaron también las categorías, de manera que pudieran incluirse categorías que se creyeran pertinentes y se excluyeran esas categorías que no ayudaran a desarrollar los objetivos de la investigación.

Se elaboraron los códigos por separación de unidades de registro y enumeración. Se utilizaron criterios gramaticales de oraciones y párrafos. El código se tomó como un símbolo aplicado a un segmento de texto Miles y Huberman (1984).

Cada código respondía a tópicos capaces de cubrir unidades de significación. Se asignaron nombres a los códigos dependiendo los incidentes determinados que describían.

El objetivo de análisis se centra en evaluar las prácticas evaluativas de la institución a la luz del Programa de Bachillerato Internacional, en la descripción de las prácticas actuales para ver puntos de encuentro y desencuentro con la implementación del programa dentro de la gestión del modelo del colegio. Siendo estos los objetivos, la función de las entrevistas y el análisis de los datos que arrojaban fueron útiles y pertinentes, ya que aunque de una manera somera se lograron vislumbrar prácticas evaluativas actuales y algunos puntos de tensión y distensión en cuanto a la gestión del programa se refiere. Con los resultados se empiezan a encontrar puntos en los que se hace necesario trabajar para llegar a la coherencia y cohesión en la implementación del programa.

A continuación se presenta un ejemplo con las citas más relevantes extraídas de las transcripciones de la entrevista piloto desde la concepción de la evaluación.

Tabla 9. Citas entrevista piloto

Categoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Concepción Evaluación	Mecanismo utilizado para comprobar y analizar el resultado	Manera de constatar los logros hechos por los estudiantes en su proceso formativo, tanto a nivel académico, como a nivel personal y social	Mecanismo mediante el cual el docente tiene la oportunidad de observar en el estudiante el grado de comprensión , desarrollo de habilidades o competencias después de un proceso de enseñanza - aprendizaje .	Medio para evidenciar tanto el grado de conocimiento como de comprensión de nuestros estudiantes, siendo permanente.

Paso 8: Proceso De Categorización- Matriz A Partir De Atlas Ti 5.0

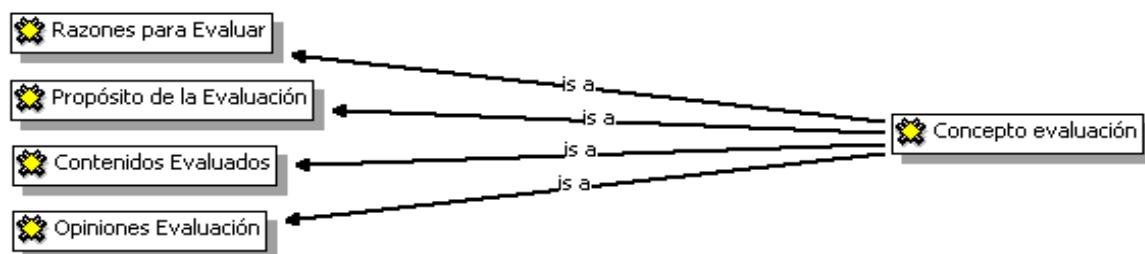
Categoría Central: Evaluación del aprendizaje

Subcategorías: Evaluación (concepto, percepciones), Sistema de calificación, examen, relación estudiante-profesor, reforma curricular Bachillerato Internacional

Tabla 10. Citas

1. Concepción de Evaluación.	<p>Mecanismo utilizado para comprobar y analizar el resultado.</p> <p>Manera de constatar los logros hechos por los estudiantes en su proceso formativo, tanto a nivel académico, como a nivel personal y social</p> <p>Mecanismo para medir comprensión, desarrollo de habilidades o competencias después de un proceso de enseñanza - aprendizaje.</p> <p>Medio para evidenciar tanto el grado de conocimiento como de comprensión de nuestros estudiantes.</p>
-------------------------------------	---

Figura 14. Códigos y categorías resultantes a partir del análisis con ATLAS TI 5.0



Paso 9: Resultados: Descripción de posibles resultados por categoría, variable, fuente, etc.

Categorías, indicadores, criterios y definiciones operativas construidas en relación con los datos recogidos y los códigos generados a partir de la entrevista piloto.

Tabla 11. Resultados por categoría, indicadores, criterios

Indicadores	Unidad de registro	Categoría	Definición Operativa	Criterio
	Oraciones y párrafos			
-Concepto de evaluación	Prácticas evaluativas son revisadas y discutidas en las reuniones de nivel (docentes) o en reuniones un poco más informales con la coordinación del programa o del departamento.	Evaluación Del Aprendizaje	Esta categoría hace referencia al proceso integral hecho por el docente cuyo principal objetivo es guiar a los estudiantes efectivamente por los cinco elementos esenciales del Programa de años Primarios del IBO y hacerlos evidentes en la acción del estudiante. Es importante dentro del proceso evaluativo del aprendizaje proveer al estudiante con	Conocimiento e implementación de la evaluación del aprendizaje
-Sistema de evaluación				Prácticas evaluativas
Características del proceso evaluativo	Estudiante, Equipo docente.			Acciones que muestren la aplicación.
-Razones para evaluar	Con la evaluación se pueden detectar los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y las posibles dificultades que en determinado momento puedan tener en la comprensión o desarrollo de lo enseñado.			Gestión del modelo de evaluación del Bachillerato Internacional
-Evidencias de aprendizaje				
-Criterios de evaluación				
-Calificación				
Utilidad de la evaluación	Esto varía de acuerdo a la transdisciplinariedad de las áreas . No se utiliza el mismo criterio para evaluar matemáticas a sociales, se determinan con base a los resultados que se quieren obtener.			
	Los procesos de aprendizaje y grado de			

	<p>comprensión de los temas teniendo en cuenta las habilidades, actitudes y el perfil del estudiante.</p> <p>Al estudiante como ser único y diferente a los demás.</p> <p>Criterios propios del área.</p> <p>El desarrollo de habilidades y destrezas en el proceso madurativo. El requerimiento del currículo</p> <p>Evidenciar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes y grado de comprensión en los temas.</p> <p>Me permite a mí también evaluar los métodos de enseñanza que aplico en el día a día y si mis estudiantes están comprendiendo y vivenciando el conocimiento o lo aprendido en cada paso.</p> <p>Es un proceso necesario que debe realizarse de manera flexible y personalizada en donde no solo se tiene en cuenta los criterios propuestos sino al estudiante como ser único y diferente a los demás.</p>	<p>una retroalimentación.</p> <p>La evaluación del aprendizaje es el proceso que utilizan los alumnos y profesores para buscar e interpretar evidencia que los ayude a decidir en qué punto del aprendizaje están los alumnos, hacía donde necesitan ir y cuál es la mejor manera de llegar a ese lugar.</p>	
--	--	--	--

	<p>demás.</p> <p>Parte muy importante del ciclo de aprendizaje de cualquier persona, ya que así se pueden determinar de manera certera los objetivos logrados y aquellos por alcanzar.</p> <p>Mecanismo mediante el cual el docente tiene la oportunidad de observar en el estudiante el grado de comprensión, desarrollo de habilidades o competencias después de un proceso de enseñanza - aprendizaje.</p>			
--	--	--	--	--

Paso 10: Replanteamiento De Categorías

Se replantean las categorías y las preguntas para la entrevista a aplicar con los ocho docentes del colegio The English School. La revisión de esta entrevista fue importante en términos de pertinencia al cumplimiento de los objetivos de la investigación. De la misma manera la entrevista piloto ilustró sobre el planteamiento de las preguntas. Por ejemplo fue importante concientizarse de la repetición de algunas preguntas y de otras que sesgaban la información abruptamente o que buscaban en el entrevistado respuestas ya intencionadas por el entrevistador.

Paso 11: Planteamiento De Entrevista Estructurada

Como resultado de la reflexión de la entrevista piloto, se suscitó un nuevo plan de entrevista que replanteó las categorías, los criterios y los indicadores de manera tal que respondiera al

objetivo de mirar las prácticas evaluativas del aprendizaje a la luz del Programa de Bachillerato Internacional en el colegio The English School. Para ello fue conveniente replantear las categorías con base en la triada curricular que ofrece el programa. De allí se derivaron una nueva serie de preguntas que se describen a continuación. Este replanteamiento de la entrevista fue la estructuración final para la recolección de datos.

Entrevista Estructurada ³

Tabla 12. Entrevista Estructurada

CATEGORÍA	CRITERIO	INDICADORES	PREGUNTAS
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (currículo evaluado)	CONCEPTO EVALUACIÓN	-Manejo del concepto evaluación Según OBI. Entendimiento del Objetivo de evaluación OBI.	Evaluar es sinónimo de _____ Qué entiende ud. Por evaluación? (Para qué evaluar? (aporte de la evaluación al docente)) ¿Cómo considera se debe evaluar el aprendizaje del estudiante?
	RECOLECCIÓN DE DATOS PARA EVALUACIÓN.	Uso de estrategias de evaluación Utilización Herramientas de evaluación pruebas estandarizadas, e Registro de aprendizajes	¿Cómo se miden los aprendizajes logrados? (criterios e instrumentos) Cómo se valora o mide el aprendizaje de un estudiante?
	TIPOS DE EVALUACIÓN	Métodos de evaluación Formas de evaluar procesos Maneras de evaluar conocimientos Previos. Modelos de evaluación	Cuando evalúa, ¿qué evalúa? ¿Qué tiene en cuenta? (en el estudiante, en Maestro, en el área del conocimiento)
	CONSIDERACIONES DEL PROFESOR AL EVALUAR Qué atiende el profesor antes de evaluar	Atención a las habilidades (comunicativas, investigativas, pensamiento, autocontrol, sociales) - Atención a conexiones con contextos. - Demostración de conocimientos previos y perdurables -Indagación de las necesidades e intereses de los estudiantes	Cuando evalúa, ¿qué evalúa? Qué tiene en cuenta? (en el estudiante, en Maestro, en el área del conocimiento) Según usted ¿qué deben aprender los estudiantes?
SISTEMA CURRICULAR BACHILLERATO INTERNACIONAL (currículo escrito)	APRENDIZAJES QUE DEBEN TENER LOS ESTUDIANTES	Aprendizaje de (habilidades, actitudes, acciones, conceptos)	Cuando evalúa, ¿qué evalúa? Qué tiene en cuenta? (en el estudiante, en Maestro, en el área del conocimiento)
	PERCEPCIONES DEL CURRÍCULO OBI	Entendimiento básico del currículo -Espacios de implementación del Currículo OBI. -Implementación del constructivismo. -Acuerdos y desacuerdos en cuanto al currículo. -Utilidad del Currículo OBI.	¿Cuál es el enfoque pedagógico dirección sus Prácticas evaluativas? ¿Cuál es su opinión acerca de los lineamientos OBI para evaluar? ¿Cuál enfatiza en sus prácticas evaluativas? ¿Usted cree que los estudiantes se encuentran satisfechos con El sistema de evaluación propuesto por OBI? Por qué.
PRÁCTICAS DOCENTES (currículo enseñado)	PLANEACIÓN	Construcción de una Planeación colaborativa. -Estructuración a través de ideas centrales y líneas de investigación. -Diseño de la evaluación hacia atrás.	¿Usted planea la evaluación? De qué manera?
	PRACTICAS DE ENSEÑANZA	Atención a Unidades de investigación y Temas Transdisciplinarios -Incitación al aprendizaje significativo -Estimulación a investigar -Suministrar tiempos y espacios de reflexión -Manejo de conceptos	Según usted ¿qué deben aprender los estudiantes? (criterios) ¿Cómo maneja el fracaso de un estudiante? (relato corto Una anécdota) Relato de la mejor experiencia de evaluación Tiempo y espacio (año – curso)
	DISEÑO DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS	-Compromiso del estudiante para evaluarse y conocer las evaluaciones. -Proveer espacios de reflexión. -Generación de autoevaluación del profesor y del estudiante. -Interpretación de su aprendizaje. -Analizar necesidades. Maneras de calificar -Agentes calificadores.	¿Usted planea la evaluación? De qué manera? Cuando evalúa, ¿qué evalúa? Qué tiene en cuenta? (en el estudiante, en Maestro, en el área del conocimiento) Según usted ¿qué deben aprender los estudiantes?
	CALIFICACIÓN	¿Qué se propone cuando califica los resultados de los estudiantes? (proceso vs calificación)	

³ Para visualizar la totalidad de la entrevista estructurada remitirse a anexo 2

Entrevista Estructurada

Paso 1 Reflexión Final

Después de la reflexión final sobre la entrevista en cuanto a sus categorías de análisis y preguntas, se procedió a aplicar la entrevista.

Paso 2 Aplicación de la Entrevista

La entrevista se aplicó a la muestra anteriormente mencionada, ocho profesores del colegio The English School. Se acordó una cita con cada uno de ellos y con anterioridad se les informó sobre la temática de la entrevista. Las entrevistas fueron grabadas en su totalidad con consentimiento de los entrevistados. Todas las entrevistas tuvieron una duración diferente. Las preguntas en su totalidad fueron entendidas por los docentes quienes respondieron de manera muy fluida. Fue interesante notar como dependiendo la experiencia los entrevistados dotaban de diferente significado cada pregunta.

Paso 3 Trascipción De La Entrevista

Después del proceso de aplicación se procedió a trascibir todas las entrevistas por completo. Esta trascipción empezó a darle un significado más individual a las categorías.

Paso 4 Elaboración de la Herramienta de Análisis⁴

Después de la trascipción resultaron una variada y extensa muestra de datos que debían ser analizados con algún sistema informático o manual. Se decidió trabajar con una matriz en Excel cuya elaboración fue bastante dispendiosa ya que era necesario que la herramienta reflejara las entrevistas entrevistado a entrevistado y pregunta a pregunta y por categorías. Se diseñó un filtro que provee el programa para mostrar al deseo del investigador las preguntas deseadas, ya fueran una o varias. Incluso se muestra un lugar para el análisis del investigador pregunta por pregunta.

⁴ Para visualizar la totalidad de la Herramienta de Análisis, remitirse a Anexo 3

Figura 15. Menú Herramienta. Matriz Excel

A10		f _x	_9._¿Usted_planea_la_evaluacin?_¿De_que_manera?_estudiantes	v
1	INICIO	A		
2	_1._Evaluar_es_sinnimo_de_____			
3	_2._¿Que_entiende_ud._Por_evaluacin?_para_que_objetivo			
4	_3._¿Cmo_considera_se_debe_evaluar_el_aprendizaje_del_estudiante?_tipos_mtodos_calificaciones			
5	_4._¿Cmo_se_miden_los_aprendizajes_logrados?			
6	_5._Cuando_evalua_que_evalua_¿Que_tiene_en_cuenta?_en_el_estudiante_en_Maestro_en_elrea_del_conocimiento			
7	_6._¿Cul_es_el_enfoque_pedaggico_que_direcciona_sus_prcticas_evaluativas?			
8	_7._¿Cul_es_su_opinin_acerca_de_los_lineamientos_OBI_para_evaluar?_¿Cul_enfatiza_en_sus_prcticas_evaluativas?			
9	_8._¿Usted_cree_que_los_estudiantes_se_encuentran_satisfechos_con_El_sistema_de_evaluacin_propuesto_por_OBI?_¿Por_qu?			
10	_9._¿Usted_planea_la_evaluacin?_¿De_que_manera?_estudiantes			
11	_10._Segnusted_¿Que_deben_aprender_los_estudiantes?			
12	_11._¿Cmo_maneja_el_fracaso_de_un_estudiante?_relato_corto_Una_ancdota_Relato_de_la_mejor_experiencia_de_evaluacin_Tiempo_y_espacio_a			
13	TOTAL			
14				

La herramienta fue diseñada pregunta a pregunta, lo que puede verse en el menú. Cada hoja corresponde a una pregunta. Por medio de un hipervínculo se accede a las entrevistas y al análisis de las preguntas individualmente. En el total se registran todas las preguntas y sus respectivas transcripciones.

Ejemplo de acceso a preguntas por medio de hipervínculo

Figura 16. Hipervínculos

	D	E	F	G	H	
1	Lucia	Grace Martinez	Ana Gonzales	Carolina Tavera	Marietta	SIN
2	10. Según usted ¿Qué deben aprender los estudiantes?					
3	Deben aprender herramientas para crear conocimientos nuevos.	No tanto como aprender sino comprender el mundo que los rodea, como dicen los temas transdisciplinarios, quienes son en espacio y tiempo. Que ellos puedan comprender eso y no cometan los mismos errores que nosotros pudimos cometer, como la naturaleza y la sociedad que estamos viviendo hoy en día, yo creo que a eso debe estar apuntado el programa en estos momentos de crisis no sólo en Colombia, sino en todo el mundo. Deben estar apuntados en como me convierto yo a partir de todo lo que la gente exploró por mi ese conocimiento aplicable y transferible y no sólo aplicable y transferible para mí misma sino que puedan ayudar a comprender al otro y mi puesto y puesto y mi lugar con respecto por ejemplo a la naturaleza y a todas las cosas que me rodean. Como cojo esos atributos, los interiorizo y los aplico para hacer un mejor mundo. No sólo para entender y comprender el mundo, sino para construir un mejor mundo.	A ser independientes. Ellos tienen que aprender a ser independientes, a defenderse, a opinar y a moverse en un ambiente que cada vez es más duro para ellos. Que aprendan a tomar las mejores soluciones, que aprendan a manejar todo, que aprendan a ser buenos seres humanos, que aprendan que el papélito que yo tiro puede causar miles de problemas en todo el mundo, entonces que sean más reflexivos. Eso me gustaría.	Más que unos conocimientos o unos conceptos, de pronto es aprender a tomar decisiones, a trabajar en grupo, como las habilidades para poder trabajar en el futuro con otras personas y poder producir cosas nuevas, de pronto aprender a compartir, a ser curiosos, a preguntar, a ser críticos. Son como las cosas que yo creo que cuando una persona sale del colegio debe salir preparado porque después tú vas a enfocarte realmente en lo que tú quiere estudiar y ahí ya llenarte de los conocimientos claves en eso. Pero antes es aprovechar unas situaciones para desarrollar unas habilidades que van a necesitar para la vida.	Habilidades	
4						

Figura 17. Hipervínculos

	A3	B	C	D	E
1	Ana Maria Serrano	Luis Fernando Cobos	Lucia	Grace Martinez	
2				3. ¿Cómo considera se debe evaluar el aprendizaje del estudiante? (tipo	
3	Digamos que yo siempre estoy mirando todo el tiempo que cosas han mejorado y que cosas han cambiado. Digamos si tu tienes el informe que tienes que dar, dices hay que evaluar como escribe, pues tu no puedes evaluar eso a la primera, porque seguro a la primera va a estar mal, o va a estar regular o no como uno quisiera, entonces por eso tiene que uno mirarlo como en diferentes momentos. Evaluamos siempre, cuando ellos dan opiniones, cuando ellos escriben, porque hay muchas maneras de expresarlo, no solamente las que uno quisiera, entonces uno puede mirar si ellos aprendieron, no solamente por la parte escrita, por la parte oral, sino por las actitudes.	Hay diferentes formas de evaluarlo, una de las evaluaciones que yo he utilizado, es la evaluación entre ellos mismos, ellos se evalúan según el trabajo que se esté haciendo, las exposiciones, los proyectos, otra forma es la autoevaluación, ellos mismos se evalúan el trabajo, y la evaluación del profesor también que puede ser por formato, de pronto también se puede utilizar un quiz o evaluaciones. Generalmente se hace al final, cuando tú terminas una etapa, pero también puede ser hecha durante todo el proceso.	La evaluación debe ser un proceso continuo, permanente, atendiendo a todas las capacidades del niño y a todas sus múltiples competencias, múltiples necesidades. En todo momento se debe estar evaluando: cuando él interviene oralmente, cuando él hace un escrito, cuando hace una pregunta, cuando da alguna respuesta, todo momento debe ser un proceso de evaluación, todas las excusas pedagógicas o las clases, todos los momentos en que uno se encuentra con el niño es un momento de evaluación del niño, a nivel psicológico, a nivel físico, a nivel intelectual, eso para mí es como se evalúa.	Pues eso depende también del objetivo que pueden utilizar rubricas, se pueden utilizar chequeo, se pueden utilizar métodos tradicionales, evaluaciones, puedes utilizar metacognitiva ideal, que tú como estudiante te sentarás y me falta esto, debo aprender esto, debo a falta comprender este concepto, lo podría manejar. Pero yo creo que dentro de un ambiente donde se inculca el aprendizaje y tener un uno debe estar abierto a toda una diversidad de calificación, entonces considero que tienen un objetivo claro desde la planeación del currículo me parece que todos son válidos tenga, o el estudiante tenga un proceso mucho más coherente	
4	• El uso de ejemplos representativos del trabajo o el desempeño de los alumnos para	Permite a los estudiantes compartir			

Paso 5- Codificación

Ejemplo De Síntesis

Figura 18. Síntesis

	H	I	J	K	L	M
1	Marietta Maya	SINTESIS	pregunta #			
2	Sí. Por ejemplo tu vas a hablar de la historia de cualquier cosa, entonces tu miras, haces una radiografía de por ejemplo de los héroes y al final es que ellos entiendan que cada quien puede ser héroe de su propia manera y que lleguen a ese punto mágico importantísimo de separar la ficción de la realidad. Que entiendan que para ser héroe no hay que tener la capa. Entonces es importante que vean las características de un héroe de la vida real y los busquen en las respuestas que ellos den y le ponemos un ejemplo de lo que es en la vida real y que ellos la distingan, por ejemplo la identifiquen y que ellos las distingan y las identifiquen, así lo puedo aprender. A mi me gusta también hacer micro tareas de desempeño, que ellos sepan mucho de reflexión, mucho de "show and tell" que puede parecer memorístico pero que si tu vas al nivel concreto en el que ellos están te sirve igual. Lo de "reading comprehension" por ejemplo, muchos se quedan en el nivel literal, otros con un aprendizaje más significativo. Ellos también llegan a ser críticos pero de la manera más respetuosa, mira yo pienso que lo que tu dices no está bien, ellos a veces hacen unos juicios que uno dice, no lo puedo creer, porque piensas que es tan diferente de lo que tu piensas y hacen como un "peer assessment" como evaluación entre pares, y es superchevere porque ahí el profesor	Todos los profesores expresan la planificación en términos de las estrategias. Tres de ellos le dan relevancia a la flexibilidad para involucrar situaciones importantes no planeadas. Sólo uno refiere la involucración de los estudiantes y en su mayoría refieren los objetivos como un requisito para planear. Me llama la atención como no se refiere más la intervención del estudiante, o como se va a planear la forma en que la evaluación enriquezca la práctica educativa. De igual manera no se refiere la manera en que los	9			

En la columna I

Se muestra la síntesis a las que se llega pregunta a pregunta.

En la columna J

Se muestra el filtro de las preguntas a las que se desea acceder.

Ejemplo De Codificación

Cada código se identificó por un color, como se muestra en la imagen.

Figura 19. Codificación

2. ¿Qué entiende ud. Por evaluación? (para qué-objetivo)				
	B	C	D	
4	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Evaluación Formativa	Evaluación Formativa
5	Retroalimentación	Evaluación Formativa	Incorporación de elementos IB	Incorporación de ele
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

Figura 20. Codificación

7. ¿Cuál es su opinión acerca de los lineamientos OBI para evaluar?, ¿Cuál enfatiza en sus prácticas evaluativas?			
	B	C	D
4			
5	Acuerdo: gran abanico de posibilidades para evaluar	Acuerdo: Trabajo entre pares, trabajo en general con el perfil.	Acuerdo: que b
6	Educación menos basada en lo memorístico		Desarrollo de h
7	Desacuerdo: es difícil ser nuevo por la falta de guía y de cosas nuevas a las que adaptarse	Importancia del proceso, no solo lo que sabe el niño	Desacuerdo: lle
8	Hay demasiado papeleo que hace perder en ocasiones el sentido de la evaluación	sino como lo sabe	Los profesores
9		Trascender conocimientos a la vida real	Areas que no to
10		Desacuerdo: Difícil involucrar los elementos del programa cuando se es nuevo	Hacer concien
11		Es difícil evaluar seis unidades de indagación con profundidad.	
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			

Figura 21. Ejemplo De Filtro Total

A6	B	C	D	
4	Jorge Brown	Ana María Serrano	Luis Fernando Cobos	Lucía
5	Verificar.	Proceso	Demostrar	Acompañar.
6				
7				
8				
9				
10	<p>La evaluación tiene diferentes para qué, diferentes objetivos de lo que se quiere hacer con ella, puede ser en parte para verificar lo que se ha aprendido, puede ser para colocar una nota, puede ser utilizada como herramienta de aprendizaje, dependiendo de lo que tu quieras, tu evalúas. Yo personalmente la puedo utilizar como estrategia de aprendizaje, la puedo utilizar para dar cumplimiento a un decreto que hay que dar una nota por cada bimestre, correspondiente a un período lectivo correspondiente a todo lo trabajado, es todo eso, es como la agrupación de todo ese tipo de cosas, para verificar si si hay aprendizaje o no, de los temas que se están viendo y todo eso.</p>	<p>Creo que es la manera como se puede evidenciar lo que las personas han aprendido y es un proceso, entonces no es una sola vez, sino es constante, en diferentes ámbitos, no puede ser siempre como la misma manera de hacerlo. Ahora entiendo la evaluación de una manera diferente a como lo hacían antes, pero la evaluación me da cuenta de muchas cosas, de si están aprendiendo, de si están interesados los niños, de si están motivados, de cómo estoy haciendo yo mi papel, de lo que nosotros creemos que ellos deben saber es realmente lo que necesitan. La evaluación nos ayuda a retroalimentar ese proceso de aprendizaje-enseñanza.</p>	<p>Evaluación es el momento en el que tu muestras lo que has hecho durante el proceso académico, o de la unidad que estás trabajando. A medida del proceso tu vas demostrando lo que estás conociendo, las nuevas cosas que tienes ahora. Yo creo que siempre es necesario evaluar, a veces la gente lo toma como por otro lado, como siempre hacer un quiz, como calificar, pero evaluar yo creo que siempre se hace en un salón de clase, siempre se hace con los niños, entre niños, profesor niño, los niños también lo evalúan a uno, es decir es un proceso que siempre. Se evalúa primero para mirar el conocimiento y para mirar como se puede reportar y mejorar las dificultades que tiene.</p>	Evaluación pa sus fortalezas conceptos, su
11				
12	<p>El objetivo de nosotros es revelar ciertas habilidades en los estudiantes, para nosotros mirar si están siendo adoptadas por ellos, tenemos que verificar o evaluar de esa forma, mirando como ellos pueden colocar en práctica las habilidades que nosotros pretendemos desarrollar. Yo suelo hacer muchas evaluaciones, muchas no, por ahí en el bimestre hago dos, tres veces, evaluaciones en las cuales llego al estudiante por sorpresa, el estudiante no sabe, les digo saquen una hija, me responden lo siguiente y los asusto con la nota, que eso tiene una nota, y si ellos pusieron atención en la clases seguramente van a sacar muy buena nota, pero es más que todo para verificar como está se está adoptando el aprendizaje, como ellos están adoptando los criterios, o los conceptos que estamos desarrollando en las clases. Ellos se asustan y todo, pero hay realmente uno ve que tanto están adquiriendo. Bueno yo evalúo de todas las formas, viendo el trabajo en clase, como se comportan dependiendo a lo que se está haciendo, de la unidad de indagación, tiene muchos matices, pues la idea es obviamente tener una gran variedad de todas ellas y así poder evaluar holísticamente al estudiante pero a veces no se da así, porque son muchos, no tienes el tiempo para dedicárselo a cada uno, en un salón tu puedes tener muchos estudiantes que necesiten ayudas especiales y pues no te alcanza para todos, sino que te toca quitarle cosas a lo que tu pretendas hacer. Sería bueno manejar un grupo más</p>	<p>Digamos que yo siempre estoy mirando todo el tiempo que cosas han mejorado y qué cosas han cambiado. Digamos si tu tienes el informe que tienes que dar, dices hay que evaluar como escribe, pues tu no puedes evaluar eso a la primera, porque seguro a la primera va a estar mal, o va a estar regular o no como uno quisiera, entonces por eso tiene que uno mirarlo como en diferentes momentos. Evaluamos siempre, cuando ellos dan opiniones, cuando ellos escriben, porque hay muchas maneras de expresarlo, no solamente las que uno quisiera, entonces uno puede mirar si ellos aprendieron, no solamente por la parte escrita, por la parte oral, sino por las actitudes.</p>	<p>Hay diferentes formas de evaluarlo, una de las evaluaciones que yo he utilizado, es la evaluación entre ellos mismos, ellos se evalúan según el trabajo que se está haciendo, las exposiciones, los proyectos, otra forma es la autoevaluación, ellos mismos se evalúan el trabajo, y la evaluación del profesor también que puede ser por formato, de pronto también se puede utilizar un quiz o evaluaciones. Generalmente se hace al final, cuando tú terminas una etapa, pero también puede ser hecha durante todo el proceso.</p>	<p>L a evaluació capacidades c momento se c escrito, cuand proceso de es en que uno se psicológico, a</p>
13				
14				
	Hoja2	Hoja4	Hoja5	Hoja6
	Hoja7	Hoja8	Hoja9	Hoja10
	Hoja11	Hoja12	Hoja13	TOTAL
Listo				

Examen De Datos – Síntesis

Retomando a Gil Flórez (1994) en lo que el nombra como principios del análisis cualitativo existe un procedimiento de examen de los datos. Primeramente se escogen unidades de análisis, las unidades de análisis para la investigación fueron entrevistas. Estas entrevistas se convierten ya en datos de la investigación. Estas unidades de análisis llevan a cabo un proceso de *reducción*. Posteriormente estas entrevistas en formato escrito se dividen en *segmentos o unidades relevantes y significativas*, estas unidades se escogen en función del tema abordado considerando entrevistas, las unidades de análisis fueron las oraciones y los párrafos. Se clasifican conceptualmente unidades de análisis que pertenecen a un mismo tópico. Es decir se lleva a cabo un proceso de codificación. A este procedimiento se le llama codificación. Los códigos son *unidades de enumeración* ya que estos se convierten en la base para analizar los criterios gramaticales en este caso oraciones y párrafos. Los códigos se escogieron teniendo en cuenta características circunstanciales de la institución. Se procedió a hacer un diagrama esquemático donde se visualizan las relaciones de manera taxonómica (Strauss Y Corbin 1990).

La segunda parte fue categorizar los datos. El proceso comenzó creando una matriz con los resultados obtenidos de la matriz Excel, particularmente esta matriz contenía citas de los entrevistados, las cuales fueron organizadas según la significación y la pertinencia a cada código. (Miles Y Huberman 1984). Se examinaron las unidades de datos y los códigos, se clasificaron conceptualmente las unidades que pertenecían a un mismo tópico en particular y en función del tema abordado en general. Las categorías se hicieron haciendo referencia a las percepciones y concepciones de los docentes con respecto al sistema de evaluación del aprendizaje del sistema de bachillerato internacional. En muchas ocasiones los códigos fueron a la vez categorías.

Siguiendo los requerimientos que enuncian Cartwright (1978), Kerlinger (1975), Carrion (1985) traté de hacer una *corrección lógica* de las categorías hechas, de exhaustividad, de exclusión mutua, único principio clasificadorio, objetividad y pertinencia Muchielli (1988)

Descripción de los datos: Entrevista Piloto y Entrevista a Profundidad

Retomando a Gil Flórez (1994) con el concepto de dato en los programas de investigación educativa, nos encontramos con que en los programas de investigación interpretativa se usan datos de tipo cualitativo etnográfico. “*la finalidad de la investigación es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes*”. Siendo el dato de esta naturaleza busca registrar las significaciones de una cultura en cuanto a algún tema, en este caso específico a la evaluación del aprendizaje. Los datos de la investigación para este caso son textos verbales que se registraron por medio de entrevistas a profundidad (transcripciones) y su análisis como ya lo nombre será de carácter interpretativo. Con este tipo de dato se pretende un análisis descriptivo que describa de manera rigurosa el objetivo y problema de investigación.

Los datos utilizados fueron transcripciones de cuatro entrevistas hechas a cuatro docentes respectivamente en el caso de la entrevista piloto y transcripciones de ocho entrevistas en el caso de la entrevista utilizada para el análisis de los datos. El criterio de elección de los docentes fue su experiencia: un año de experiencia, dos años de experiencia, y más de dos años de experiencia. Las entrevistas fueron realizadas en la institución Colegio The English School.

La interpretación y análisis de las entrevistas se detalla más adelante a la luz de las categorías y del marco teórico.

Etnometodología -Análisis - Relatos Estudiantes

“El análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, develarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo” (Pérez 1994:15 citado por Grebe Vicuña).

En las instituciones educativas existen acciones que son interpretadas por los actores profesores y estudiantes de maneras diferentes. A veces unas tan alejadas unas de otras que resulta indispensable interpretar esas percepciones subyacentes que se generan, esto

con el fin de develar posibles acciones que las han generado y por crear un ambiente más propicio y transparente para todos. Es necesario tomar medidas a partir de percepciones ocultas que redunden en el bien de toda la comunidad.

El estudiante en su calidad de ser humano interpreta, es emotivo, desea, percibe. Todas estas características hacen que exista un currículo oculto al que los maestros desatienden por considerarlo de poca importancia. Pareciera que deseamos lo que piensa el estudiante, con la firme creencia de que hacemos todo bien y en pro de su beneficio. Nos olvidamos, sin embargo, que los estudiantes interpretan con base en los grupos con que se involucran a diario, por la cultura social a la que pertenecen, por sus formas de percibir la realidad y la educación entre otras. María Ester Grebe Vicuña nos ilustra como las percepciones subyacentes se han relegado en consecuencia de una extrema importancia por los métodos cuantitativos. Los métodos cualitativos han ido perdiendo validez e importancia y por tanto se les mira con desconfianza. El plantear este método como técnica para interpretar los relatos significa retomar métodos cualitativos de interpretación con una rigurosidad que sería irreductible a medidas numéricas, ya que buscamos saber que hay al interior de cada estudiante en su experiencia educativa en general y evaluativa en particular. Este modelo es relevante para el objetivo de la investigación ya que muestra las maneras particulares en que un individuo interpreta la realidad que creemos igual para todos. A partir del Etnomodelo se interpretan experiencias e interpretaciones de las mismas que se generan en un grupo social. En este caso particular en la escuela primaria. Cada relato interpretado a la luz del etnomodelo es una representación individual de un sujeto inmerso en un colectivo. Su validez reside en el hecho de que existe una comparación persistente con los demás relatos. (Grebe 1990:107).

De acuerdo a Grebe (1990) los siguientes son aspectos relevantes de la estrategia etnográfica:

1. **El enfoque émico:** implica examinar la situación sociocultural en estudio desde el punto de vista del actor. Esta orientación surge al reconocerse en las ciencias modernas que la percepción y concepción de la realidad (o mundo fenoménico) es selectiva y está "filtrada" por la cultura aprendida. En consecuencia, se generan variaciones individuales relevantes en las formas y contenidos culturales. Por estas razones, no es lícito que el

investigador pretenda o intente sustituir la concepción de la realidad propia del actor; en otras palabras, que pretenda introducirse en la piel, mente, ojos u oídos de su informante. El investigador debe reconocer sus limitaciones perceptivas y cognitivas que afectan y alteran inevitablemente su etnografía.

El investigador debe ceder la palabra al actor y actriz. Descubrir cómo ellos construyen su mundo de experiencia; cómo y a partir de qué categorías produce sus ordenaciones; cómo organiza los fenómenos socioculturales en su mente; y qué significados le asigna.

2. La apertura de canales de comunicación: el rapport -definido como el establecimiento de vínculos humanos entre el investigador y su informante, que permite una comunicación fluida, relajada y cálida en una situación de terreno- es condición necesaria para producir una apertura de canales de comunicación a través de los cuales fluirán los contenidos relevantes del actor, dando sentido a su mundo de experiencia, a su visión de mundo.

Luego, el investigador explorará las vías más expeditas a través de las cuales se expresa el actor con mayor facilidad, espontaneidad y fluidez. Es recomendable experimentar con la autoexpresión mediante el habla y la escritura, dibujos y diagramas, gesto y movimiento corporal, juego y drama, etc. Así, será posible detectar el o los canales de comunicación que se ajustan con mayor propiedad a las posibilidades expresivas del actor y que le permiten expresarse libremente, estimulando asimismo su introspección, su memoria, su testimonio sincero, honesto y emotivo.

3. El rescate de etnocategorías y etnotaxonomías: Al dar un nombre a los fenómenos del entorno sociocultural, el ser humano está identificando lexemas o etnocategorías consensuales en su propia cultura. Estas son etiquetas verbales relevantes en cuanto permiten reconocer, identificar, clasificar y comparar dichos fenómenos. Dichas etiquetas son vehículos expresivos en la comunicación e interacción de los actores en su contexto sociocultural. El acceso y comprensión de los significados de cada una de ellas permitirá acceder a su mundo de experiencia y reconstruir junto a ellos el sentido de su universo simbólico.

Una vez identificado cada fenómeno mediante un lexema, o etiqueta verbal, es posible reconstruir con los actores su articulación en un árbol taxonómico. Se puede elaborar

una etnotaxonomía que organice el mundo de experiencia de acuerdo a los preceptos válidos en la cultura global. Entonces tomará forma su ordenación de "su mundo", lo cual permitirá captar su concepción selectiva de la realidad.

4. La producción de documentos personales: éstos proporcionan testimonios importantes de cómo ser humano reconstruye y reinterpreta su mundo de experiencia. Suelen ser más prescriptivos o normativos que descriptivos; o sea, revelan "el modo cómo el individuo piensa que deberían ser las cosas" más que "cómo piensa que son las cosas en realidad". En consecuencia, es necesario considerar que estos documentos conllevan los sesgos y márgenes de error de una reconstrucción idealizada de los fenómenos socioculturales y puede verificarse mediante la observación participante.

Los documentos personales incluyen:

- testimonios escritos u orales: historias de vida, autobiografías, historia oral, memoria, diarios de vida, cartas, crónicas, sueños, poesía y narrativa oral.
- testimonios visuales: dibujos, mapas, diagramas, esquemas, pintura, escultura, artesanía, etc.
- testimonios kinésicos: movimiento expresivo, gesto, juego, episodios dramáticos, etc.
- testimonios sonoros: atmósfera sonora, música, etc.

Estos documentos personales poseerán mayor valor empírico en cuanto cada uno de ellos refleje fielmente las concepciones y acciones del actor; y que no reciban influencia directa ni indirecta del investigador, quien puede influir o inducir contenidos involuntariamente mediante su mera presencia, actitudes o diálogo. Por esta razón es recomendable liberar al actor de la presencia del investigador mientras se produce el documento personal, siempre que ello sea posible y de acuerdo al tipo de testimonio elaborado.

5. La incentivación de la descripción y análisis del actor. Cualquier ser humano sensitivo puede ser un buen etnógrafo de su propia cultura. Vale decir, todo hombre que posee capacidad de observación y un conocimiento cabal de su contexto sociocultural podrá elaborar descripciones ajustadas y precisas de sus procesos y productos. De este modo, se generan descripciones "desde dentro" que registran, con matices finos y

expresivos, cómo reconstruyen selectivamente estos actores su respectiva experiencia. La experiencia indica que es recomendable aprovechar la potencialidad y capacidades analíticas que los informantes poseen en forma latente o manifiesta. En otras palabras, el análisis sociocultural no es patrimonio exclusivo del investigador. Aprendamos cómo el actor analiza y modela su propia realidad.

6. La elaboración de etnomodelos del actor: Cualquier ser humano que conoce cabalmente la base de su propia cultura es capaz de generar evaluaciones, interpretaciones y explicaciones respecto a aquellos fenómenos que pertenecen a su mundo de experiencia. Por tanto, es posible aprovechar las capacidades del actor para generar sus propios modelos o etnomodelos que representen a parcialidades o totalidades de su universo simbólico; y para traducir el sentido o efectuar una lectura simbólica de su realidad. Al elaborar sus etnomodelos, el actor articula un conjunto de explicaciones, establece relaciones y significados, integra conocimiento y experiencia, todo lo cual representa tanto su propio punto de vista como aquel de su comunidad.

En estos etnomodelos, la función decodificadora es insustituible, puesto que el actor es el único que maneja las claves que permiten el rescate, por parte del investigador, del significado de los fenómenos socioculturales representados. Sin dicho aporte, el investigador se enfrentaría a etnomodelos herméticos que lo conducirían a efectuar un trabajo de superficie de escaso valor etnológico.

7. La construcción de modelos explicativos del investigador: Habiéndose rescatado el etnomodelo, o bien, al haberse agotado los contenidos que fluyen por los canales de comunicación sin que el etnomodelo se produjese, es necesario que el investigador inicie la articulación de su propio modelo explicativo. Dicho modelo pertenece a otro ámbito epistemológico. No debe ser confundido ni entremezclado con las concepciones del actor, puesto que representa las elaboraciones analítico-explicativas del investigador inferidas del material empírico original. Por razones metodológicas y epistemológicas, es muy recomendable demarcar estos dos ámbitos o niveles: el empírico-émico del actor y el científico-ético del investigador. No obstante, si este último ha utilizado los criterios, categorías, taxonomías, descripciones, análisis y explicaciones de los actores, su modelo explicativo estará sostenido por una base empírica excepcionalmente sólida y rica. Metodológicamente, este tipo de modelo explicativo es totalmente lícito. Él se

nutre de la raíz misma de los datos empíricos, por lo cual es afín al universo de experiencia original. Y permite, además, una elaboración teórica que la ciencia educativa exige y requiere.

Finalmente, aplicados a los proyectos de desarrollo y, en particular, a los respectivos diagnósticos socioculturales de diversos aspectos de la realidad nacional, los etnomodelos ofrecen una valiosísima e insustituible documentación primaria "desde dentro". Aportan tanto materiales descriptivos émicos como también la articulación de relación entre fenómenos y la integración de conocimientos, significados y experiencia social de acuerdo a los criterios de los actores, abriendo un campo semántico de proyecciones ilimitadas. De este modo, los etnomodelos permiten conocer las concepciones, expectativas y perspectivas de los actores sociales referentes a las alternativas de su propio desarrollo. Todo ello hace posible comprender, anticipadamente, la realidad sociocultural a través de los documentos primarios generados por los grupos receptores de los beneficios de un programa de desarrollo.

Modelo de Metodología Cualitativa: Una Proposición Neoetnográfica (Grebe 1997)

Aplicación del Etnomodelo Paso a Paso

Etapa Preliminar (Pre-Diseño): reconocimiento etnográfico e identificación de categorías émicas

Selección de un grupo de actores sociales. Estrategias posibles.

1. Rapport y apertura de canales de comunicación.

Como investigador participante de la realidad estudiada, se abría la posibilidad de experimentar variados instrumentos con los niños. Lo primero que se hizo fue una dramatización, la dificultad surgió cuando los líderes de los grupos postulaban su percepción y los demás la seguían aunque tuvieran otra totalmente distinta. La siguiente fue una entrevista individual, donde se les preguntaban que habían hecho y de manera disimulada se intentaba preguntar por la evaluación. La dificultad surgió cuando se dio un tiempo prudente a cada estudiante en el tiempo reducido de la jornada escolar. Los estudiantes en su mayoría parecían tener afán o no estar muy cómodos de contarle a un

profesor lo que sentían. El tiempo hubiera sido insuficiente para recoger una muestra representativa que diera cuenta de las percepciones de los niveles de la primaria. Fue necesario entonces crear una manera para acercarse a la percepción de los niños de manera escrita. Así es como con base en Rodari (1999) se empieza a estructurar una técnica que permitiera a los niños expresarse libremente. Se escogió entre las formas de acercamiento a los niños la que en palabras de Grebe (1990) es la identificación de dominios y categorías reconocidas y explicitadas por los actores en documentos personales, los que más adelante llamaríamos relato.

Para crear vínculos con los estudiantes. Se le pidió al profesor de cada nivel, un curso en primero, un curso en segundo, tercero y cuarto que permitiera relacionarse con los estudiantes de una manera espontánea. Como resultado de este espacio se decidió adoptar las historias fantásticas dado que las encontraban muy atractivas. Igualmente mostraban un interés por escribirlas y así sentirse más libres que cuando tenían que escribir ensayos argumentativos de una situación dada o cuando exponían y hablaban al frente de un profesor.

Elaboración del Formato Relato – Definición de Métodos y Técnicas de Análisis.

En primera medida el cuestionamiento primordial fue ¿de qué manera puede plantearse un texto escrito de forma tal que los estudiantes muestren lo que perciben alrededor de las prácticas evaluativas de las que son sujeto?

Se hizo una exploración sobre las formas de acercarse a la teoría del relato escrito. Como resultado se indagó con profundidad en la teoría de Rodari (1999) y se adaptó la estrategia de texto narrativo propuesta por el autor para crear relatos fantásticos.

¿Qué es un relato fantástico?

"La fantasía no está en oposición a la realidad, es un instrumento para conocer la realidad, es un instrumento que hay que dominar. La imaginación sirve para hacer hipótesis y también el científico necesita hacer hipótesis, también el matemático lo necesita y hace demostraciones por absurdo. La fantasía sirve para explorar la realidad, por ejemplo para explorar el lenguaje, para explorar todas las posibilidades para ver qué resulta cuando se oponen las palabras entre sí."

Conferencia "Scuola di Fantasía", 17 de abril de 1974, publicada en *Riforma alla scuola*, vol. 27, N° 5, pág. 24. Traducción de Odette Smith. Texto citado en "Gianni Rodari: valores democráticos, realismo y fantasía", por Odette Smith. En *Espacios para la lectura* N° 3-4, pág. 12. Desde ahora VDRF.

El relato fantástico nace de la idea de que los niños creen por sí mismos historias fantásticas. En esta investigación se toma desde la idea de Rodari de que los relatos fantásticos destierran campos de la memoria, de manera tal que se le permitiera al estudiante acceder a aquellos recuerdos sobre las prácticas evaluativas. "... *Una palabra cualquiera elegida al azar, puede funcionar como palabra mágica capaz de desenterrar campos de la memoria que yacían bajo el polvo del tiempo...*" (Rodari 1999).

Las palabras puestas en las manos y en la mente de un niño provocan como diría el autor una reacción en cadena que pueden también evocar recuerdos. La memoria en este tipo de relatos no siempre es consciente. Por medio de las palabras se construye una representación que rechaza, censura, construye y destruye. Para evocar recuerdos de la memoria se le propone al niño hacer un relato donde nos muestre su realidad de una manera divertida para él y por lo tanto más útil y fidedigna. Para hacerlo divertido y llamativo para los niños es necesario deformar las palabras, es decir dotarlas de un significado no convencional de manera tal que los niños exploren y reflejen su realidad. Los niños por medio del relato fantástico podrían expresarse sin temer al tabú de lo que les puede pasar si contradicen las normas del profesor.

¿Cómo se estructuró?

Teniendo en cuenta toda la teoría del relato era necesario crear un conjunto de palabras significativas y que despertaran un interés por crear una historia fantástica. Al profundizar más en la teoría del autor se encontró que podía encontrarse un significado fantástico y real al tiempo a las palabras por medio de acrósticos.

- **Acrósticos**

Por medio de la descomposición de las palabras se estimula la imaginación y se desafía la intervención del niño para crear. De igual manera al descomponer una palabra el niño apela a sus experiencias. Para el autor los acrósticos de diseñan para explorar palabras,

por eso mismo se descompone en letras y descubrir las palabras que la componen. De aquí puede desprenderse una historia donde al frente de cada palabra pueda escribirse una palabra o una serie de palabras que resulten en una frase con sentido completo. No obstante puede resultar un texto poco interesante o inconexo.

Se decidió sobre la base de la teoría de Rodari (1999) aplicar acrósticos a los niños con la palabra *evaluar*. El primer ejercicio a manera de prueba piloto se llevó a cabo en un grupo de tercero primaria donde primero se les pidió que hablaran de lo que significaba para ellos ser evaluados. Se les invitó a hacerlo sin temor, que no había nadie que recriminará lo que pensaban. Entonces fue necesario mostrarles las diferentes caras de la evaluación. Posterior a esto, se les pidió que a partir de esta palabra hicieran un conjunto de palabras que ellos relacionaran con el concepto *evaluación*.

Después de hacer esta prueba piloto en este curso, se pudo constatar que servía como técnica para recoger datos que evocaran experiencias en la memoria de los niños. Por lo tanto se aplicó en todos los demás niveles. En un curso por nivel. Preferiblemente en el curso de los profesores entrevistados. Se excluyeron los niños de preescolar sala cuna y jardín, a excepción de transición, por que su competencia escritural no ha alcanzado los niveles para redactar un acróstico.

Recolección de Datos Emicos – Acrósticos.⁵

Después de estudiar los dominios de los estudiantes Grebe (1990) y de identificar la categoría sobre la que se quería trabajar se produjeron los acrósticos para recoger datos preliminares.

Los ejemplos de acrósticos a continuación enfatizan en algunas palabras que en la siguiente etapa fueron usadas para la elaboración de trinomios categoriales. En el caso del primero tenemos las palabras *esfuerzo, exámenes, tareas, nota, evaluación*. En el caso del segundo se resaltan las palabras *nota, evalúan, evaluación, felices*, las que después dan paso al espacio y a los personajes de los relatos.

⁵ Para visualizar la totalidad de los acrósticos remitirse a Anexo 4

Figura 22. Ejemplo de Acróstico

Nombre: Juan Diego Guevara Fecha: 22-09 mayo Curso: 3-4

Con el siguiente acróstico tu me vas a contar lo que significa la palabra **evaluar** para ti, puedes recordar situaciones en las que te evalúan o en las que te sientes evaluado de diversas maneras, cuando te han hecho evaluaciones escritas, orales, cuando pasas al tablero, cuando expones, y todas aquellas formas en las que tus profesores te evalúan.

E	evaluar es algo que necesita esfuerzo dedicación, lo difícil es que a nadie le gusta eso, y yo soy uno de ellos.
V	erdaderamente eso es muy estresante, y te dan nervios y no te sientes nada bien, y no tienen en cuenta tu esfuerzo .
A	veces los exámenes están muy difíciles, a veces no. En otras ocasiones nos ponen exámenes y también tareas muy largas.
L	as presentaciones son penosas, son unas de las que no me gustan mucho, ha veces soy muy vago en ellas, como una vez en 2do.
U	na nota de cualquier forma de evaluación es la más importante, no vale la pena copiarse y perder la evaluación .
A	teriormente yo he conocido personas que se estresaban tanto que con un 5 ya estaban tiradas en el piso llorando.
R	ealmente odio las evaluaciones, me parecen una cosa muy negativa, y jamás me van a gustar.

Figura 23. Ejemplo de Acróstico

Nombre: María José Castillo Fecha: 27/09/FEB Curso: 44

Con el siguiente acróstico tu me vas a contar lo que significa la palabra **evaluar** para ti, puedes recordar situaciones en las que te evalúan o en las que te sientes evaluado de diversas maneras, cuando te han hecho evaluaciones escritas, orales, cuando pasas al tablero, cuando expones, y todas aquellas formas en las que tus profesores te evalúan.

E	Estrictas porque uno siempre está todo nervioso por saber que nota le van a poner
V	Varías veces me fijo los exámenes por que los evalúan y no somos felices
A	Aburridas porque te ponen nota por esto y por lo otro y nunca nos hacen un trabajo que no evalúan
L	Las evaluaciones son injustas porque no evalúan el esfuerzo si no el trabajo y me parece que deberían evaluar las dos
U	Un día me fue tan bien que me regalaron un celular
A	amenazantes porque tu mamá te regaña si te va mal.
R	Riesgos porque a uno siempre le preocupa la nota pero lo malo es que siempre cambian la forma de evaluar y uno no sabe como es mejor

Trinomios Fantásticos

A partir de los acrósticos de los estudiantes, se hizo un análisis para crear binomios o trinomios fantásticos que sirvieran de base para la creación de los relatos fantásticos. La decisión de extraer binomios o trinomios categoriales se dio de la necesidad de encontrar un conjunto de palabras que fueran significativas para los estudiantes, que encontraran atractivas y que cumplieran con el principio de contradicción según Rodari (1999).

¿Qué es binomio o trinomio fantástico?

Un binomio fantástico es una unión de palabras no pertenecientes al mismo grupo. Por ejemplo, pies y zapatos no podría ser un binomio fantástico ya que la relación entre las dos palabras es perfectamente lógica y se trata de lo contrario. Un binomio fantástico se compone de palabras que no puedan estar juntas. Esto para que el niño busque insólitamente las formas de unirlas. Las palabras deben perder su significado cotidiano en manos de los niños. Un ejemplo puede ser lágrima y tomate. Es un binomio que los anima a relatar fantásticamente. Son palabras que no forman parte de las cadenas verbales habituales.

¿Qué es el principio de contradicción?

El principio de contradicción es el resultante del binomio fantástico. Es aquella tensión entre palabras lo que hace que el niño encuentre caminos creativos de escribir una historia. Si ponemos el binomio manzana y alegre, podríamos decir... erase una vez una manzana alegre.

¿Cómo se trajeron?

Desde el análisis de los acrósticos, fue necesario buscar palabras con una distancia prudente para que los niños pudieran por medio de su imaginación crear relatos fantásticos donde las palabras pudieran ser parte de un mismo grupo.

¿Por qué trinomios y no binomios?

Se definieron trinomios dada la necesidad de crear espacios y personajes, principal y secundarios. Resultado de la lectura de los acrósticos y tratando de escoger trinomios que respondieran a las percepciones de los estudiantes de la manera más fiel para cada grupo de estudiantes resultó la siguiente selección:

¿Cómo se consolidó la estructura narrativa del relato?

Se hizo una indagación previa acerca de las maneras en que los niños habían aprendido hasta el momento género narrativo. Los niños identificaban fácilmente las partes inicio, nudo o problema y final. Se tomó la decisión de añadir una moraleja para efectos de conclusiones del relato y dado que también era ampliamente conocido por ellos. La estructura se mantuvo en todos los niveles para mantener una uniformidad y aunque los niños de cuarto primaria ya tenían conocimientos previos acerca de textos narrativos más elaborados y complejos, se tomó la decisión de mantener la estructura de manera tal que fuera sencilla y los motivara a escribir con más libertad. En transición se usó una plantilla diferente en términos de forma. Se usaron plantillas con renglones más amplios y una división más clara hecha a manera de nubes. De primero a cuarto se usó una plantilla convencional, dividida por las partes ya mencionadas.

Cada acróstico supuso la búsqueda de trinomios, sin embargo se extrajo una tabla en la que se recopilaron los trinomios más recurrentes que se describen a continuación.

Tabla 13. Construcción de Trinomios a Partir de los Acrósticos

	GRADO TRANSICIÓN	GRADO PRIMERO	GRADO SEGUNDO	GRADO TERCERO	GRADO CUARTO
ESPACIO	LA TIERRA DE LA EVALUACIÓN				
Personaje principal	El maestro preguntón	El rey examen	El rey examen	El rey examen	El rey examen
Personaje para elegir (2)	Pepe, el tímido Duende Equivocación Boletín Señora distracción	Doña Tarea Doña Nota Pepe Miedoso Maestro Evaluador Pepe Feliz	Doña Nota Pepe Miedoso Maestro Evaluador Pepe Feliz Doña Tarea	Don Esfuerzo Doña Nota Maestro Evaluador Pepe Feliz Doña Tarea	Don Esfuerzo Doña Nota Maestro Evaluador Pepe Feliz Doña Tarea

Se diseñaron de igual manera formatos para recoger los datos. A continuación se muestran ejemplos de relatos. En un primer momento se pensó en escoger al azar cinco relatos por curso. Pese a la decisión tomada todos los relatos fueron extremadamente interesantes y reveladores. En consecuencia se rebatió la idea de analizar sólo cinco por curso y se analizaron en total 150 relatos.

Recolección de Datos Emicos – Relatos.⁶

Después de estudiar los dominios de los estudiantes Grebe (1990) y de identificar la categoría sobre la que se quería trabajar se produjeron los acrósticos para recoger datos preliminares.

⁶ Para visualizar la totalidad de los relatos remitirse a Anexo 5

Muestras De Relatos. Figura 24. Ejemplo de relato

Un lugar donde todo es una prueba

Curso: 3-4

Título

Autor: Juan Diego Guevara

Inicio

Frase una vez un lugar donde todo era una prueba, la tierra de la evaluación. Allí reinaba el rey examen, él es el que puso la regla de que todo fuera evaluación. Y vivían también billones de personas, pero los protagonistas de esta historia son: El rey examen, Don esfuerzo, dona nota, maestro evaluador, y por último, dona tarea.

Nudo - problema

Lo malo de esta tierra era que a nadie le gustaba, todo el tiempo estaban estresados, excepto los 16 minutos que tenían para relajarse el Domingo. Maestro evaluador era el que evaluaba a todos y llevaba las notas a dona nota y ella los llevaba al rey examen. Un día los más valientes del pueblo (don esfuerzo) y (dona tarea) fueron y se quejaron por todo. El rey examen les dijo que si completaban con todas bien un examen que el les iba a dar, él haría lo que ellos le pidieran.

Final

Empezaron el examen, era sobre inglés, matemáticas, geometría, historia, astronomía de todo. Ellos sudaban, sudaban tanto que los guardias del rey examen les pusieron vasos debajo de la gota de sudor y con el sudor hicieron 2 litros de limonada. Al final acabaron, el rey miró los exámenes y dijo "hay 1 incorrecta en los dos". Pero de pronto apareció Don puntos extra, que dijo que ellos no se copiaron del otro, y por eso, tener un punto extra, y se arregló ese mundo y desde ese día todos estaban felices.

Enseñanza

Nunca te copies en un examen te ayudara mucho, te lo recomiendo.

Figura 25. Ejemplo de Acróstico

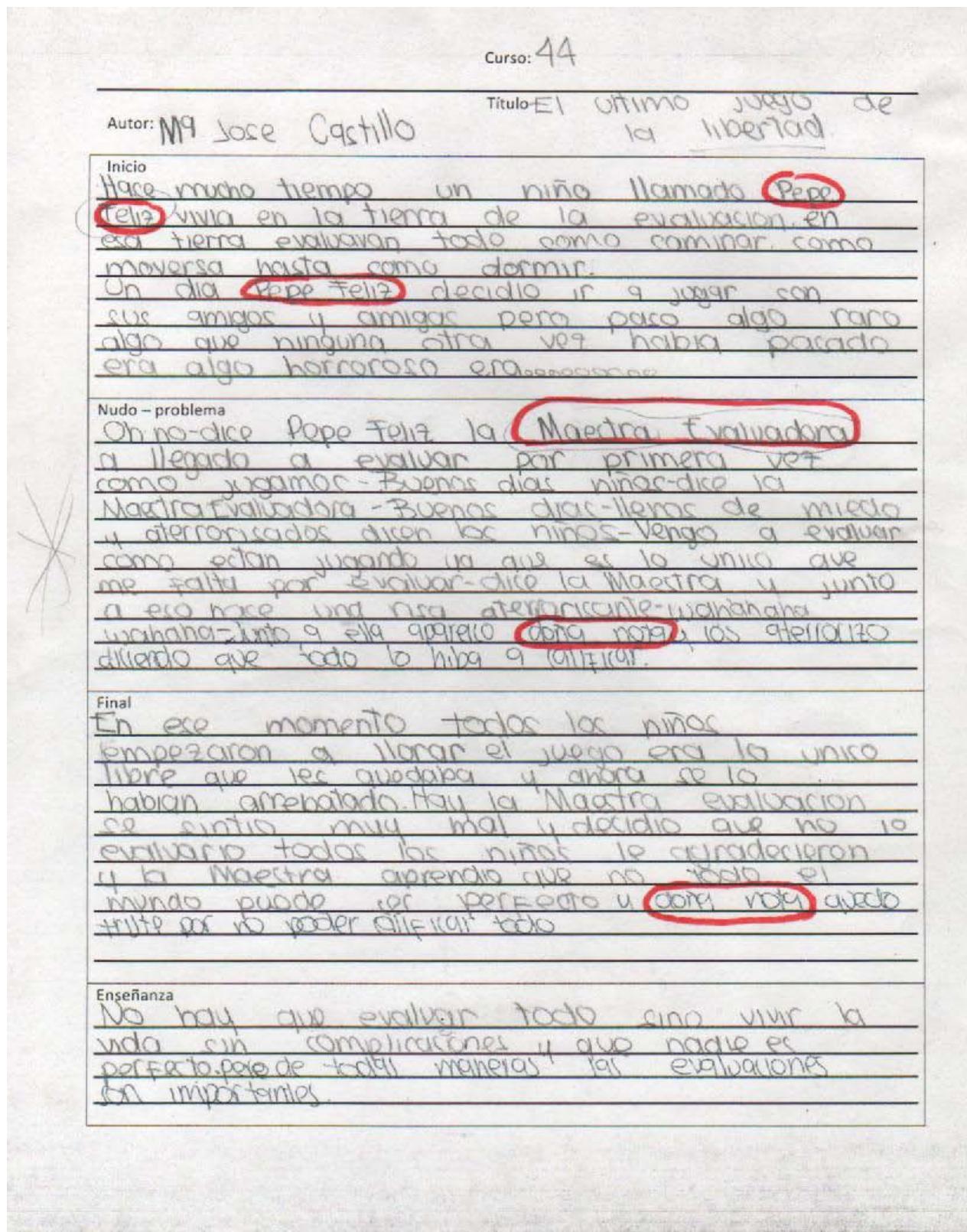
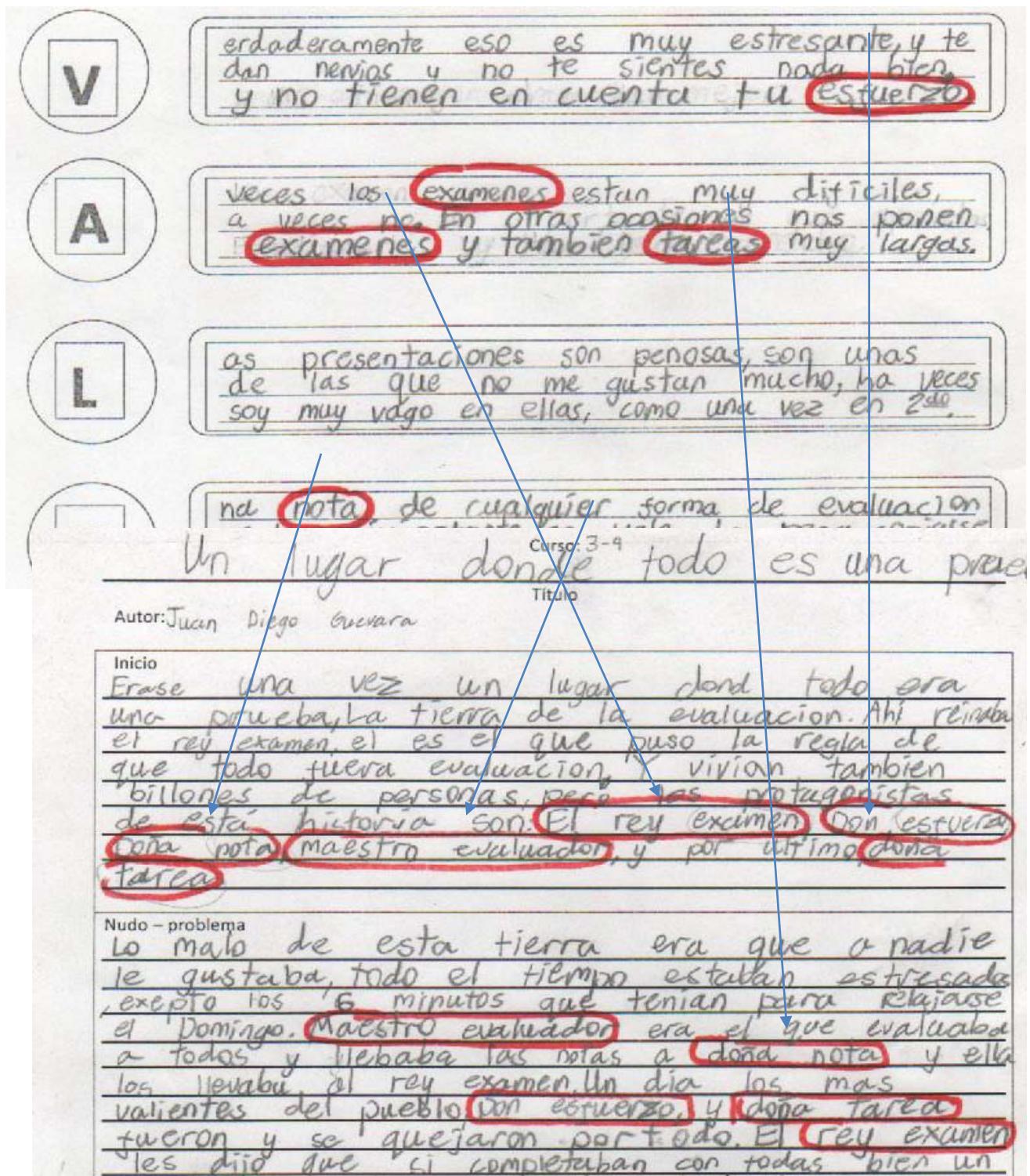


Figura 26. Descripción de la extracción de trinomios

	Estresantes porque uno siempre está todo nervioso por saber que nota le van a poner
	Variados besos me fijo los cramones por que los evalúan y no somos felices
	Aburridas porque te ponen nota por esto y por lo otro y nunca nos hacen un trabajo que no evalúan
	Las evaluaciones son injustas porque no evalúan el esfuerzo si no el trabajo y me parece que deberían evaluar las dos
<p>Autor: M^g José Castillo Título: El último juego de la libertad</p> <p>Inicio</p> <p>Hace mucho tiempo un niño llamado Pepe Feliz vivía en la tierra de la evaluación, en esa tierra evaluaban todo como moverse hasta como dormir. Un día Pepe Feliz decidió ir a jugar con sus amigos y amigas pero poco algo raro algo que ninguna otra vez había pasado era algo horroroso era...</p> <p>Nudo - problema</p> <p>Oh no-dice Pepe Feliz la Maestra evaluadora a llegado a evaluar por primera vez como jugamos -Buenos días niños-dice la Maestra evaluadora -Buenos días-llevas de miedo y aterriscados dicen los niños-Vengo a evaluar como están jugando ya que es lo único que me falta por evaluar-dice la Maestra y junto a ese mío una nra aterriscante wahahaha wahahaha-junto a ella aparece Doña Nota, los aterriscados dijeron que todo lo hiba a olvidar.</p>	

En este ejemplo vemos como evalúan se convierte en la maestra evaluadora, nota se convierte en Doña Nota, y Felices se convierte en Pepe Feliz.

Figura 27. Descripción de la extracción de trinomios



En este ejemplo, Nota se convierte en Doña Nota, Esfuerzo en Don esfuerzo, Evaluación en Maestro Evaluador, Tarea en Doña Tarea y exámenes en El rey Examen.

“... a fin de cuentas, quizá, si el país musical toma la forma de una historia, no será una fantasía de evasión, sino una manera para redescubrir y representar con nuevas formas la realidad” Rodari (1999, pag 22)

Etapa del Diseño

Esta etapa de definición del problema central de la investigación se hizo previa a la recolección de datos y se encuentra descrito previamente. Igualmente se habían definido las categorías con los componentes conceptuales básicos.

Acceso a los Niveles Semánticos (Significados)

Paso 1

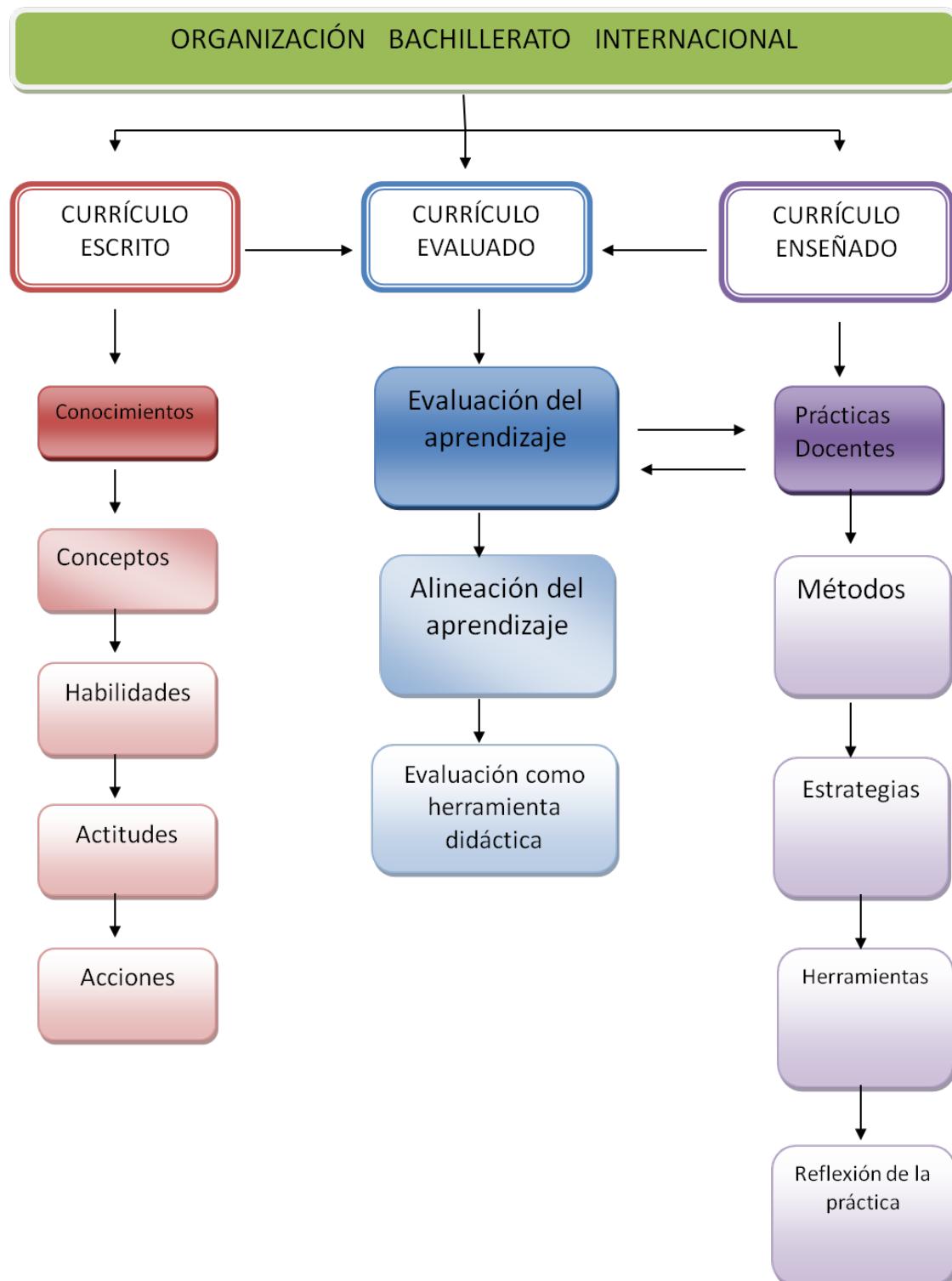
En primer lugar para encontrar los significados atribuidos por los actores sociales a las categorías Grebe (1990), se decidió hacer una matriz que contuviera aquello que el programa dentro de la categoría de evaluación expusiera como necesario.

Paso 2

Los ejemplos se hicieron a manera de citas en la matriz de Excel que se encuentra anexa.

Los pasos posteriores al etnomodelo se desarrollan más adelante en el capítulo titulado hallazgos.

Figura 28. Categorías Emergentes Tras El Análisis De Datos



CAPÍTULO III HALLAZGOS

3.1 Teoría Profesada – Desde el Discurso de los Profesores - Percepción del Investigador, Teoría Profesada desde el Discurso del Profesor y Teoría al Uso desde la Percepción de los Estudiantes.

Los profesores desde las entrevistas analizadas se muestran comprometidos con la implementación del Bachillerato Internacional. Programa que propone modelos específicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esta triada se encuentra dividida en el programa desde la elaboración de su currículo en Currículo Escrito, Evaluado y Enseñado. Así mismo el programa se concibe como constructivista. Los profesores desde su discurso muestran como sus tareas de aprendizaje y la manera de evaluar se encuentra totalmente inscrita en esta forma de entender la educación. Ejemplos claros de esto se ven en las entrevistas cuando los profesores hablan de la diferenciación, de la atención a los estilos de aprendizaje, en las tareas de aprendizaje que hacen que todos se sientan exitosos, en la conciencia que los profesores dicen que sus estudiantes tienen con respecto a un aprendizaje formativo, al decir que sus estudiantes están satisfechos con el programa y con ellos las formas como son evaluados. Los profesores en general ven su forma de enseñar y evaluar de manera cualitativa, formativa y constructiva para el estudiante. Ahora bien, los estudiantes a través de sus relatos muestran una excesiva preocupación por lo cuantitativo y lo sumativo. En las mentes de los estudiantes se enseña para promocionarlos a un grado siguiente y para acreditarlos, percepción totalmente opuesta a la de los docentes. Cuando se le pidió al estudiante que mostrará como era la evaluación para ellos, la percepción que se vislumbra en su mayoría es de presión y de ansiedad.

Los profesores en su discurso, o teoría profesada apuntan a enseñar y evaluar preponderando un enfoque profundo, es decir el profesor se ve a sí mismo por un lado como actor de un proceso en el que estructura de manera eficiente conceptos de manera profunda, es decir le brinda una importancia a los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado el docente se percibe como un motivador que genera en el estudiante la necesidad voluntaria de promover su aprendizaje de manera profunda. No obstante, los estudiantes perciben una enseñanza de enfoque superficial, que no profundiza en el aprendizaje o entendimiento de

conceptos, ellos dicen estudiar temas, datos para los exámenes. Los estudiantes se muestran a través de las entrevistas una sensación de ansiedad ante la evaluación que le hace buscar estrategias de momento que respondan una tarea evaluativa, en este caso a los exámenes bimestrales o los quizzes. Los estudiantes tienen sensación de éxito y felicidad cuando se les promociona o cuando aprueban, éxito que comparan con una escala cuantitativa. Los estudiantes no muestran una visión general del aprendizaje y de la evaluación, más bien muestran una visión atomizada basada en los exámenes, y no creen en la enseñanza como medio para alcanzar aprendizajes de enfoque profundo.

Este tipo de desconexión entre teorías puede causarse por varios aspectos. Primordialmente porque el docente carece de tiempo, ánimo y capacitación eficaz que le permita entender el programa y profundizar en él para que lo interiorice de manera consciente y no sólo por compromiso con la institución. De no existir este apoyo institucional como paso previo a la implementación del programa, se corre el riesgo, como efectivamente se constató en las entrevistas de que no existan en los docentes las destrezas necesarias para que esa teoría profesada pueda llevarse efectivamente a la teoría al uso. Es decir, para que su pensamiento implícito del programa pase a su acción explícita de la acción en el aula.

Hallazgos

Teoría profesada desde el discurso del profesor y teoría al uso desde la percepción de los estudiantes

Los profesores desde las entrevistas analizadas se muestran comprometidos con la implementación del Bachillerato Internacional. Programa que propone modelos específicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esta triada se encuentra dividida en el programa desde la elaboración de su currículo en Currículo Escrito, Evaluado y Enseñado. Así mismo el programa se concibe como constructivista. Los profesores desde su discurso muestran como sus tareas de aprendizaje y la manera de evaluar se encuentra totalmente inscrita en esta forma de entender la educación. Ejemplos claros de esto se ven en las entrevistas cuando los profesores hablan de la diferenciación, de la atención a los estilos de aprendizaje, en las tareas de aprendizaje que hacen que todos se sientan exitosos, en la conciencia que los profesores dicen que sus estudiantes tienen con respecto a un aprendizaje formativo, al decir que sus estudiantes están satisfechos

con el programa y con ellos las formas como son evaluados. Los profesores en general ven su forma de enseñar y evaluar de manera cualitativa, formativa y constructiva para el estudiante. Ahora bien, los estudiantes a través de sus relatos muestran una excesiva preocupación por lo cuantitativo y lo sumativo. En las mentes de los estudiantes se enseña para promocionarlos a un grado siguiente y para acreditarlos, percepción totalmente opuesta a la de los docentes. Cuando se le pidió al estudiante que mostrará como era la evaluación para ellos, la percepción que se vislumbra en su mayoría es de presión y de ansiedad.

Los profesores en su discurso, o teoría profesada apuntan a enseñar y evaluar preponderando un enfoque profundo, es decir el profesor se ve a sí mismo por un lado como actor de un proceso en el que estructura de manera eficiente conceptos de manera profunda, es decir le brinda una importancia a los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado el docente se percibe como un motivador que genera en el estudiante la necesidad voluntaria de promover su aprendizaje de manera profunda. No obstante, los estudiantes perciben una enseñanza de enfoque superficial, que no profundiza en el aprendizaje o entendimiento de conceptos, ellos dicen estudiar temas, datos para los exámenes. Los estudiantes se muestran a través de las entrevistas una sensación de ansiedad ante la evaluación que le hace buscar estrategias de momento que respondan una tarea evaluativa, en este caso a los exámenes bimestrales o los quizzes. Los estudiantes tienen sensación de éxito y felicidad cuando se les promociona o cuando aprueban, éxito que comparan con una escala cuantitativa. Los estudiantes no muestran una visión general del aprendizaje y de la evaluación, más bien muestran una visión atomizada basada en los exámenes, y no creen en la enseñanza como medio para alcanzar aprendizajes de enfoque profundo.

Este tipo de desconexión entre teorías puede causarse por varios aspectos. Primordialmente porque el docente carece de tiempo, ánimo y capacitación eficaz que le permita entender el programa y profundizar en él para que lo interiorice de manera consciente y no sólo por compromiso con la institución. De no existir este apoyo institucional como paso previo a la implementación del programa, se corre el riesgo, como efectivamente se constató en las entrevistas de que no existan en los docentes las destrezas necesarias para que esa teoría profesada pueda llevarse efectivamente a la

teoría al uso. Es decir, para que su pensamiento implícito del programa pase a su acción explícita de la acción en el aula.

Para la triangulación de la entrevista en términos de su pertinencia con el desarrollo de los objetivos la Teoría propuesta por OBI fue el referente más importante.

Después de analizar las entrevistas piloto y de acuerdo con lo encontrado se decidió plantear la entrevista estructurada a profundidad para el desarrollo de los objetivos desde estos hallazgos. Las categorías resultantes de esta prueba fueron – EVALUACION DEL APRENDIZAJE, SISTEMA CURRICULAR BACHILLERATO INTERNACIONAL, Y PRÁCTICAS DOCENTES, esta última que involucra la relación estudiante profesor y las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes.

Resultados: Descripción de posibles resultados por categoría, variable, fuente, etc.

Categorías construidas en relación con los datos recogidos y los códigos generados a partir de la entrevista piloto.

Desde la Entrevista Estructurada

Las entrevistas se analizaron teniendo en cuenta las características de la Teoría profesada expuesta en el marco teórico

La muestra entrevistada fue de ocho profesores. Con base en estos discursos se realiza el análisis con el propósito de reflexionar a través de ellos como se están llevando a cabo las prácticas de evaluación del aprendizaje a la luz de Programa de Bachillerato Internacional, encontrar aciertos, desaciertos, puntos de encuentro y desencuentro. La entrevista estructurada se analizó con base en las categorías previamente establecidas. Estas categorías también se establecieron teniendo en cuenta las tres divisiones que el programa le hace a su currículo.

3.1.1 Análisis por Categorías

Categoría I - Evaluación del Aprendizaje (Currículo Evaluado)

En general, los profesores expresan que la evaluación es un proceso, en donde verifican y fortalecen adquisición de conocimientos y de conceptos. Según el programa la evaluación del aprendizaje debe partir de una planificación efectiva (Assessment for Learning-Research based principles to guide classroom practice- Assessment Reform Group 2002). En el discurso de los ocho docentes entrevistados la planificación de la evaluación incluye estrategias que aseguran que los alumnos comprendan los objetivos que persiguen, pero en su mayoría los docentes no se expresa que exista una forma de involucración o entendimiento de los criterios que se aplican al evaluar el aprendizaje del estudiante. Se planea de acuerdo a los objetivos de la unidad de investigación y de las áreas disciplinares. La planificación según se interpreta a través de la muestra está incluyendo las maneras en qué los estudiantes recibirán información, pero no está incluyendo como los estudiantes tomarán parte en la evaluación del aprendizaje (sólo un docente lo refirió) y como se les ayudará a seguir progresando a partir del punto en el que se encuentran. Así mismo no se incluyen las maneras en que los alumnos y profesores utilizarán la evaluación para determinar progresos y lugar en el proceso de aprendizaje. Tres de ellos le dan relevancia a la flexibilidad para involucrar situaciones importantes no planeadas. Sólo uno refiere la involucración de los estudiantes y en su mayoría refieren los objetivos como un requisito para planear. El programa utiliza como una de sus más importantes estrategias de planeación el Planeador, donde se registra todo lo que va a suceder, sucedió y sucederá durante el desarrollo de las Unidades de Investigación. Sin embargo ningún profesor de la muestra se refirió al Planeador o al trabajo en equipo que esto requiere. Es importante destacar que según la muestra de profesores entrevistados la evaluación se está viendo desde los productos finales de toda actividad que se lleva a cabo por niveles sin tener en cuenta como aprenden los estudiantes. Es necesario que la evaluación del aprendizaje se centre en cómo aprenden los estudiantes. La evaluación del aprendizaje según los discursos de esta muestra es esencial y reconocida en la práctica de aula. Los docentes se refieren una evaluación desde lo que se hace en el aula, tales como preguntas y tareas en clase a través de las cuales se puede demostrar comprensión de conocimientos y habilidades. A partir de allí se interpreta y se emite un juicio sobre cómo mejorar el aprendizaje y que

involucra una reflexión de profesores y estudiantes. (Assessment Reform Group 2002). Podríamos decir entonces, que según el programa y las muestra de entrevistados la evaluación es central a la práctica.

La evaluación hacia atrás no se incluye como esencial para una planificación efectiva en ninguno de los entrevistados. La evaluación hacia atrás significa prever la evaluación desde el punto de vista de lo que queremos que los estudiantes alcancen al final de una etapa, por lo tanto la evaluación debe de antemano estar planeada con base en las tareas de aprendizaje y en las habilidades específicas que se pretendan alcanzar.

Desde lo propuesto por BI se identifican primero los resultados esperados, posteriormente se determina la evidencia aceptable y por último se planifican las experiencias de aprendizaje. Esta estructura tiene una semejanza al enfoque de aprendizaje profundo en términos de que un estudiante que entiende o que aprende desde el enfoque profundo puede aplicar su conocimiento efectivamente y puede ver desde diferentes perspectivas, es decir puede evaluarse.

Con respecto a las entrevistas, en el discurso de los profesores no se nombra la planeación hacia atrás o en otras palabras un aprendizaje con enfoque profundo, por lo tanto se crea en los estudiantes al evaluarlos sensaciones de ansiedad, de incertidumbre y de creación de estrategias coyunturales para aprobar tests.

En concordancia con el programa, los profesores son responsables de emitir juicios ya que estos afectan siempre al estudiante en su nivel afectivo. Para que esto se logre, el profesor debe entregar información que sea lo más formativo posible, es decir que primero apunte al trabajo y no hacia la persona, que le muestre al estudiante en qué punto del camino se encuentra, como puede seguir progresando, siempre haciendo énfasis en lo que sabe y no en lo que no sabe. Según la muestra los profesores propenden por una evaluación formativa que sea muestra para el estudiante de su proceso y que sea este un punto de partida para seguir progresando. En este punto refieren un interés por verificar qué habilidades han afianzado y qué nivel de comprensión tienen los estudiantes de los conceptos. Según la muestra entrevistada de docentes podríamos decir que existe una tendencia clara hacia la evaluación formativa, en la que los docentes buscan alcanzar una evaluación constructiva y comprensiva con los estudiantes.

En términos de motivación, y según el discurso de los docentes la motivación de los estudiantes está residiendo sobre una medida de carácter cuantitativo, que es en este caso una escala de uno a siete. El discurso de los profesores refleja que los niños se han apegan mucho a la nota. Los profesores por su parte quisieran rescatar la importancia de la evaluación cualitativa para motivar a los niños. Sin embargo al preguntarles a los profesores como miden los aprendizajes logrados se encuentra una fuerte tendencia por evaluación cuantitativa, donde al parecer la evaluación cualitativa queda relegada a un comentario en el boletín de calificaciones. Para alcanzar niveles más altos en la evaluación cualitativa los profesores tendrían que utilizar más herramientas de evaluación tales como los observadores, las rúbricas y las listas de chequeo ya que estas dan criterios claros para el estudiante de acuerdo con una estrategia de aprendizaje. Estas escalas utilizadas en las rúbricas por ejemplo podrían ser de gran ayuda para el estudiante cuando reconoce el punto en el que se encuentra y cuando para él son claros los criterios establecidos allí porque tendrá un panorama claro de lo que debe mejorar y lo que ya ha alcanzado. No obstante, ningún profesor de la muestra entrevistada se refirió a los criterios como esenciales para la evaluación, o como una construcción entre el estudiante y el profesor. La construcción de las herramientas de evaluación y los criterios establecidos se hace al margen de la opinión de los estudiantes. En este sentido se encuentra que la evaluación del aprendizaje debería promover el compromiso de los estudiantes para lograr construir objetivos y criterios de aprendizaje. De lo contrario los estudiantes se sentirán lejos de entender que es lo que están tratando de lograr.

Otro principio del programa involucra el hecho de que los estudiantes reciban una orientación constructiva sobre cómo mejorar. Según la muestra entrevistada los profesores adquieren por medio de la evaluación una información para planificar pasos a seguir en la enseñanza. A partir de esta información los profesores identifican fortalezas de cada alumno, él toma acción con respecto a esta información, pero no es claro cómo se comunica al estudiante de manera tal que él sea consciente y sea capaz de progresar. Por lo tanto la evaluación del aprendizaje en tanto orientación constructiva podría darse hacia el docente quien es quien descubre debilidades y fortalezas, pero no para el estudiante quien es quien debe enfrentarlas. Los docentes brindan oportunidades de mejoramiento en términos de debilidades, sin embargo vuelve a ser recurrente el problema del planteamiento de criterios claros. Según el discurso de la muestra de

profesores, la evaluación del aprendizaje ayuda a los alumnos a saber cómo puede mejorar. Los docentes refieren diferentes estrategias de aprendizaje, pero no involucran en su discurso los diferentes estilos de aprendizaje.

Otro aspecto importante a retomar dentro de la evaluación del aprendizaje vista desde el programa y analizada a la luz de los discursos de los docentes es el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en donde se percibe una ausencia por fortalecer y desarrollar capacidades de auto juicio crítico. No se nombra como relevante en el discurso de los docentes. Sólo dos de ellos refieren la reflexión de los estudiantes a través de la metacognición, donde los estudiantes se detienen a analizar su proceso y revisar cómo pueden seguir mejorando.

En general, se podría decir que de la muestra entrevistada, los docentes usan pruebas representativas para reconocer el desempeño de los estudiantes, los cuales evalúan teniendo en cuenta herramientas como rúbricas y listas de chequeo, donde los criterios se establecen por los profesores. En su discurso todavía hay ausencia de elementos propuestos por el programa tales como el fomento de la indagación, el trabajo en equipo como herramienta indispensable en la educación internacional, más referencia a la documentación de corte cualitativo, comprensión conceptual, la planificación con base en las indagaciones de los niños. Si se hace énfasis en el acceso a muestras de aprendizaje y desarrollo y así comprender su progreso. De igual manera expresan el deber de apoyar a los estudiantes y valorar su aprendizaje.

Debería haber más referencia a las estrategias y herramientas propuesta por el programa para incentivar la evaluación cualitativa tales como el portafolio de los estudiantes que no fue nombrado por ninguno de los entrevistados. El programa por su parte hace énfasis en el portafolio como una muestra de evaluación cualitativa donde se refleja el proceso de aprendizaje y el progreso de los estudiantes.

Hay una tendencia muy marcada de evaluación cuantitativa, basada en una escala de uno a siete. Es decir no hay una variedad equilibrada de estrategias de evaluación formativa y sumativa.

Hay un deseo de los docentes por hacer más evaluación dentro del aula y no sólo marcada por la nota.

No hay énfasis en la conciencia social por los problemas de nuestro planeta, y los objetivos de las distintas áreas disciplinares a la cual sólo hizo alusión una profesora. Es importante así mismo el entendimiento del concepto, más allá del entendimiento de temas al cual sólo aludieron dos de ellos.

Se están incluyendo siempre las mismas herramientas de aprendizaje: listas de chequeo y rúbricas sin hacer consenso de criterios con los estudiantes.

Las expectativas de aprendizaje y las estrategias integrales de evaluación no se dan a conocer claramente a los alumnos y padres.

La evaluación del aprendizaje no está abordando todos los elementos esenciales al programa.

Categoría II- Sistema Curricular Bachillerato Internacional (Currículo Escrito)

Esta categoría se analiza a partir de lo que en OBI se llama el currículo escrito, que parte de preguntas clave como ¿qué queremos que los alumnos aprendan?, ¿qué queremos que los alumnos comprendan?, ¿qué queremos que los alumnos sean capaces de hacer?, ¿qué queremos que los alumnos sientan? y ¿cómo queremos que los alumnos actúen?. La primera de las preguntas involucra a las demás a partir de los cinco elementos esenciales: conceptos, habilidades, actitudes, acción y conocimientos y desde estos elementos se estructura todo el currículo escrito. A la pregunta ¿qué queremos que los alumnos comprendan? se responde con el estudio de los conceptos como forma, causa, perspectiva, función, cambio, conexión, responsabilidad, reflexión y algunos conceptos relacionados con las unidades de investigación y las áreas disciplinares que son diferentes a lo que se conoce como temas o tópicos. La tercera pregunta, ¿qué queremos que los alumnos sean capaces de hacer?, está relacionada directamente con las habilidades que los estudiantes desarrollan y potencian en su proceso escolar. El programa las agrupa en cinco categorías: de pensamiento, de comunicación, sociales, investigación, y autocontrol. La cuarta pregunta apunta a las diferentes actitudes que el programa promueve y alienta un conjunto de actitudes que incluyen la tolerancia, el respeto, la integridad, la independencia, el entusiasmo, la empatía, la curiosidad, la creatividad, la cooperación, la confianza, el compromiso y la justa apreciación. La última pregunta se refiere a la acción de los estudiantes la cual según el programa debe alentar a los estudiantes a reflexionar, tomar decisiones fundamentadas, ser solidarios

con su comunidad académica y en general con todos a su alrededor. Los conocimientos por su parte se refieren al conjunto de áreas disciplinares que deben ser impartidas en una segunda lengua. Este conjunto de áreas se articulan con seis temas transdisciplinarios, que dirigen cada una de las también seis unidades de indagación.

A partir de la muestra entrevistada se podría concluir que la evaluación como instrumento de aprendizaje apunta a revelar y potenciar las habilidades. Los ocho profesores entrevistados respondieron que lo más importante era evaluar habilidades. No hay una referencia por parte de los docentes a los otros cuatro elementos del programa a partir de la evaluación. Ninguno de los entrevistados refirió una evaluación de actitudes. Dos de ellos hacen alusión a los conceptos.

En cuanto a los conocimientos disciplinares tampoco hay una mención clara, podría deberse a que los profesores en su aula son responsables de las áreas de matemáticas, ciencias, sociales, religión, pastoral, e inglés. No hay una referencia de cómo la evaluación afecta la didáctica de esas áreas, el discurso se hace en general y pareciera que el mismo trato didáctico se le da a todas las áreas, ya que no se mencionan criterios o descriptores diferentes para cada área. En el caso de las dos profesoras de español, existe una diferencia, ellas si muestran como desde su área debe haber diferentes formas de evaluar de acuerdo a los descriptores requeridos para el área. Existe en español según las docentes entrevistadas una claridad de lo que los alumnos deben alcanzar. En preescolar se refieren las tres entrevistadas a la evaluación como instrumento para medir desarrollo a nivel afectivo y social.

En cuanto al modelo pedagógico el programa tiene entre sus cuatro pilares el uso del Constructivismo como Modelo pedagógico. Los docentes de la muestra entrevistada tienen como referente el modelo pedagógico del constructivismo. Dos de ellos refieren la diferenciación como herramienta pedagógica, sin tener claridad en el modelo y dos de ellos dicen manejar más de un modelo pedagógico dado sus condiciones de aula como el número de niños y la intención de la clase.

Percepción de los Estudiantes sobre El Programa expresada por los Profesores.

Se nombran generalmente la satisfacción de los estudiantes por poder demostrar conocimientos conceptuales y habilidades, basar su aprendizaje en experiencias de la vida real que conduzcan a otras indagaciones, expresar diferentes puntos de vista e

interpretaciones en un ambiente más libre, analizar su aprendizaje y comprender lo que es necesario mejorar. Sin embargo me llama la atención que no se exprese otros aspectos relevantes en el programa como: compartir el aprendizaje y la comprensión con los demás, utilizar distintos estilos de aprendizaje, inteligencia múltiples y diferentes aptitudes para expresar sus niveles de comprensión, conocer y entender de antemano los criterios para lograr los mejores resultados o el mejor desempeño, autoevaluarse, evaluar a los compañeros y reflexionar sobre ambos procesos.

Categoría III- Prácticas Docentes

(Currículo Enseñado)

Esta categoría será analizada a la luz del programa IB, desde donde se interviene en las prácticas docentes desde la pregunta **¿Cuál es la mejor manera de aprender?**, donde se parte del hecho que los profesores planean la enseñanza desde la manera en que aprenden los estudiantes, desde sus intereses y necesidades y desde conocimientos previos.

Desde la teoría IB, los aspectos importantes a retomar para el análisis de las entrevistas desde las prácticas docentes son el cómo la evaluación puede o no ser central a la práctica docente, cómo es la planeación de la evaluación, como la evaluación promueve la motivación, la autoevaluación y los logros escolares.

En cuanto a si la evaluación es central o no a la práctica docentes y basándonos en la muestra entrevista se podría decir que lo es en la medida en que los profesores expresan que todo lo que hacen en la aula podría definirse como evaluación. Cualquier tarea de aprendizaje puede demostrar comprensión, entendimiento, conocimientos y desarrollo de habilidades. Los docentes hacen observaciones sistemáticas y asistemáticas desde donde hacen interpretaciones y juicios.

La evaluación vista desde este punto de vista se convierte en una habilidad profesional clave para hacer todo el proceso de evaluación, desde recoger información, analizarla, brindar juicios y retroalimentar. A partir de la muestra se puede ver que los profesores cumplen con todo el proceso, ya que los estudiantes realizan la información a ser analizada por el profesor, reciben las interpretaciones y juicios que realiza el profesor y a partir de allí se retroalimenta su proceso, en donde tienen la oportunidad de continuar progresando. No obstante aunque se realicen los pasos en forma coherente, hay

elementos como el acuerdo de criterios y la contemplación de estilos de aprendizaje que alteran los resultados de una evaluación del aprendizaje.

En cuanto a la planeación, se retoma aquí par verla desde el diseño previo de la misma. Los docentes cuentan con una herramienta que BI les ofrece como medio para estructurar la planificación que realizan junto a otros colegas: el planificador de unidad. El planificador está pensado para ayudarles a planificar eficazmente las actividades de investigación que realizan los estudiantes. Está estructurado sobre la base de siete preguntas de respuesta abierta: *¿Cuál es nuestro objetivo?, ¿Qué medios vamos a usar?, ¿Qué queremos aprender?, ¿Cuál es la mejor manera de aprender?, ¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido?, ¿Cómo vamos a actuar?, ¿Hasta qué punto hemos alcanzado nuestros objetivos?* El planificador de cada unidad de investigación permite planear en equipo y por lo tanto involucrar a todas las áreas disciplinarias. Muestra desde la primera pregunta guía un diseño de evaluación hacia atrás, lo que supone que con anterioridad se esperan unos resultados y para ello se diseñan unas tareas de aprendizaje, unas experiencias de aprendizaje, estrategias y herramientas para su análisis. Los profesores de preescolar hablan más de una planeación en equipo, sin ser esto una constante en todos los profesores, quienes relevan la importancia de la estrategia y los objetivos a ser alcanzados. Sólo un entrevistado incluye la importancia de la involucración del estudiante en la planeación. Sin embargo este medio para planear la evaluación no es nombrado por ningún entrevistado. El planeador incluye las formas en que se analizan datos de la unidad de investigación y como se replantean después de terminada la unidad, pero de nuevo ningún entrevistado nombra en su manera de planear cómo retomará la información recogida, es decir se planea para medir resultados, pero después no se retoman los resultados. Todos los profesores expresan la planeación en términos de las estrategias utilizadas. Tres de ellos le dan relevancia a la flexibilidad para involucrar situaciones importantes no planeadas. Sólo uno refiere la involucración de los estudiantes y en su mayoría refieren los objetivos como un requisito para planear. Me llama la atención como no se refiere más la intervención del estudiante, o como se va a planear la forma en que la evaluación enriquezca la práctica educativa. De igual manera no se refiere la manera en que los estudiantes puedan seguir progresando y que se les de a conocer con anterioridad los criterios de evaluación y trabajo durante la unidad.

En general los profesores tratan de promover la motivación. Lo hacen desde el análisis de causas posibles, para saber que tratamiento le dan y como actuar. Cuando hay un fracaso, los profesores proporcionan alternativas constructivas tales como actividades de rotación, en donde existen varias mesas de trabajo y los niños tienen acceso a varias formas de comprender un concepto y de construirlo. Es decir incluye variadas formas de aprender para que todos los estudiantes se sientan exitosos.

Es recurrente la búsqueda de ayuda psicológica, ayudas externas como terapias y los encuentros con padres de familia al manejar un fracaso y buscar motivación. Entre los docentes hay tendencia marcada a llamar a los papás y a pedirle su ayuda. No se referencia la diferenciación directamente. Se refleja poco conocimiento y manejo de necesidades especiales en las aulas.

Parece que aún falta una visión más amplia de la evaluación como herramienta que retroalimenta la práctica docente.

En cuanto la autoevaluación, los profesores deberían equipar a sus estudiantes con capacidades para que los estudiantes puedan hacerse cargo de su aprendizaje a través del desarrollo de habilidades de autoevaluación (Assessment Reform Group 2002). Dos profesores de la muestra entrevistada recurren a la autoevaluación como forma de aprendizaje y apoyo para seguir mejorando. Lo hacen por medio de la palabra metacognición. Asumen la autoevaluación como una reflexión que el estudiante hace de sus muestras de aprendizaje en compañía del profesor.

En conclusión el trabajo evaluativo del profesor en cuanto a la muestra analizada Necesita más fundamentación en cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la evaluación cualitativa.

Necesita planificar hacia atrás, previendo los resultados que se quieren alcanzar teniendo en cuenta las necesidades reales de los estudiantes, los diferentes estilos de aprendizaje, fundamentando cada etapa de aprendizaje.

Necesita plantear criterios claros para todos y que modelen los resultados y el desempeño del estudiante. De esta manera la información resultante del proceso del estudiante puede ser transmitida y comprendida eficazmente por toda la comunidad escolar. (OBI 2007)

Necesita un trabajo en equipo, a fin de que se revisen los desempeños y progresos de los alumnos desde diferentes perspectivas para una apreciación más justa y menos subjetiva.

Necesita un trabajo de evaluación cualitativa y calificaciones analíticas que den cuenta de todo el trabajo de los estudiantes y que apunte a su trabajo de manera descriptiva.

3.2 Tensiones y Distensiones

Las tensiones y distensiones analizadas como percibidas por los docentes son las siguientes:

Distensiones:

Las múltiples posibilidades de estrategias y herramientas de evaluación

El trabajo de conceptos y el desarrollo de Habilidades en contextos reales.

Es muy positiva la involucración de perfil y actitudes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

A algunos les permite realizar una planificación acorde con las indagaciones planteadas por ellos mismos y por los alumnos.

Tensiones:

Es difícil la adaptación de un profesor nuevo cuando hay tantos requerimientos ya que no existe una guía apropiada y constante.

No hay ayuda suficiente y se puede mal lograr la práctica implementando el programa.

Todavía hay profesores tradicionales que trabajan sobre temas y que no aportan a las unidades de indagación.

El trabajo con el perfil debe traducirse más en práctica.

El paso de preescolar a primaria sigue siendo difícil para los estudiantes.

Se dice que hay poco entendimiento de la política de evaluación por falta de guía. No se sabe como implementar algunas cosas cuando se es nuevo en el programa.

Existe una tensión entre lo que exige la Política Nacional y lo que exige el programa.

Hay poco tiempo para desarrollar seis unidades de indagación de manera constructivista.

3.3 Puntos de Encuentro y Desencuentro

Modelo tradicional vs Modelo constructivista

Implementar cultura constructivista vs la idea arraigada de educación tradicional y conductista que aún profesa profesores y padres de familia.

Implementación del programa vs Entendimiento del programa

Desarrollo de evaluación cualitativa vs evaluación cuantitativa requerida por el colegio

Política OBI vs política nacional

Enseñanza con base en Concepto vs Enseñanza con base en temas

Entrevistada ... “que diseñaron el programa y todo eso, colocan en la evaluación a ver que tanto han aprendido los estudiantes para seguir desarrollando el aprendizaje en ellos, pero obviamente no puede ser únicamente eso, el gobierno da unas normativas que cada colegio debe acoplarse a ellas y tiene que desarrollarlas para cumplir con la ley y muchas veces eso no permite irse tan a lo que dice PYP, Hay como una falta de coherencia entre lo que dice el programa, lo que debe ser el programa, y unas cosas que es lo que realmente pasa porque hay que cumplir con ciertas normativas que no se deben dejar de lado. A veces no hay coherencia entre lo que dice el programa, lo que el gobierno enseña, Ministerio De Educación y lo que la institución debe ser mirando a los dos, es difícil”. Lucía Gutiérrez entrevistada.

Crítica al programa en la institución.

No, no podemos hablar de satisfechos o insatisfechos es que no se está viviendo el programa realmente. Ellos están satisfechos... no quiere decir que no se viva el programa en todos sus sentidos, algunos profesores lo hacen vivir bien, otros no, en su mayoría el programa se desarrolla en el colegio, las unidades de investigación, sin embargo la evaluación falla en el sentido de que todavía el niño no es consciente de que el programa busca es su aprendizaje, que el mismo aprenda y el niño se queda en la nota, es básicamente eso, como hacerles ver eso a los estudiantes, que lo más importante

es que aprendan y que dentro del aprendizaje está la dificultad y que deben superar esas dificultades, entonces los niños eso no lo tienen interiorizado aunque algunos profesores si manejan el BI, algunos hacen sus unidades de investigación pero como que no les transmiten eso y cuestiones como exámenes, como la nota pues dañan en cierta medida el proceso.

Llama la atención que no se nombran en el discurso aspectos importantes para el programa tales como:

- Fundamentar cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Desarrollar criterios para lograr los mejores resultados y el mejor desempeño.
- Obtener pruebas que les permitan llegar a conclusiones adecuadas.
- Producir información que pueda ser transmitida y comprendida eficazmente por toda la comunidad escolar.
- Colaborar con otros para revisar el desempeño y el progreso de los alumnos y reflexionar sobre ambos.
- Tomar en cuenta diversos estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, diferentes aptitudes y contextos culturales.
- Utilizar calificaciones analíticas (distintas calificaciones para diferentes aspectos del trabajo) y holísticas (calificaciones globales).

3.4 Teoría al Uso – Percepción de esta Teoría por los Estudiantes

En esta fase se pusieron en práctica los pasos restantes de la etnometodología

1. Etnomodelos: representaciones de la realidad percibida por los actores sociales.
Modelos de representación prescriptivos y descriptivos, modelos operativos.

Se analizaron las representaciones de la realidad de los estudiantes a través de los relatos, que se pusieron sistemáticamente en una matriz.

2. Reconocimiento de símbolos dominantes y sus roles de significados: la descripción densa..

El reconocimiento de los roles y significados recurrentes en los estudiantes se llevó a cabo teniendo en cuenta la teoría del Bachillerato Internacional en cuanto a lo que en el programa se considera necesario en la evaluación del aprendizaje.

Articulación de Fenómenos Ideacionales y Conductuales

1. Concordancias y divergencias entre conceptualización y praxis. Etnomodelos: complementación y reciprocidad entre los niveles de representación y de operación.

Este paso se llevó a cabo no analizando la práctica de los docentes más su teoría profesada al respecto de la teoría al uso percibida por los estudiantes.

Fenómenos Socioculturales y su Carga Semántica en su Contexto

1. Comprensión del todo en función de sus partes desde los puntos de vista de los actores sociales.

Se llevó a cabo por medio de las representaciones que expresaron los estudiantes por medio de los relatos.

2. Posibilidades de captación y explicación holística por parte de los actores sociales: aportes y limitaciones.

3. Comprensión de cómo proponen, defienden y discuten los actores sociales sus interpretaciones de lo que ocurre, cómo observan e interpretan el comportamiento y la experiencia en su contexto sociocultural.

Los relatos de los estudiantes se interpretaron a la luz del Programa de Bachillerato Internacional, El concepto de Currículo, la teoría de enfoque profundo y superficial, la teoría de la alineación del aprendizaje. El aporte se presenta en forma de tensiones, distensiones, efectos pretendidos y no pretendidos.

Análisis de Contenido del Investigador

1. A partir de las categorías émicas, se estudiaron las variantes y frecuencias en que aparecen en el discurso del actor social.
2. Cada categoría puede analizarse en cuanto al asunto tratado, tratamiento favorable o desfavorable, metas que revelan, medios o acciones para alcanzarlos, características reveladas sobre diversos actores sociales, en nombre de quien se hacen ciertos enunciados, fuerza o valor asignado a su comunicación, etc.

Modelo Explicativo del Investigador

1. Se procedió a construir un modelo explicativo a partir del análisis de la base del análisis de datos. La estrategia propuesta es poli-émica, ya que se rescatan tanto los puntos de vista de los estudiantes, de los profesores y del investigador.

3.5 Análisis de Datos con la Triangulación del Marco Teórico

La evaluación del aprendizaje en el programa es esencial a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un objetivo esencial es proporcionar información acerca de la marcha del proceso de aprendizaje. Por lo tanto debe ser constructiva y debe reconocer la importancia de evaluar tanto el proceso como los resultados de la indagación, integrando y apoyando a ambos. (OBI 2007). Con la obtención de los relatos y su análisis puede reflejarse que los niños entienden la evaluación más desde una perspectiva social, que pedagógico didáctica. Es decir, sienten la evaluación de una manera acreditativa, que los mide para excluirlos, no sienten que la evaluación sea para proporcionar información acerca de su proceso, incluso no sienten que haya un proceso

de evaluación formativa y procesual. Para los niños existe en su mayoría una sensación de que sólo los exámenes son válidos y eso es lo que se evalúa. Existe una percepción de la evaluación que genera angustia y miedo. Para los niños en su mayoría ha tenido un impacto emocional negativo provocado sobretodo por las notas. Los estudiantes reflejan un bajo nivel de entusiasmo y confianza cuando se les evalúa. En este sentido y teniendo en cuenta la muestra analizada, la evaluación para los niños es poco comprensiva y constructiva (Assessment Reform Group 2002). La motivación por tanto se ve también sumamente afectada, ya que los niños sienten que se enfatiza en sus fracasos y no en sus logros. En la percepción de los estudiantes a través de la muestra analizada, los métodos de evaluación no están protegiendo su autonomía, ni proporcionando alternativas de información constructiva, creando oportunidades de auto orientación. En términos generales no se está promoviendo la motivación en los estudiantes a través de la evaluación.

En cuanto a la planificación de la evaluación, los estudiantes no se sienten parte activa del diseño de la misma. En ningún relato los niños reflejaron ser parte de la planeación de la evaluación, por lo tanto los estudiantes parecen no ser conscientes de qué aprenden y de cómo aprenden. Esto ha tenido implicaciones en la comprensión de objetivos y criterios de evaluación. Al no ser parte activa de la evaluación los estudiantes no entienden, como efectivamente se refleja en los relatos, que es lo que están tratando de lograr dado que tampoco han identificado criterios que se usan en la evaluación para medir su progreso. Los estudiantes no demuestran que exista una comunicación de criterios de evaluación, lo que les genera inseguridad y miedo ante lo que puede resultar ser la evaluación. En términos generales los alumnos no sienten que al evaluarlos haya una comprensión constructiva sobre cómo mejorar o planificar los pasos a seguir en su aprendizaje, lo que trae implicaciones a nivel de capacidad de autoevaluación. Cuando no tienen claro cómo planificar los pasos para el mejoramiento del aprendizaje, tampoco pueden realizar una auto reflexión ya que no hay claridad de criterios ni de etapas de aprendizaje dentro de un proceso. En el imaginario de los estudiantes, existe sólo la evaluación sumativa en términos acreditativos.

Por medio de los relatos de los estudiantes puede reflejarse que hay una tensión entre evaluaciones que responden unas a la cultura del test y otras a evaluación de tipo

cuantitativo. En primer lugar y estas son las evaluaciones que están presentes en las mentes de los estudiantes están las evaluaciones sumativas del bimestre, hasta hace poco instituidas en el colegio, que en su mayoría tiene respuestas únicas, que los estudiantes deben responder en un tiempo limitado, de manera individual y donde no pueden recurrir a ningún tipo de apoyo, en esta forma de evaluar se la da prioridad a la función social en términos de acreditación. Hay una tendencia más conductista y reproductionista. Sin embargo, el estudiante en el caso específico de este colegio, no cuenta con un refuerzo sistemático de criterios o indicadores, más bien el estudiante recibe un conjunto de temáticas que se supone debe tener interiorizados a término del bimestre. Hablar de un posible nivel de aprendizaje podría resultar arbitrario sin dicho sistema. Opuesto a esto encontramos la evaluación que atiende más a una función pedagógica, es decir que le da prioridad al proceso de enseñanza-aprendizaje, para este caso se utilizan variadas estrategias de evaluación. Pueden hacerse proyectos, en el caso concreto del colegio se les llama tareas de desempeño. Cuando se utilizan estas estrategias de evaluación, el estudiante puede elaborar productos, construir sus respuestas con base en lo aprendido, puede obtener apoyos como sus apuntes, tiene que demostrar el desarrollo de habilidades entre otras. Este tipo de evaluación puede darse en un tiempo más flexible. En este tipo de evaluación se propende por que el alumno de respuestas lógicas, argumentadas, muy bien construidas. Sin embargo el estudiante para este tipo de evaluación tampoco cuenta con criterios de base que le permitan saber que se está esperando de él.

A partir de la propuesta BI para evaluar, nos encontramos con que de antemano ésta debe permitir a los alumnos:

- Compartir el aprendizaje y la comprensión con los demás.
- Utilizar distintos estilos de aprendizaje, inteligencia múltiples y diferentes aptitudes para expresar sus niveles de comprensión.
- Conocer y entender de antemano los criterios para lograr los mejores resultados o el mejor desempeño.
- Autoevaluarse, evaluar a los compañeros y reflexionar sobre ambos procesos.

- Basar su aprendizaje en experiencias de la vida real que puedan conducir a otras indagaciones.
- Expresar diferentes puntos de vista e interpretaciones.
- Analizar su aprendizaje y comprender lo que es necesario mejorar. (BI 2007)

A través de los relatos podemos ver que no se cumple para los estudiantes ninguna de las anteriores. Exceptuando algunos casos específicos de preescolar y tres en primaria de una muestra de 125 relatos.

Hallazgos desde la Didáctica de la Evaluación

Dadas las teorías profesada y al uso vemos la poca conexión entre ellas y el problema de los sistemas de evaluación desarticulados de las corrientes teóricas pedagógicas que se profesan en el programa y por los profesores. La desarticulación es latente sobretodo en aquellos componentes de la práctica docente tales como procesos de enseñanza y aprendizaje, la teoría que profesa el docente y los sistemas de evaluación. Los profesores utilizan sistemas de evaluación basados en el constructivismo y en los requerimientos del programa que propenden por un aprendizaje perdurable en los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes perciben un sistema de evaluación que subvalora el esfuerzo y el proceso. Analizando los relatos de los estudiantes pareciera que los procesos de aprendizaje en el aula están desvinculados de la evaluación y por esta razón los estudiantes muestran un alto nivel de ansiedad. No existe una configuración didáctica que involucre procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación por la desconexión ya mencionada y porque en sus discursos los profesores sólo le apuntan a dos o tres clases de instrumentos para evaluar el aprendizaje y los estudiantes en su percepción encuentran que la única forma en que son evaluados es por medio de pruebas estandarizadas o test en la fase final del proceso. Los docentes parecen estar en acuerdo de que los estudiantes deben aprender habilidades, sin embargo los estudiantes muestran como estudiar para los exámenes implica un sobre esfuerzo y una sobrecarga.

De tal forma, los resultados de las prácticas evaluativas y la autorreflexión que éstos generan son importantes para los estudiantes, los maestros y los padres de familia, pues al hacerlos públicos ayudan en la cualificación de la educación, de los instrumentos elegidos y del uso que se les da, para hacer los respectivos ajustes y para que un criterio

pueda validar el otro. En la medida que la evaluación se haga pública, se pueden identificar mejor las dificultades y así se tienen unos criterios más unificados en su calidad, programación, desarrollo y análisis de resultados.

Por otra parte, las instituciones deben replantear los espacios de encuentros docentes e institucionales, para que no sólo se aborden actividades educativas y programas generales, sino que se pueda discutir acerca de lo que sucede al interior de las aulas, con un sentido interdisciplinar que conduzca a compartir las diferentes experiencias didácticas y pedagógicas, de tal manera que surjan formas diferentes de observar, evaluar y cualificar las prácticas docentes. Hay incoherencia entre las concepciones de los docentes acerca de la evaluación y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

3.6 Profesores y Estudiantes - Efectos Pretendidos y no Pretendidos

Aunque el efecto pretendido de lo docentes sea trabajar en la evaluación con función pedagógica, aparece como rasgo determinante de la evaluación en el imaginario de los estudiantes que se trata de una evaluación que no atiende a la diversidad, que mide la inteligencia, es decir que los hace menos o más inteligentes de acuerdo a la nota que adquieran. Por estas razones refieren a la evaluación como una herramienta que permite a los profesores seleccionar. “estamos claramente, por tanto, ante una concepción estática de las diferencias individuales y una estrategia selectiva de respuesta educativa a esas diferencias, respectivamente” Coll, C., et al (2001)

La propuesta BI y lo que los profesores pretenden alcanzar es el efecto contrario. Se pretende una evaluación que permita la participación de todos los estudiantes con sus diferentes necesidades, intereses y estilos de aprender. Es decir se busca “una concepción esencialmente interaccionista de las diferencias individuales, cuyo correlato desde el punto de vista de la estrategia de atención educativa a dichas diferencias es la enseñanza adaptativa” Coll, C., et al (2001)

Retomando a Coll, C., et al (2001) en el análisis de los relatos de los estudiantes “en la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria la evaluación debería estar básicamente orientada- más aún si cabe que en otros niveles educativos- a proporcionar informaciones inútiles, y relevantes para tomar decisiones de tipo pedagógico y didáctico que faciliten la adaptación de la enseñanza a la diversidad de capacidades,

intereses y motivaciones del alumnado. El acento debería ponerse lógicamente en la función reguladora de la evaluación” Coll, C., et al (2001)

El predominio de la función social de la evaluación sobre su función pedagógica y, en consecuencia, por la separación de las actividades y tareas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuyos logros pretenden informar (Shepard 2000 citado por Coll, C., et al (2001)) “el énfasis en la expresión cuantitativa de los logros de aprendizaje de los alumnos conduce a su vez a prestar una espacial atención a aspectos como la objetividad y la neutralidad-frente a otros como la pertinencia, la relevancia o la contextualización –en la planificación y desarrollo de las actividades y tareas de evaluación” Coll, C., et al (2001)

Tabla 14. Efectos pretendidos y no pretendidos en los docentes

EFFECTOS PRETENDIDOS Desde el discurso docente	EFFECTOS NO PRETENDIDOS Desde Los relatos de los niños
Hacer una evaluación constructiva que tienda al enfoque de aprendizaje profundo	Existe una evaluación con una función social acreditativa que tiende al enfoque superficial del aprendizaje.
Los profesores diseñan unas herramientas con base en criterios claros que suponen que todos entienden y comparten	Los estudiantes no conocen o no entienden los criterios con que son evaluados. No saben que esperar o hacia donde ir.
Los profesores argumentan que planean de manera sistemática.	No se tiene en cuenta la planeación hacia atrás en el aula.
Los profesores ven su práctica evaluativa como una consideración que se sostiene en un proceso	Los estudiantes perciben la evaluación como un paso al final del proceso.
Los profesores señalan que tienen en cuenta a todos los estudiantes para motivarlos en el aula y que todos se sientan exitosos.	Los estudiantes sienten que los lento nunca surgen y que la evaluación los señala y compara con los demás.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

La investigación se basó en el estudio de la implementación del Bachillerato Internacional en cuanto a la evaluación del aprendizaje donde se buscó evaluar las prácticas evaluativas del aprendizaje en un marco de Bachillerato internacional implementado, en una institución en particular. Para este objetivo se compararon concepciones de profesores y estudiantes. Las técnicas de recolección de datos buscaron entonces dar razón de las prácticas de evaluación llevadas a cabo para en la institución y a partir de allí identificar tensiones, distensiones, encuentros y desencuentros con respecto a los lineamientos BI. El estudio se hizo llevando a cabo un método cualitativo de investigación. Tomando una muestra poblacional de 150 estudiantes y ocho profesores. Se siguieron distintas fases para la recolección de datos para determinar la validez y fiabilidad de los datos.

Una vez aplicado el instrumento de recolección de datos, procesados los mismos y obtenido la información que de ello se generó conjuntamente con los respectivos análisis, se obtuvieron unos resultados que le permite al investigador presentar el siguiente conjunto de conclusiones:

Se identificó que actualmente en la institución educativa y en las prácticas docentes del grupo, se está produciendo una transición hacia formas evaluativas que consideran la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, asociadas a un modelo pedagógico constructivista, que se centra en la construcción del concepto como el fundamento para la comprensión e interpretación, no sólo en la transmisión de contenidos o definiciones. Sin embargo, se reconoció que el empoderamiento de los estudiantes, aún no se evidencia, hecho que preocupa a las docentes del grupo, y que provoca las siguientes consideraciones:

Dado el estado emergente de las prácticas de evaluación participativa, éstas se presentan en forma ocasional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y se superponen a las prácticas autoritarias vigentes. Esto permite plantear como hipótesis, que la dificultad para que los estudiantes logren percibir la función formativa de la evaluación, y se reconozcan como parte activa del proceso evaluativo, está relacionada con la prevalencia de las pautas evaluativas tradicionales, instaladas en la cultura escolar. Ellos continúan valorando sólo la asignación de la nota, más no las posibilidades de

retroalimentar y fortalecer su proceso de aprendizaje, y de desarrollar la autonomía, necesaria sobre todo, en la formación para la toma de decisiones responsables, frente al manejo de situaciones y problemas propios de la evaluación del aprendizaje.

La investigación permite reflejar una diferencia evidente entre las percepciones de los profesores y estudiantes acerca de la evaluación del aprendizaje y los métodos y estrategias de evaluación. La teoría profesada de los profesores muestra las intenciones constructivas hacia la evaluación del aprendizaje, no obstante los estudiantes en su percepción de la teoría al uso la describen con una función social, acreditativa y esencialmente sumativa.

Los profesores describen su concepción de evaluación desde una perspectiva que propende por una enseñanza de enfoque profundo, donde los estudiantes demuestren su capacidad de aprender más, donde se muestren motivados por aprender y donde sientan que son parte activa de un proceso. Sin embargo en la percepción del estudiante se evidencia determinadamente una evaluación hacia un enfoque superficial, ya que se refleja ansiedad, estrategias coyunturales para aprobar y baja motivación.

Se encuentran varias tensiones al implementar el programa de Bachillerato Internacional directamente expresados por los profesores tales como la falta de instrucción o capacitación, la necesidad de adoptar un modelo constructivista en una población que se encuentra arraigada al modelo tradicional, la conexión forzosa entre el currículo definido por el programa y lo estándares nacionales. Por último, el aspecto que inquieta a los profesores radica en el cambio de concepción de la evaluación hacia una perspectiva constructiva, cualitativa y formativa en comparación con una perspectiva acreditativa, cuantitativa y sumativa.

Los profesores refieren llevar a cabo una evaluación que cuenta con el estudiante de diversas maneras. Por su lado los estudiantes describen una evaluación donde son sujetos pasivos en dos aspectos primordialmente: en primer lugar no conocen los criterios o metas que deben lograr y por lo tanto reflejan estados de ansiedad cuando intentan reconocer las expectativas que tiene al profesor. En segundo lugar no se refleja que todos los estudiantes sean tratados en su diferencia. Finalmente los estudiantes, al

contrario del profesor no le atribuyen un sentido significativo a la evaluación en su proceso de enseñanza aprendizaje. Como resultado, la evaluación no es un autoregulador en el aprendizaje. La participación de los estudiantes en las prácticas evaluativas, es adoptada de manera inconsciente por los estudiantes.

Los docentes en su discurso manifiestan que motivan el aprendizaje por medio de actividades experienciales. Los alumnos por su lado perciben que se les evalúan resultados solamente, por lo tanto los estudiantes pueden estar creando un panorama tergiversado acerca de sus logros y dificultades que se basa en la calificación, descalificación, aprobación, desaprobación, comparación entre otras.

Existe una incompatibilidad que se sustenta en la base del sentido de evaluación que le brinda tanto profesor como estudiante. Los profesores han asumido el proceso evaluativo muy por el contrario de los estudiantes. Para los profesores es una actividad motivante, donde el estudiante construye. No obstante el estudiante lo percibe como una obligatoriedad cuyos criterios o no se entienden o son inalcanzables. Para los profesores existen unas metas claras que los estudiantes están asumiendo como fracasos o como éxitos acreditativos, como un algo que no pueden manejar. Para los alumnos sus éxitos residen no en una buena enseñanza resultante de un proceso constructivo sino en otras causas, por ejemplo en el excesivo trabajo y esfuerzo que hacen para estudiar para sus exámenes bimestrales. En otras palabras los estudiantes desatienden al proceso por centrarse en los resultados.

Se muestra a través de los datos recogidos una desconexión entre los procesos de aprendizaje y las prácticas evaluativas que se generan. En ocasiones se devela una generación de prácticas evaluativa al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las concepciones de evaluación compartidas a través de las entrevistas, se identifica una problemática en la concepción misma de la evaluación escolar, al limitar el proceso evaluativo a la aplicación de pruebas o instrumentos, y a la valoración cuantitativa. Entendida así, la evaluación es una actividad que se lleva a cabo al margen

de los procesos pedagógicos y didácticos. Los resultados tienen un uso restringido, generalista e informativo, sin análisis que se apliquen a la reestructuración de las estrategias pedagógicas para superar las deficiencias del aprendizaje detectadas; en este sentido, la evaluación no es coherente con la intencionalidad formativa y constructiva del currículo BI. estas dificultades en la evaluación tienen que ver con un concepto reduccionista del aprendizaje y de la didáctica, entendida como las estrategias, herramientas o técnicas, para la transmisión de conocimientos y no como una disciplina que trabaja desde las bases epistemológicas de los conceptos y la organización del conocimiento. Esto se refleja en la aversión que desarrollan los estudiantes hacia las tareas de evaluación ya que para los estudiantes son presentadas de manera descontextualizada de la práctica cotidiana. Todavía se mantiene la evaluación en la que predomina la función social, basada en la aplicación de tests para medir el aprendizaje, con un carácter sumativo y acreditativo. Este tipo de evaluación tiene un efecto sancionador y excluyente, en cuanto se usa para calificar o descalificar. La naturaleza pedagógico-didáctica de la evaluación, es desarrollada desde una visión tradicional, que se ocupa de la transmisión del conocimiento, con baja relevancia y funcionalidad para la explicación de fenómenos contextuales, por lo tanto, con una baja aplicabilidad, para evaluar actividades de construcción de conocimiento.

CAPITULO VI RECOMENDACIONES

Los hallazgos motivan a pensar en la necesidad de asumir el reto de la evaluación como un sistema que opere institucionalmente, en una perspectiva interdisciplinaria, por lo tanto debe involucrar a todos los agentes educativos en una transformación desde la concepción, los objetivos y función de la evaluación, y lograr, por un lado, un nivel de consenso entre los equipos directivos y los equipos docentes, y por otro, asumir el trabajo de *desinstalar o desinformar* en los estudiantes en la representación tradicional de la evaluación, desde su función sumativa-acreditativa y construir una nueva visión de la evaluación desde su función formativa.

Los docentes necesitan poner al estudiante en el centro del proceso evaluativo. Esto quiere decir que para que se logre una evaluación que propenda por un enfoque profundo, lo primordial será planear la evaluación cuestionándose como aprende el estudiante. Esto debe considerar por un lado el diseño de tareas de aprendizaje desde las necesidades reales de los estudiantes, que logren mejorar el aprendizaje y no sólo medirlo y por otro lado debe considerar las nuevas relaciones que se generan entre estudiante y profesor tales como convertirse en motivador, experto y reflexivo de su práctica docente y de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje debe tender a favorecer su función pedagógica. Para que esto pueda generarse la evaluación no puede estar al margen de la enseñanza y el aprendizaje. Un primer paso puede ser el establecimiento de criterios para evaluar como una parte esencial de la evaluación. En la etapa de diseño los estudiantes deberían estar involucrados de tal manera que puedan percibir con claridad su participación en el proceso de evaluación. Los instrumentos pueden estar concebidos por el profesor y el estudiante para que previo a la tarea de aprendizaje, se conozcan las metas que deben alcanzarse. De esta manera puede existir una percepción de evaluación formativa y constructiva ya que integraría los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Cuando la evaluación es parte de una concertación desde su concepto y desde la aproximación que brinda el programa en cuanto a criterios se refiere, es importante que bajo este marco se trabaje bajo el mismo sistema de calificación cuantitativa, que sea por demás clara a los estudiantes, quienes aún se preguntan que significan ciertas

calificaciones. Una revisión de criterios es importante previa a la evaluación tanto formativa como sumativa. En algunos relatos de los niños fue notoria la falta de claridad al respecto. Los criterios si bien tomados directamente del programa o modificados según intereses situacionales deben ser compartidos con los estudiantes, para que orienten el éxito de las tareas, y autoregulen el proceso. Estos mismos criterios al ser evaluados en clase o en examen sumativo deben ser trabajados con anterioridad en clase, de lo contrario el estudiante podría verse confundido y poco dispuesto, ya que esta evaluación no es el resultado de un proceso.

El consensuar los criterios, puede favorecer el carácter objetivo y la validez en los juicios de valor que se emitan al igual que permitiría justificar y validar los instrumentos de evaluación, dado que dichos instrumentos una vez diseñados en equipo con los estudiantes permitirán analizar con más justicia y transparencia los datos que se recojan.

El programa BI distingue un grupo de criterios que bien pueden ser modificados a las instituciones con miras al bienestar del estudiante. El adoptarlos de alguna manera permitiría a los docentes desde su práctica en el aula diferenciar aprendizajes ya sean estos procedimentales, factuales o actitudinales y así mismo el diseño de las tareas de evaluación. Esto le permitiría al estudiante apropiarse más de su conocimiento en términos de sus fortalezas y debilidades con respecto a cada tipo de conocimiento y le permitiría al docente encontrar maneras de apoyar al estudiante en sus diferentes estilos de aprendizaje. Los diferentes criterios adicionalmente permiten dilucidar habilidades específicas, trabajos y tareas de evaluación pertinentes y diferenciadas.

Otras ventajas al abordar rigurosamente el trabajo de criterios será primeramente que admitirá una enseñanza formativa ya que le permitirá tanto a profesores como a docentes reflexionar sobre habilidades y competencias desarrolladas o por desarrollar. El involucrar a los estudiantes en la etapa de diseño de las tareas de evaluación desde la concertación de criterios los involucrará también en su proceso de aprendizaje, donde se les trazará maneras de mostrar sus capacidades individuales y de potenciar aquellas en las que se necesite. Además el estudiante podrá sentir que es su responsabilidad y por lo tanto no lo percibirá desde una nota que lo califica o descalifica, o que le da poder al

profesor solamente sino que es un instrumento necesario de apoyo al aprendizaje. Adicionalmente la retroalimentación puede fundamentarse, propiciar reflexiones legítimas, explorar diferentes estrategias y formas de aprender.

Si bien debe hacerse un trabajo consensuado de los criterios para asumir las tareas de aprendizaje de manera clara. También es importante trabajar en descriptores de desempeño en las disciplinas y en las formas que se comunican el proceso y los resultados de la evaluación. Estos deben reflejarse en el boletín de calificaciones ya que un sistema meramente cuantitativo y sin relación a criterios o descriptores de desempeño no le dice nada al estudiante o al padre sobre el desempeño o sobre donde se encuentra en su proceso de aprendizaje. Los criterios pueden establecerse con base en los criterios que brinda el mismo programa y desde allí podrían en relación estrecha considerarse también los descriptores. De esta manera desde el aula se le presentan al estudiante puntos objetivos sobre los que él pueda reflexionar a propósito de su desempeño y se apropiá una función más pedagógico didáctica que acreditativa y sumativa.

Es necesario aprovechar otras herramientas de evaluación con la misma fuerza con que se emplean las rúbricas y las listas de chequeo que fueron las herramientas más nombradas por los profesores en las entrevistas. Por ejemplo, el portafolio es una herramienta que propende por la individualidad y la descripción cualitativa detallada y puede usarse para registrar los progresos de los estudiantes.

Es imperioso que los docentes hagan una reflexión consciente de la acción que toman en el aula de clase. Un primer paso consiste en problematizar su práctica de manera sistemática, reinterpretar y reevaluar aquello que consideraban inequívoco. Esta reflexión debe partir del hecho de que enfrentan un programa de educación reciente. Los docentes deben asumir las percepciones que tienen de su práctica otros docentes y sus estudiantes y de esta manera comprender mejor la situación actual en la que se encuentran, potenciar sus habilidades y si es el caso replantear su práctica docente desde pruebas más racionales y menos intuitivas. La práctica docente en términos de evaluación debe

convertirse en una práctica profesional reflexionada que comprenda las dimensiones pedagógicas, didácticas, sociales, administrativas, culturales y políticas.

En conclusión, se puede decir, que las “prácticas evaluativas” son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque se hace necesario reflexionar sobre la relación de los programas institucionales, la práctica didáctica y los sistemas de evaluación, hecho sólo realizable desde una autorreflexión de la labor educativa de los participantes de la misma (directivos, estudiantes y docentes). Es por esto que se puede inferir que la relación entre los saberes, la didáctica y la evaluación permiten realizar una autorreflexión de la práctica docente como necesidad y vivencia institucional.

La institución debe crear políticas evaluativas que estén en relación directa con la política evaluativa del BI en la escuela primaria. Este ajuste debe hacerse de manera acordada y estructurada por los miembros de la comunidad estudiantil, debe salir del acuerdo mutuo, de manera que para todos sea una política comprensible y aplicable.

Después de hacer un análisis a una muestra poblacional del colegio donde se implementa un programa de Bachillerato Internacional se podría insinuar que si bien existen políticas claramente dispuestas, estas pueden analizarse a la luz de su realidad contextual y estas deben ser entendidas por todos para exista una relación menos arbitraria entre el programa y sus prácticas de evaluación cuando son ejecutadas en contextos escolares. Dado este contexto y partiendo del hecho que todas las instituciones son diferentes por su población, su cultura, sus necesidades sociales y académicas, las instituciones tiene la necesidad de compartir políticas que sean compartidas y aceptadas por todos. Es igualmente necesario que existan criterios que con anterioridad sean acordados y evaluados por todos en términos de lo que ello puede representar en beneficios para los estudiantes de acuerdo a su perfil institucional y PEI. Las prácticas evaluativas deben considerarse herramientas para que se genere una evaluación formativa. En aras de una evaluación fructífera los docentes y todo el grupo académico deberían estar invitados a crear una atmósfera de continua retroalimentación donde todos los agentes educativos acuerden que significa una evaluación efectiva y desde allí permitir enseñanza y aprendizaje. De esta manera se suscitarán cambios que en vez de ser impuestos serán el resultado de una concertación y por lo tanto de una

mayor cercanía al programa. Las prácticas evaluativas obedecerán cada vez menos a las concepciones individuales que los docentes tengan sobre enseñanza, educación y evaluación.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, es de suma relevancia anotar que la planeación en equipo debe darse siempre y con todos los niveles de la institución. Aunque existe un formato cuyo principal requerimiento es que sea reflexionado en equipo, en las entrevistas fueron pocos los profesores que resaltaron la importancia de trabajar en equipo sobretodo para las unidades de investigación. El formato requerido por el programa incluye reflexión alrededor del perfil, actitudes y habilidades, sin embargo es notorio el énfasis en habilidades. Cuando se examinan todas las entrevistas y el discurso de los docentes entrevistados se dilucida un enfoque más individual que grupal ya que no se nombran en la planeación de la evaluación relaciones con otros niños del mismo nivel o de otros, ni tampoco con otras disciplinas. Si bien existe un formato para planear en equipo, que BI llama planeador, este debe incluir reflexiones de todas las áreas y la manera como estas contribuyó a la unidad de investigación en términos de los elementos del programa.

Según se pudo interpretar en los datos recogidos a través de los relatos, y las entrevistas. Los niños observan que las pruebas bimestrales, resultan muy demandantes, extensas y posibles de resolver sólo para “algunos”. Los profesores refieren que las evaluaciones resultan todavía muy nuevas y que su diseño es todavía materia de discusión ya que algunos la centran en temas y otros en habilidades. Por lo tanto es preciso centrarse en la posición que adopta BI al respecto donde debe evaluarse la pertinencia de las pruebas para todos los alumnos, la relación entre lo que se evalúa y el programa del colegio, la forma en que la evaluación afecta a la enseñanza y al aprendizaje y los usos de la información y conclusiones generadas.

Otro aspecto importante es la involucración de elementos del programa dentro de las prácticas evaluativas. Cuando el sistema de evaluación en general y el sistema de calificación en particular no está claro para toda la comunidad los elementos del programa pueden parecer forzados y poco involucrados con la unidad de investigación. Las notas de carácter cuantitativo, ya sean números, porcentajes y demás deben necesariamente tener relación con criterios de lo contrario perderá su valor de

formativo. Esto con el objetivo de que se brinde a los estudiantes una adecuada retroalimentación basada en criterios reales y no arbitrarios. Ahora bien podríamos encontrarnos con el problema de que lo que para los docentes de un área es necesario no lo es para otros. Es necesario que los docentes de diferentes áreas y formaciones disciplinares debatan y acuerden las maneras en que los criterios de sus áreas serán reflejo de las políticas dispuestas por el programa. Es importante en este sentido que si bien existen diferencias, las prácticas evaluativas del aprendizaje sean lo más transparente y convencional posible. Convencional en el sentido de que lo que es primordial para unos lo sea para todos, convencional en las formas de adecuar el programa a sus esquemas disciplinares, las actividades, las estrategias y las formas de recoger información, las formas en las que se evaluará formativa y sumativamente, los objetivos de la evaluación, los criterios que se tendrán en cuenta, las formas de retroalimentarse y retroalimentar a los estudiantes, las formas de aproximarse al aprendizaje, ya sean estudiantes que necesiten apoyo extra, por las dificultades que se les presente o por que requieren más retos intelectuales.

Volviendo el aspecto cuantitativo, el colegio le concede porcentajes numéricos a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa. Según lo analizado en los relatos, la creencia de los niños es que cuando se pierde un examen de carácter sumativo, se pierde la asignatura. Este sistema de evaluación del 70% para la evaluación formativa y un 30% para la sumativa impide que los niños reconozcan su proceso de aprendizaje en un marco formativo. Tienen una visión reducida a los resultados finales que afecta su desempeño durante el proceso previo a los exámenes. Sería conveniente calificar, ya es un requerimiento, en base en criterios, donde ellos aprendieran que un porcentaje X será concedido a un criterio y otro porcentaje a otro y así sucesivamente. Esto con el fin de que ellos sientan la confianza que su proceso se está teniendo en cuenta, para reducir la ansiedad y la incertidumbre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anselm L. Strauss, Juliet M. Corbin (1990) *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications
- Bartlet, K. *International Curricula: More o less important at the Primary level?*. En International Education principles and Practice , editado por Hayden Thomson J. Kogan Page, 1998, pag 77a 79.
- Biggs, J. (2005) *Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo* [pp. 29-53]. Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- Bloom y cols, (1979) *Apéndice: versión condensada de la taxonomía de los objetivos de la Educación. La clasificación, las metas educacionales.*, El Ateneo, Buenos Aires, 7ma. Edición.
- Blythe, T. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el Docente*. Buenos Aires. Paidos.
- Boyer. (1995) *The Basic School: A community for learning*. TheCarnegie Foundation for The Advandcement of teaching.
- Brockbank, Anne, y Ian Mcgill. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.
- Camilloni, A., de (1998) La Calidad de los Sistemas de evaluación y de los instrumentos que los integran. (67 – 92) En A. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós educador.
- Casanova, María Antonia. (1999) *Manual de evaluación educativa*. La Muralla, pag 252.
- Castillo, A Santiago. (2002) *Compromisos de la evaluación educativa*. Prentice Hall, xvii, 403
- Day, Christopher. (2005) *Formar Docentes: Cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Gil, Flórez. (1994) *Ánalisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*, PPU, 1994
- Gimeno Sacristán, J. (1985) El culto a la eficiencia y pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico. En *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia, La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico*, Morata, Madrid.
- Gimeno, Sacristán. J. (1998) *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata. Págs. 373-403.

- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Profesionalización docente y cambio educativo*. Ponencia presentada en el Seminario: “Formación Docente y calidad de la educación”.
- Universidad de Valencia. Abril de 1988. En ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (comps.) *Formación, práctica y transformación escolar*. IICE. Miño y Dávila. Buenos Aires. Pág. 131 – 135.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Grebe Vicuña, María Ester (1990). *Etnomodelos: una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica*. En: Revista de Sociología N° 5. Universidad de Chile.
- Grebe Vicuña, María Ester. (1997). *Pauta de metodología cualitativa: una proposición neoetnográfica*. Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile.
- Grebe Vicuña, María Ester (1997). *Comparación entre las orientaciones Emic y Etic*. Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile.
- Grebe Vicuña, María Ester (1997). *Algunas proposiciones metodológicas para una investigación interpretativa centrada en la Descripción Densa (Hermenéutica simbólica de Geertz)*. Documento para la asignatura Antropología Interpretativa de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile.
- Grundy, Shirley. (1998) *Producto o praxis del currículum*. 3 ed. Madrid: Morata.
- IBO, (2001). *Como convertirse en un colegio del PEP*. Organización del Bachillerato Internacional. Ginebra, Suiza: Route des Morillons 15 1218 Grand-Saconnex.
- IBO, (2002). *Programa de Escuela Primaria, Manual de Evaluación*. Organización del Bachillerato Internacional. Ginebra, Suiza: Route des Morillons 15 1218 Grand-Saconnex.
- IBO (2002). *Organización del Bachillerato Internacional*. Elaborado por Zidao Communication www.zidao.com Diseño a cargo de Diana Catherines, Route des Morillons 15 · 1218 Grand-Saconnex · Ginebra · SUIZA.
- <http://www.ibo.org/>
- Martinello Marian, Cook Gillian (2000) *Indagación Interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Gedisa, Barcelona.
- Merlinsky, Gabriela. (2006) *La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado*. En: Cinta Moebio, 27. Pp. 27-33. [Online, disponible] www.moebio.uchile.cl

- Miles y Huberman (1984) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE, 1994.
- Monedero Moya, Juan José. (1998) *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe, 141 p.
- Montenegro, Aldana. Ignacio Abdón. (2005) *Gestión Pedagógica Currículo De Educación Formal*. Santa fe de Bogotá.
- Morales, P. (2004) *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Comillas. Universidad, Pontificia Comillas.
- Negret, Juan Carlos. Uricoechea, Luz Stella. (1998) *SAC, Diseño de un Sistema de Evaluación, Teoría General de Procesos y Sistemas-TGPS-*. Colciencias.
- O'connor, Joseph E Ian Mcdermott ; (2000) *Introducción al pensamiento sistémico: recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas*. Traducción Mar Guerrero; prefacio Gene R. Bellinger . Barcelona, Urano.
- Posner, George. (1998) *Análisis del currículum*. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Quesada Castillo, Rocío. (1991) *Evaluación Del Aprendizaje – Aprendizaje Teórico Y Práctico Guia Para Evaluar El Aprendizaje Teórico Y Practico*. 125 p.
- Scriven, M. (1967) *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph. Chicago: Rand Mac Nally and Company.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, (1987) Un concepto de diseño curricular, en: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Stone Wiske, Martha. (1999) *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidos
- Tyler (1949) *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.
- Uricoechea, Luz Stella. (2006) *Concepto de evaluación de las Instituciones educativa. PUJ. Documento Interno de Trabajo para la Maestría en Educación, Línea de Políticas Educativas y Gestión Curricular*.
- Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vasco, Carlos (2006) *Ciencias, racionalidades y medio ambiente*. Facultad de ciencias. Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXOS