

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTUFAR
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL 2019

1- PRESENTACIÓN

a. Naturaleza del colegio

El Proyecto Educativo institucional (PEI) que presentamos pertenece al Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar- **IPARM** – que ofrece los servicios de educación jardín, preescolar, básico y medio, es de propiedad de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, entidad que la creó, la administra, la orienta, sostiene y alberga, dentro del Campus Universitario, para el servicio exclusivo de los hijos de los empleados, docentes, estudiantes y pensionados de la Universidad Nacional.

Para su elaboración se tienen en cuenta los siguientes principios:

De acuerdo con la ley 115/94 y el Decreto 1860 del mismo año, cada Institución Escolar elabora y adapta en forma colegiada un PEI, en un proceso de cambio, redefinición y mejoramiento permanente, en el cual se especifican los principios, fines y objetivos, las estrategias pedagógicas y curriculares, el sistema de gestión administrativo y financiero, los recursos y los planes de desarrollo.

El PEI del IPARM está constituido por los documentos teóricos, las prácticas y experiencias pedagógicas.

El PEI es una construcción continua, lo que significa que está en constante revisión y actualización, es decir se mantienen algunos aspectos fundamentales y otros se deben estar modificando de acuerdo con la dinámica de la propia institución, los resultados de la evaluación institucional y las demandas del medio. En esta construcción participan los diferentes integrantes de la Comunidad Educativa.

El PEI debe “entenderse como un proceso ampliamente temporalizado, no como una acción, como un plan o como un programa delimitado y limitado en su realización por unos objetivos rígidos, por unos logros predeterminados e inmodificables” y que “no se desarrolla en un proceso lineal, con etapas predeterminadas que se desarrollan secuencialmente para llegar a un producto terminal”. (Pulido, 1995)

En este sentido, se aceptan las orientaciones generales planteadas por las autoridades educativas, pero como Institución nos reservamos el derecho de plantear los propios programas, proyectos y estrategias, atendiendo al contexto y a las necesidades reales de la población estudiantil.

Estos procesos de cambio exigen a los docentes y directivos cambios graduales en la concepción de la pedagogía y en la adopción de nuevas estrategias, siempre asumidas en forma crítica tanto las concepciones como sus prácticas.

Para la formulación de nuestro PEI, que inició en 1993, con la organización del Seminario “Hacia la Construcción de un Modelo Pedagógico para la Educación Media” que organizó la Institución, se tienen en cuenta que el plantel se regía por criterios casi exclusivamente académicos, pero desde ese año se inicia un cambio que, sin demeritar y desvalorar el aspecto académico, se orienta hacia una visión integral de la persona y de la educación.

En el estado actual el PEI está de acuerdo con los parámetros y lineamientos definidos por MEN, las particularidades propias por la pertenencia a la Universidad nacional y por la dinámica propia del IPARM.

Así, son aspectos centrales del PEI del IPARM, la acción formadora enfocada hacia el desarrollo integral del estudiante. El Colegio acompaña la formación de su sentido de vida.

De esta manera se reconoce las diferentes dimensiones de la persona. El Colegio coopera con el estudiante y su familia para que el educando encuentre sentido y posibilidad de realización en las diversas dimensiones.

De esta manera el propósito fundamental de la Institución educativa es el desarrollo de las potencialidades intelectuales del ser humano, desde donde se da la construcción de saberes, la acción en sus diferentes dimensiones, la convivencia con los semejantes y el cuidado del medio.

b. Antecedentes y contexto.

Historia

LA ESCUELA ARTURO RAMIREZ MONTUFAR: La escuela fue creada el 20 de diciembre de 1961. Inició labores en 1962 con dos cursos: Jardín y primero de primaria, bajo el control de la Facultad de Ciencias de la educación. En reconocimiento al rector de la época recibió el nombre de Escuela Ramírez Montufar. En 1965 la Universidad se compromete ante las organizaciones laborales a construir la planta física, dotarla y ofrecer educación gratuita hasta el quinto grado de primaria, así como garantizar el pago de transporte a los estudiantes.

En 1970, la Escuela pasó a depender de la Jefatura de Personal Administrativo (su personal docente conserva desde entonces esta clasificación). En 1975 El Consejo Superior Universitario, mediante el acuerdo 3 de 30 de enero creó el kínder y en ese mismo año, para ampliar los cupos, se creó la jornada de la tarde, exclusivamente para primaria; en la mañana se mantuvo el preescolar y la primaria completa. En ese año, el rector Luis Carlos Pérez, autorizó el ingreso a la Escuela, de hijos de profesores y estudiantes casados que vivieran en las residencias universitarias.

Hasta 1983 La Escuela funcionó sin reconocimiento de las autoridades educativas competentes. Ese año, a petición de la Universidad, una comisión de Supervisores de la Secretaría de Educación de Bogotá la visitó, la evaluó y formuló diversas recomendaciones. En 1986, se inscribe ante la Secretaría de Educación y obtiene el reconocimiento legal.

Por el acuerdo 68 de 1989, el CSU (Consejo Superior Universitario), ordena que la Escuela pase a depender de la Vicerrectoría de Estudiantes y Bienestar Universitario y ratifica su carácter de servicio de bienestar para profesores, empleados, trabajadores, pensionados y estudiantes de la Universidad; mediante acuerdo 71 del mismo año se restringe el ingreso, quedando solo para hijos e hijas de dicho persona.

EL Idap fue creado por el Acuerdo 84 de noviembre de 1962 como centro de prácticas pedagógicas para estudiantes de la Facultad de Educación con un carácter de investigación y experimentación pedagógica interdisciplinaria en el campo de la educación y formación docente, con carácter masculino y con dos modalidades: normal y bachillerato. Las clases se iniciaron en 1963 con un grupo de quinto de bachillerato y otro de quinto de educación normalista. En 1964 se mantuvo el grado quinto y se abrió el grado sexto. (En ésta época el bachillerato iba hasta grado 6).

La educación normalista sólo funcionó los dos primeros años y fue cancelada, desconociéndose el acto administrativo correspondiente. En 1965 sólo funcionaban los cursos quinto y sexto de bachillerato con un total de 60 estudiantes. En 1967 se contaba con 189 estudiantes en todos los cursos de bachillerato. EL IDAP consiguió oportunamente reconocimiento oficial de sus labores educativas, mediante una serie de resoluciones de la Secretaría de Educación que rigen en 1964.

En 1965, con la reforma universitaria, se crea la Facultad de Ciencias Humanas, y la facultad de Ciencias de la Educación es integrada a ella, en calidad de Departamento. En mayo 14 de 1969 el Consejo Superior Universitario, por el acuerdo 50, reguló el funcionamiento del Instituto, lo asignó al Departamento de Ciencias de la educación, creó los cargos Directivos y un cuerpo consultivo presidido por el Director del mencionado Departamento y le señaló como único propósito el ser Centro de Prácticas de los Estudiantes del Departamento de Ciencias de la educación. Se estableció que los cursos tendrían un máximo de treinta estudiantes y que sólo excepcionalmente se mantendrían cursos con un número superior, se pagarían derechos de matrícula y pensión mensual de acuerdo con las Disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y que, el personal directivo, docente y administrativo del Instituto se proveería de acuerdo con las normas vigentes del Ministerio de Educación para los establecimientos nacionales de educación secundaria y su escalafón y régimen laboral sería el Escalafón y el régimen del Ministerio para dichos establecimientos. En ese mismo año, mediante el acuerdo 129 del mes de diciembre se acordó que a partir de 1970, los hijos del personal docente o administrativo de la Universidad, que cursaren estudios en el Instituto de Aplicación Pedagógica, pagarían únicamente los derechos de matrícula. A partir de ese mismo año se inició la educación mixta.

En 1975, sin mediar acto administrativo alguno, el rector de la Universidad ordenó la apertura de la jornada de la tarde, con lo cual se aumentó la oferta de cupos.

En 1977, El Consejo Superior Universitario, por acuerdo 89 clausura el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y crea el departamento de Pedagogía, dependiente de la misma facultad y adscribe le IDAP, La Escuela y la Guardería al nuevo Departamento, en **calidad de centros de investigación y experimentación pedagógica.**

En 1978, el acuerdo 128 del Consejo Superior Universitario establece una nueva estructura académico – administrativa para el Instituto, lo vincula directamente a la Facultad de Ciencias Humanas y crea una Junta Directiva presidida por el Decano, con la participación de la Facultad de Ciencias y los representantes de los diversos estamentos de la comunidad educativa del IDAP.

En 1981, el Acuerdo 159 termina la jornada de la tarde y se establece para el IDAP una jornada única de clases a partir del año académico de 1982, entre las 7 a.m. y las 3 p.m. Posteriormente el mismo Consejo Superior Universitario, mediante resolución 152 del 21 de abril de 1982, ante las limitaciones financieras y locativas para atender una jornada extendida, modificó transitoriamente el parágrafo del artículo primero que establecía el horario y dispuso una jornada de actividades entre las 7 a.m. y la 1 p.m.

En 1987, por Acuerdo 55 el Consejo Superior Universitario ordena que al Fondo Especial de Deportes, adscrito a la Vicerrectoría de Estudiantes y Bienestar Universitario ingresen todos los fondos percibidos por el IDAP y por acuerdo 77 se considera que el IDAP ha dejado de ser el Centro de Prácticas de la carrera de Educación, y que por su reconocido nivel académico se ve necesaria su continuidad, vinculado orgánicamente a la mencionada Vicerrectoría.

En 1988, por Resolución 8377 del Ministerio de Educación Nacional se aprueba el plan de estudios del IDAP, hasta nueva visita. Esta resolución está vigente.

Mediante acuerdo 83 del 18 de octubre de 1989, el Consejo Superior Universitario, reservó, a partir del año escolar de 1990, la admisión de nuevos alumnos, en la Escuela Ramírez Montufar y el IDAP, exclusivamente para hijos de los miembros de la Universidad Nacional.

EL IPARM. En 1989, por acuerdo 88, el Consejo Superior Universitario fusiona la Escuela con el IDAP, modifica la razón social de las dos instituciones y crea el **INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMIREZ MONTUFAR**, el cual, unificado, se le mantiene la dependencia de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Las autoridades Educativas, mediante resolución 4507 de la Secretaría de Educación Distrital- SED- da visto bueno a la fusión.

En 1990, por Acuerdo 13, el Consejo Superior, establece la planta de personal de las secciones de Secundaria y media, y se precisa el régimen salarial, prestacional y disciplinario. El acuerdo 14 establece una nueva estructura organizativa del IPARM, centra su gobierno en la cabeza del rector y deroga en todas sus partes el Acuerdo 128 de 1978.

En 1991, por Resolución Rectoral No. 696 se establece que el IPARM es uno de los cuatro programas del área de Apoyo Curricular, de la División de Integración Académica, siendo ésta, una de las cinco divisiones en que, por acuerdo 45 del mismo año, se estructuró la Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

En 1992, el acuerdo 108 crea dentro de la planta de personal administrativo de la Universidad el cargo de Director de Unidad Académica en el IPARM.

En 1994, por acuerdo 26, se modifica la planta de cargos docentes del IPARM, así: 33 de TC y 5 de cátedra.

En 1996 se inicia un programa de conversión de los cargos administrativos de los profesores de primaria en cargos docentes, para el personal que sea contratado en adelante.

En 1997, finalmente por Resolución Rectoral No. 864, el IPARM es adscrito a la Dirección de Bienestar, sede Bogotá, espacio desde donde se realiza el proceso de planeación de su administración y desarrollo.

Acuerdo 016 de 2001: Con el acta 016 del 18 de septiembre de 2001, el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia acuerda la "Organización del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar, IPARM". En este documento se definen los siguientes Capítulos y artículos:

Capítulo I. Denominación, naturaleza, objeto y fines. Se define como objeto principal "impartir educación en los niveles de educación preescolar, básica y media a los hijos de los empleados

docentes y administrativos de planta, de los estudiantes, y de los pensionados de la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de contribuir a los programas de bienestar de los miembros de la Comunidad Universitaria y de adelantar con las demás unidades académicas de la Universidad, actividades de docencia, investigación y extensión, especialmente las relacionadas con el análisis y formulación de orientaciones sobre los niveles educativos que preceden a la educación superior.

Capítulo II. Gobierno Escolar: Director, Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo Asesor, Consejo de estudiantes y Asociación de Padres de Familia, Personería de los estudiantes y los comités de evaluación y promoción. Además aparece la Secretaría Académica y el tema de profesores.

Capítulo III. Ingreso, permanencia y promoción de estudiantes.

Capítulo IV. Régimen económico. Recursos, Derechos académicos.

En los años 2014 y 2015, con el programa Recreando el IPARM se empieza a estudiar la actualización del PEI. En el año 2015 se reestructura y actualiza en PEI, con los actuales 9 capítulos: Presentación, horizonte Institucional, currículo, cultura escolar, gestión administrativa, interacción y proyección comunitaria, evaluación y mejoramiento Institucional, anexos y referencias. En el año 2015, se definen cinco objetivos institucionales, los cuales aparecen en el Horizonte Institucional.

En el año 2016, con el liderazgo del Consejo Académico, se trabajan cuatro aspectos: Currículo; evaluación institucional; investigación, innovación, extensión; y ambiente escolar, que se define como tema transversal, para trabajar con todos los docentes

- c. LA ESCUELA: La Escuela es una entidad en la que una comunidad conformada por estudiantes, padres de familia, maestros, directivos, administrativos y personal de apoyo, comparten un espacio, un tiempo y un proyecto. La Escuela es un espacio de convivencia en el lenguaje, en él ocurre el fenómeno del aprender, en el sentido amplio de la palabra. El aprender se da en la transformación que tiene lugar en la convivencia y consiste en vivir el mundo que surge en el otro. Este otro son los maestros y/o los compañeros que propician la vivencia compartida de una nueva situación. Así, el sentido de nuestros actos, sólo adquiere su plena relevancia, su sentido, en la convivencia, el respeto y la tolerancia con las demás personas.

Un espacio de convivencia, rico en varias actividades relacionadas entre sí, con un ideal compartido, y en el que las diferentes instancias que lo integran (Consejo de estudiantes, Consejo académico, Consejo Directivo, el equipo de docentes y los estudiantes), realizan sus actividades y ejercen sus funciones con flexibilidad y armonía, constituye el marco ideal para el desarrollo de una pedagogía de calidad.

La labor educativa propicia el conocimiento y acompañamiento de la formación integral del niño (a) y del adolescente. Por ello los educadores han de tener ideas claras sobre las características de los estudiantes en las distintas etapas de su desarrollo tanto físico, como psíquico y socio –cultural. Así mismo es importante que conozcan las teorías y concepciones de nuestro siglo, relativas a la manera de aprender, así como de sus peculiaridades afectivas y emocionales en las distintas edades. Es importante tener en cuenta las investigaciones sobre estos temas que han realizado Jean Piaget, Lev Vigotsky, Bruno Bettelheim, Franscoise Doltó, Jhon Dewey y muchos otros pedagogos e intelectuales.

El actual constructivismo constituye un valioso aporte para el trabajo en el salón de clase y para el aprendizaje.

La labor educativa recae fundamentalmente en la familia, lo que hace que se oriente la interacción entre los padres y el Colegio. De esta manera el papel de las familias es cada vez mayor de responsabilidad, formación y coherencia. Los padres y madres de familia son co – creadores y corresponsables de esta formación, siendo los continuadores del proyecto educativo y formativo de su hijo fuera de la escuela.

d. Principios Sociológicos, antropológicos, legales

e. Caracterización de la población.

2. HORIZONTE INSTITUCIONAL

a. Principios y valores

PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Como parte de la Universidad Nacional de Colombia que tiene un compromiso con la Nación de ser fuente de pensamiento y de saber educativo y por la función que la Universidad le ha asignado de ser centro educativo para hijos e hijas de sus vinculados/as, el IPARM tiene características particulares dentro del conjunto de instituciones educativas del mismo nivel, a partir de lo cual se derivan sus principios y valores, a saber:

Autonomía y responsabilidad individual y social

La Autonomía que viene del griego autos=propio y nomos=ley, viene a ser la “libertad de gobernarnos por nuestras propias leyes”, condición de no depender de y ser libres de obrar o bien de no hacerlo. Construir autonomía personal implica que desde el nacimiento se logre obtener grandes dosis de seguridad, confianza y calor humano. Este factor es el que va a facilitar la necesaria adaptación que nos convierte en personas autónomas, independientes y con vida propia.

Un proyecto educativo como el que se propone, que concede vital importancia a la autonomía, sinónimo de libertad, implica observar como principio de opción la responsabilidad individual y social sobre las consecuencias de las acciones y omisiones que cada integrante o grupo de la comunidad asuma, para que el disfrute de libertad individual se de junto al disfrute de la misma por parte de cada uno y una de los y las demás, es decir, la autonomía personal solo se da en la coexistencia con la responsabilidad y la conciencia ante las opciones que la vida presenta.

Se entiende en el IPARM por autonomía la capacidad de tomar decisiones sin patrocinio y dependencia de otros u otras. Cuando es la propia razón la que decreta el modo en que debe actuar la voluntad, ésta es autónoma, porque se da a sí misma sus propias leyes. Cuando la voluntad está determinada por la inclinación -palabra con la que Kant se refiere al conjunto de apetitos sensibles- la voluntad es heterónoma. Se denomina heteronomía a la voluntad no determinada por la razón del sujeto, sino por algo ajeno a ella -la voluntad de otras personas, las cosas del mundo, la sensibilidad,

la voluntad divina, etc.-. La autonomía se alcanza desde la voluntad de querer poseerla y permite al ser humano librarse de la carga de la autoridad. Para Kant la persona autónoma es responsable, mientras que quién, por comodidad o cobardía, decidía vivir en estado de minoría de edad, resulta ser irresponsable.

Para la conducción de la población hacia la autonomía conviene recordar los postulados de Piaget, quien estudió el desarrollo cognitivo de los niños, analizándolos durante sus juegos y mediante entrevistas, estableciendo, entre otros principios, que el proceso de maduración moral de los niños se produce en dos fases, la primera de heteronomía y la segunda de autonomía. En el razonamiento heterónimo las reglas son objetivas e invariables; deben cumplirse literalmente, porque la autoridad lo ordena y no caben excepciones ni discusiones. En el razonamiento autónomo las reglas son producto de un acuerdo y, por tanto, son modificables. Se pueden someter a interpretación y caben excepciones y objeciones. La base de la norma es la propia aceptación, y su sentido ha de ser explicado. El tránsito de un razonamiento a otro se produce durante la pubertad.

Participación

De acuerdo con las normas educativas nacionales y universitarias, las distintas instancias institucionales y diversos sectores de la comunidad educativa cuentan con mecanismos de participación directa e indirecta en los destinos de la institución, mediante representantes en los cuerpos colegiados y a través de los espacios que este proyecto educativo establece.

Calidad educativa y de vida escolar

Partiendo de que la calidad de la educación es la búsqueda permanente de toda organización educativa y que en ese marco ha sido propósito del IPARM la búsqueda de una “educación integral de alta calidad”; todas las personas que conforman la institución educativa y sus propias relaciones internas y externas, son las que hacen posible la calidad integral de la educación.

Para lograr dicho ideal, la comunicación, la colaboración, la motivación, la participación, la formación, el buen manejo de los recursos y el liderazgo son aspectos necesarios que orientan la calidad.

La calidad no es el fin, es un mejoramiento continuo que implica un cambio en la cultura organizacional, la calidad es una nueva forma de vivir, un estilo de gestión en donde todos los actores y actoras se hallan comprometidos con un futuro común, aprendiendo una nueva manera de cooperación y de trabajo en equipo.

La calidad integral no se logra por decreto o por estar escrita en el PEI, sino con el crecimiento personal en todo, por cada uno/a de los y las integrantes de la comunidad. Este crecimiento personal se hace necesario con cambios que integren los cambios socio-culturales y los científico-tecnológicos, de manera que se logre una transformación cultural desde lo actitudinal, espiritual, afectivo, cognitivo, etc., en condiciones de justicia y equidad para una plena armonía social.

La inclusión educativa

*“Luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnáiz, 2003) **

La inclusión altera los planteamientos más profundos de una auténtica educación: destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad, incorpora la realidad humana de la diversidad como un valor, plantea el medio ordinario como el más realista, natural y eficaz para llevar a cabo dicha educación, exige la participación y convivencia como metas integrantes de todo proceso educativo, demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista, y reflexivo y, finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación.

Para Armstrong, Pearpoint y Forest 1999, (en:López Torrijos, 2009) “*Más allá de lo pedagógico, la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y de creencias, en suma una forma mejor de vivir juntos*”. Así lo han entendido, demandado y difundido las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias. Antes que los teóricos de la educación y más allá de los responsables de las políticas educativas, han sido las familias de los niños con discapacidad quienes entendieron y exigieron una educación, primero integradora y más adelante inclusiva, que asegurara a sus hijos nada más que el ejercicio del derecho a una educación plena y de calidad, como el resto de los ciudadanos. Al establecer la importancia de la inclusión educativa como un acuerdo universal dentro de los sistemas educativos de los países; en el Iparm estamos en la tarea de ajustar los procesos de planeación pedagógica, gestión, modelos pedagógicos, currículos, proyectos educativos institucionales, áreas y asignaturas, para empezar desde la teoría, a establecer una posición conceptual y pedagógica sobre su incidencia y articulación con la intención normativa y reivindicadora de derechos de propiciar inclusión educativa para todos y todas.

En el Iparm estos procesos inclusivos en un principio teóricos y luego desde lo práctico, real y cotidiano nos conducirían a realizar lo planteado por López Torrijos (2008) en la Convención de la ONU: 1. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; 2. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; 3. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Liderazgo y trabajo en equipo

El liderazgo tiene relación con los procesos grupales o los mecanismos de interacción social. Es decir, no hay líder sin un colectivo con el que se relacione.

En el mundo de las organizaciones se suele entender por liderazgo cualquier intento que pretenda influir sobre la conducta de otro individuo o grupo. En la vida diaria tenemos que trabajar con otros y de ahí que los líderes eficaces sean aquellas personas que logran que los procesos se realicen de manera fluida. Un liderazgo democrático se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo. El líder y quienes le apoyan actúan como una unidad.

- b. Misión:** El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM) es una unidad académica especial de la Universidad Nacional de Colombia, adscrita a la Dirección de Bienestar Universitario de Sede, ubicada dentro del campus en Bogotá. Brinda educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, a los hijos e hijas de trabajadores, estudiantes, profesores y pensionados de la Universidad; caracterizada por la promoción, la divulgación y la articulación entre docencia, investigación y extensión en las áreas de didáctica y pedagogía.

El IPARM, en interacción con las Facultades, Institutos y la Comunidad Educativa en general, orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de vida, con una sólida formación humana, académica y ciudadana, desde una perspectiva de derechos.

- c. Visión:** Para el año 2020, el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez será una institución innovadora y líder en procesos de enseñanza y aprendizaje, en los niveles de educación preescolar, básica y media, con un reconocimiento institucional y nacional.

El IPARM se consolidará como una institución que a partir de la investigación en didáctica y pedagogía, propicia la construcción de ambientes de aprendizaje fundamentados en el reconocimiento, respeto y aceptación por las diferencias, los ritmos y estilos de aprendizaje. Sus prácticas pedagógicas fomentarán la actitud investigativa, el goce/gusto por aprender, el diálogo y el pensamiento crítico, la participación, la construcción de paz, convivencia, equidad y ciudadanía.

d. Objetivos:

- Enfocar la educación hacia la formación integral del estudiante como persona crítica, analítica, responsable, con capacidad para comprender la realidad, proponer alternativas de solución, abiertos al diálogo, la justicia, la solidaridad, la autonomía, la búsqueda de la paz y el respeto al medio del ambiente.

-Desarrollar el currículo, de manera que interprete y responda a las problemáticas, necesidades y características del contexto a través de un modelo pedagógico flexible que atienda a la diversidad y busque la integración de las disciplinas.

-Propiciar la construcción de una comunidad académica en la que estudiantes, padres de familia y profesores compartan valores, objetivos y acciones comunes encaminados al fortalecimiento permanente de nuestro PEI.

-Ser referente de una educación pública de calidad que se caracterice por el respeto a las particularidades, el compromiso de la comunidad educativa y la articulación con el contexto nacional y global.

-Mejorar las condiciones de bienestar de la comunidad educativa dotando de recursos e infraestructura física y tecnológica de acuerdo con la legislación vigente, con estándares modernos y de diseño universal.

3. COMPONENTE PEDAGÓGICO - CURRICULAR

El PEI del IPARM se acoge, en primer lugar, a los principios señalados por La Declaración Universal de los Derechos Humanos enunciada en 1948 y demás normas y convenios internacionales que complementan esta declaración fundamental, entre ellos la Convención Universal relativa a los Derechos de la Infancia de 1989. Los Derechos Fundamentales señalados en la Constitución Política de Colombia de 1991 y los fines generales de la educación consignados en la ley 115 de 1994. Además de las políticas nacionales, distritales, locales y de la UN sobre la educación, la cultura escolar y la convivencia escolar.

La fuerza de la propuesta pedagógica del IPARM está en la opción por una formación con base en el aprendizaje significativo que ayude al estudiantado a darle sentido a la vida, a dar cuenta de un ser interrogado por su existencia, por su origen y su devenir; siendo la educación la actividad humana a la cual le corresponde cultivar en las personas la inquietud que les conduzca a los senderos del desciframiento, a la investigación y a un aprendizaje vinculado a la vida.

Darle sentido a la vida se enmarca en la significación, desde la razón de ser y de hacer; aclarando en primera línea que en educación no hay nada insignificante. Teniendo claro que tanto la institución como los y las docentes, tienen en sus manos la tarea de significar y aquí se ubica el punto clave de la misión educadora: “buscar procesos significativos que involucren a educando y a educadores”, como lo plantea Prieto, Daniel y Gutiérrez Francisco en lo alternativo: el educar para la significación comprende:

- Dar sentido a lo que hacemos
- Incorporar mi sentido al sentido de la cultura y del mundo
- Compartir el dar sentido
- Comprender el sentido de ciertas propuestas educativas, políticas y culturales
- Relacionar y contextualizar experiencias
- Relacionar y contextualizar discursos
- Impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana

Tales elementos no son casuales, pues si uno de ellos falta el trabajo educativo pierde sentido. La educación con sentido considera la existencia de personas para las cuales todas y cada una de las actividades, los conceptos, los proyectos significan algo; es la partida de la significación del mundo y de los demás. La capacidad de dar sentido, de significar el mundo y la propia experiencia, pasa por la capacidad de criticar los sentidos y los sin sentidos ajenos. La construcción del sentido nace en una relación solidaria.

El educar para la vida, es lo más significativo en la educación; el goce hace parte de lo significativo el sentirse útil, el reconocimiento de progresos, los juegos con las palabras, el compartir los alimentos, el cantar, cuando ves nacer y crecer tu obra, cuando se vive intensa y libremente la afectividad. Al educar para el goce, se genera entusiasmo, se vivencia y comparte a flor de piel lo lúdico, entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los y las demás, creando y recreando colectivamente la riqueza de los sentidos. El goce es un punto de partida y de llegada, es la clave para la vida misma.

Otro elemento a tener en cuenta para la educación significativa es la posibilidad de interrogarse día a día sobre la realidad, sin inculcar respuestas estructuradas.

a. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

El desarrollo de la labor educativa se fundamenta en los siguientes principios pedagógicos:

EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE SON EL SUJETO DEL APRENDIZAJE

En la concepción de pedagogía que se propone, el o la estudiante es el protagonista, el sujeto de la acción pedagógica: la función del maestro o la maestra consiste en guiar, apoyar, estimular el proceso de construcción del conocimiento. Este papel del o la docente, sutil, complejo y paciente es enormemente rico en posibilidades creativas.

Para realizar una labor de calidad, el maestro y la maestra deben acceder a la interioridad del niño o la niña para adecuar la acción pedagógica a sus estilos de aprendizaje.

Los teóricos del aprendizaje coinciden al considerar que en su desarrollo, el infante pasa por sucesivas etapas, cada una de las cuales determina sus posibilidades cognitivas. La teoría del aprendizaje significativo y el constructivismo, insisten sobre la necesidad de conocer el esquema estructural de cada escolar, relativo a una determinada familia de conceptos, antes de abordar con ellos una nueva temática.

Es muy importante que el trabajo pedagógico, según el nivel de que se trate, se organice de acuerdo con el desarrollo del estudiante, para no agobiarles con presiones inhibitorias y obstruir sus posibilidades de aprendizaje.

LOS Y LAS ESTUDIANTES DEBEN REALIZAR SUS ACTIVIDADES CON OBJETIVOS QUE LES SEAN ACCESIBLES

En general, la organización de las actividades en el aula, obedece a una programación previamente establecida, emanada de las disposiciones oficiales y en consonancia con el contexto institucional. En esta situación es corriente organizar el trabajo de los y las estudiantes con objetivos que les son ajenos, que pertenecen al interés adulto.

Cuando los niños y las niñas organizan sus actividades con el fin de llevar a término sus propios objetivos, el resultado es cualitativamente superior en todos sus aspectos. Es tarea primordial de la o el docente organizar la labor en la clase, haciendo que cada estudiante haga suyos los objetivos propuestos o incorporando los propios.

Los niños y niñas, así mismo asimilan y elaboran con más facilidad los temas que surgen en el aula, cuando se trabajan mediante la exploración experimental y manual.

Las llamadas “manualidades” y no deben ser instituidas como una actividad escindida y rutinaria. Lo deseable es que estén plenamente integradas en la temática que se desarrolla en el aula.

EL JUEGO CONSTITUYE EL MODO NATURAL DE APRENDER DE NIÑOS Y NIÑAS

La actividad lúdica como actividad, instintiva, placentera y gratificante reporta grandes beneficios a niños y niñas y jóvenes; por medio de ella desarrollan importantes aspectos de la personalidad. En el juego se expresa un rico universo de símbolos interiorizados de la cultura a la que pertenece el escolar. A través del juego se crean situaciones que, fuera de la realidad, la evocan: jugando se asimilan las pautas sociales de convivencia.

EL LENGUAJE ES EL MEDIO MÁS DIRECTO DE EXPRESIÓN DEL NIÑO Y EL MEDIO DE ACCESO A TODO CONOCIMIENTO.

El lenguaje es tanto objeto de conocimiento como vehículo de acceso y construcción del mismo.

Las investigaciones de los psicoanalistas evidencian la profunda relación que existe entre pensamiento y lenguaje. El lenguaje constituye además uno de los medios esenciales de expresión artística como lo atestiguan las literaturas de todos los pueblos y todos los tiempos.

El lenguaje, hablado y escrito, constituye el eje conceptual e instrumental alrededor del cual gira toda la actividad pedagógica y educativa. Podríamos globalizar los cimientos enunciados del siguiente modo: educar a un niño o una niña significa abrir su entendimiento y su sensibilidad a todos los aspectos de la vida y propiciar la posibilidad de construir con ellos un universo integrado.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

La escuela es una entidad en la que un número de personas: estudiantes, docentes, directivas y personal de apoyo, comparten un espacio y un tiempo. *Un espacio de convivencia en el lenguaje*, en él ocurre el fenómeno del aprender, en el sentido amplio de la palabra; aprender que se da en la transformación que tiene lugar en la convivencia y consiste en *vivir el mundo que surge en el otro*. Este otro puede ser el maestro o maestra y compañero o compañera que propician la vivencia compartida de cada nueva situación.

Es un espacio de convivencia, rico en variadas actividades relacionadas entre sí, con un ideal compartido y en el que las diferentes estructuras que lo integran: Consejo Directivo, Consejo Académico, Asociación y Consejo de Padres y Madres de Familia, Consejo de Estudiantes, los grupos de docentes de diferentes niveles y estudiantes de todos los niveles, realizan sus actividades y ejercen sus funciones con actitud flexible y armoniosa. Ello constituye el marco ideal para el desarrollo de una pedagogía de calidad.

No todos los estamentos de la escuela tienen la misma importancia en la función educativa. La influencia decisiva la ejercen los y las docentes, quienes conjuntamente con las directivas de la institución y teniendo en cuenta las necesidades e intereses del estudiantado, suscitan su participación y orientan la acción educativa.

EL APRENDIZAJE

La labor educativa, ha de propiciar el conocimiento en niños, niñas y adolescentes. Por ello conviene que los educadores y las educadoras tengan ideas claras sobre las características de la infancia en las distintas etapas de su desarrollo físico, psíquico y socio-cultural. Así mismo es importante que conozcan, las teorías y concepciones contemporáneas, relativas a la manera de aprender de niños, niñas y adolescentes, así como de sus peculiaridades afectivas y emocionales en las distintas edades.

El PEI llama la atención sobre las valiosas investigaciones de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Bruno Bettelheim, Françoise Dolto, John Dewey, entre otros, sobre tales temas y así mismo sobre el constructivismo que constituye una valiosa ayuda para el trabajo en el aula del maestro o la maestra. No obstante, tales abordajes no son suficientes si no se confrontan continuamente con las situaciones que se presentan en la convivencia.

Tampoco ha de olvidarse la labor educativa que recae sobre la familia y por ello se llama a orientar la interacción entre los padres y madres y la institución educativa, de manera que el papel de las familias sea cada vez más responsable, formativo y coherente con la influencia escolar en el espíritu de los fines generales de la educación. Los padres y madres son co-creadores y continuadores del proyecto educativo fuera de la escuela.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Los procesos de aprendizaje en el IPARM al igual que cualquier institución educativa del país, dependen de varios factores que inciden sobre la exigencia de su renovación curricular; uno de estos

es el factor de progreso tecnológico, científico que a diario transforma la sociedad; la forma como ésta concibe el conocimiento, la información, la comunicación demanda que la escuela cambie, que institucionalice y aplique nuevos modelos pedagógicos.

Los docentes en la actualidad deberán estar comprometidos con la renovación de sus prácticas desde un enfoque investigativo, desde su querer y no desde la presión, desde su propia voluntad; deben asumir una actitud de indagación sobre lo que sucede en el aula, sobre la forma como el estudiante aprende, sobre cómo se ha desarrollado el concepto, la teoría, los principios cognitivos, no solo del estudiante, de la disciplina, sino del proceso histórico que sufren los constructos ideológicos, la voluntad del profesor es, el motor que genera la acción.

Para ayudar a desarrollar el proceso cognitivo de los y las estudiantes, es necesario tener en cuenta que la construcción de conocimiento es una interacción activa y productiva entre los significados que el estudiante ya posee y las diversas informaciones que le llegan del exterior. Al ser un proceso por el cual el sujeto elabora significados propios y no simplemente los copia o asimila, elabora también el camino específico de su progresiva evolución.

Por lo tanto, se plantea un **modelo didáctico** que tenga en cuenta lo anterior y en ese sentido los docentes deben asumir riesgos al diseñar y experimentar con nuevas unidades didácticas, con proyectos de trabajo o de aula, los cuales se deben convertir en una forma provechosa de relacionar la teoría con la práctica curricular y la formación con la acción profesional.

PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Desde 1999 con la primera formulación del Proyecto Educativo Institucional, el profesorado el IPARM se ha mostrado proclive a las corrientes constructivistas y del aprendizaje significativo, razón por la cual vale la pena precisar el contenido de tales perspectivas pedagógicas.

Piaget marca el inicio de la concepción constructivista del aprendizaje, entendido como un proceso de construcción interno, activo e individual. El mecanismo básico de adquisición del conocimiento consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a estructuras ya existentes que se modifican y reorganizan de acuerdo a procesos de asimilación y acomodación realizados por el individuo (Nieda y Macedo, 1997)².

La teoría de Piaget explica los fenómenos más importantes del desarrollo intelectual del infante, ofrece un marco razonable para observar el desarrollo del conocimiento científico y algunos tipos de desarrollo biológico (Case, 1989)³; pero el objetivo de la teoría piagetiana no fue la educación sino la génesis del conocimiento, mientras que la posición racionalista de Vigotsky si incluyó la educación en su proyecto intelectual.

Oros teóricos de la psicología cognitiva como Bruner (1966) citado por Case (1989)⁴, considera que las estructuras generales desempeñan un papel importante en el desarrollo y que es necesario contar con algún medio formal de representar dichas estructuras. De hecho, los niños y niñas no inventan las estructuras de representación, sino que los re-inventan como respuesta a los esfuerzos activos de su cultura -que proporciona la enseñanza formal- y a su propia disposición biológica.

DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Por su parte el planteamiento de Ausubel, sobre el aprendizaje significativo, intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o la nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes en el estudiante. Según Ausubel hay aprendizaje significativo cuando la

nueva información puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe (Ausubel, 1989 citado por Ontoria y Cols, 1996)⁵

El concepto de aprendizaje significativo se distingue del repetitivo o memorístico al destacar el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe y los nuevos conocimientos se vinculan así, de manera estrecha con los anteriores; la experiencia previa está representada de manera organizada y jerárquica. Para la teoría ausubeliana el aprendizaje representacional es significativo, en tanto que el niño relaciona de manera activa y sustancial los signos y símbolos con el contenido pertinente en su estructura cognitiva. En los mayores, las palabras representan categorías y conceptos generales, por lo tanto, el aprendizaje se realiza a un mayor nivel de abstracción y generalidad (Ontoria y Cols, 1996)⁶

La Teoría de Vigotsky, cuyos aportes fundamentales a la psicología cognitiva explican el funcionamiento cognitivo en que el aprendizaje tiene un papel esencial a través del concepto de zona de desarrollo próximo, sugiere que sea posible enseñar cualquier concepto a cualquier edad de manera intelectualmente honesta, sin desconocer la influencia decisiva del medio social y cultural.

Vigotsky estudió el impacto del medio y de quienes rodean al niño en el proceso de aprendizaje y desarrolló la Teoría del “Origen Social de la Mente” en la que explica que el aprendizaje infantil tiene una prehistoria, es decir, que comienza mucho antes del aprendizaje escolar o está precedido por una etapa definida del desarrollo intelectual alcanzado por el niño antes de entrar a la escuela. El niño aprende el lenguaje de los adultos a través de los estímulos que toma del medio que le rodea. El concepto básico de la teoría de Vygotsky es el de “Zona de Desarrollo Próximo”, según la cual cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo entre lo que el estudiante puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina Zona de Desarrollo Próximo. Este concepto define una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia (Luria y Vigostky, 1973)⁷.

Vygotsky concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante, para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos. Por consiguiente, el profesor pasa a ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal. El énfasis que le da Vigotsky a la influencia del aprendizaje en el desarrollo, y su interacción, asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al concederle a su acción didáctica la posibilidad de influir en el desarrollo cognitivo del estudiante. La interacción alumno- maestro se produce a través del lenguaje, ya que, verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y ello facilita el desarrollo (Carretro, 1998)⁸.

Pasando a la teoría de Gardner, éste propone un tipo de educación para la comprensión; que durante los primeros años del niño, se basa en actividades significativas, motivantes y desafiantes, que incorporan las capacidades alfabéticas básicas –lectura, escritura, operaciones matemáticas o informáticas-, la evaluación se hace en grupo, los estudiantes trabajan en proyectos que exigen un equipo de personas con diferentes grados de habilidades y control por parte de los propios estudiantes. Gardner sugiere la llamada “enseñanza recíproca” o “aprendizaje recíproco”, el cual presenta un grupo de estudiantes que leen todos juntos un texto, inicialmente bajo la orientación de un maestro, que muestra las diversas posturas que se pueden adoptar en relación con el texto, plantea preguntas, clarifica comprensiones equivocadas, luego los y las estudiantes empiezan a asumir las diversas posiciones que previamente el maestro ha demostrado. En la medida en que la enseñanza recíproca avanza, cada estudiante asume el papel inicial del maestro y consecuentemente asume una diversidad de papeles; cuestiona, resume, aclara, argumenta y los maestros intervienen cuando los estudiantes se enfrentan a dificultades y cuando llega el momento de introducir nuevos retos.

Entonces, aprender a aprender y enseñar a pensar, vienen a representar dos aspectos que enmarcan la orientación del trabajo en el proceso educativo en general y en el aula en particular y se convierten en procesos permanentes de evaluación de la comprensión del estudiante.

FUNDAMENTOS SOCIALES

Socialmente la educación formal es al tiempo un derecho fundamental y una función social. Como función social la institución educativa ha de ser fuente de formación integral de sus escolares, pero además soporte fundamental de la convivencia ciudadana, del desarrollo socioeconómico, de calidad de vida y felicidad humana y factibilidad para la sociedad.

En el contexto de la sociedad globalizada actual la educación debe atender a nuevas necesidades donde se precisa de hombres y mujeres con gran capacidad creativa y criterio propio de enfrentar los avatares de los rápidos cambios culturales, sociopolíticos y económicos, para lo cual se requiere de prácticas educativas propias para el cultivo de esas cualidades. Eisler propone ver la educación, no simplemente como un paquete de técnicas que se practican en establecimientos escolares, sino como un conjunto de creencias, valores y suposiciones que representan la empresa explícita de la cultura, en búsqueda por definir quiénes son los seres humanos a formar y qué significan para la vida humana.

Eisler ha formulado un modelo solidario de educación que sería conveniente considerar como un esfuerzo para nutrir la humanidad de los y las jóvenes con el fin de crear una sociedad compasiva, pacífica y sustentable desde el punto de vista ambiental. Este modelo solidario –partnership- contempla tres elementos: La estructura -organización de la toma de decisiones y los roles de enseñanza-, el proceso -relaciones pedagógicas que invitan a los y las escolares a participar en el aprendizaje en su totalidad-, y el contenido -selección de experiencias que provocan la manera de pensar y narrativas que permiten a los y las jóvenes entender su lugar en la cultura, la historia y el mundo natural-. Integra el equilibrio entre varones y mujeres, la pluralidad de culturas y la conciencia ambiental, como también una resolución pacífica de conflictos, ética y cuidado.

PEDAGOGÍAS CIUDADANAS

También en ese contexto de lo social Jorge Osorio Vargas se refiere a los Aprendizajes de la Com(per)plejidad. Presenta lo que denomina mapas a través de los cuales se configuran teórica y prácticamente las diversas "pedagogías" en desarrollo en latinoamérica, con base en los conceptos de "poder", "política democrática" "ciudadanía", "sustentabilidad" y "transformación social". Su proyecto es elaborar una reconstrucción de conceptos como "pedagogía crítica " y " práctica educativa compleja".

El movimiento ambientalista ha planteado también una propuesta educativa y sus supuestos teóricos provocan en la reflexión pedagógica una especial atención a la noción de "educación ambiental" como componente emergente y clave de una educación crítica y global (Leff, 2000, Esteva y Reyes: 1996), éste en sus diversas modalidades, expresa una "pedagogía política" que se asocia con un enfoque de educación de los movimientos sociales como ámbitos y actores de una educación para la ciudadanía democrática en el continente.

La reflexión propuesta acerca de las pedagogías ciudadanas busca construir puentes conceptuales y prácticos para entender e incorporar la "complejidad ambiental" en cuanto temática neoparadigmática, y se plantee tanto como debate epistémico, como, también, posibilidad de construir una educación ambiental ciudadana fundada en una pedagogía crítica y transformativa. Existe, entonces una lectura de la complejidad en cuanto saber y en cuanto hacer, como un "aprendizaje político".

El proceso que emprende... está sugerido para hacer dialogar enfoques propios de los debates pedagógicos-políticos, que nutren los actuales "mapas" de la pedagogía ciudadana confrontando el pragmatismo filosófico, las teorías de la acción comunicativa, la hermenéutica, la deconstrucción educativa (Mouffé:1998; Mejía:1998) y las formulaciones que se conocen como "saber complejo" o "saber ambiental" (Leff:1998). Busca como beneficio abrir posibilidades de pensar nuevas maneras de concebir la política educativa y el saber pedagógico, no sólo el referido a quienes se dedican a reflexionar la relación entre educación y política (lo que llamamos pedagogía ciudadana o pedagogía pública), sino también al de quienes trabajan para desarrollar la reconstrucción de la teoría crítica de la enseñanza y el aprendizaje (Osorio Márquez:1993)

Estudios, como los de Bárcena - Melich (2000), Ortega - Minguez (2001), Gutman (2001) y Gimeno Sacristán (1998 ; 2000) ratifican la importancia de reflexionar acerca de una filosofía pública de la educación, donde se re-actualicen los principios inspiradores de la educación ciudadana (y de la pedagogía crítica que debiera orientarla), a partir de la problemática de la sustentabilidad ambiental, cultural e institucional del Desarrollo Humano, teniendo en perspectiva conseguir "aprendizajes dialógicos y multiculturales" que generen una nueva política educativa para la sociedad del conocimiento (Beck: 1998). O, como ha escrito Enrique Leff (1998), dando lugar a una visión educativa "afín con un proyecto epistemológico que en vez de subsumir el conocimiento en un propósito unificador de las ciencias, abre la producción de múltiples saberes, el diálogo entre valores y conocimientos, la hibridación de prácticas tradicionales y tecnologías modernas."

Precisamente en este contexto de "hibridaciones", "descentramientos" y narrativas plurales, queremos presentar estos mapas de aún provisionarias conexiones y de argumentos cruzados, protagonizados por educadores, intelectuales, políticos y movimientos pedagógicos diversos, que desarrollan sus identidades y estrategias de vida pensando y actuando desde la Crítica, desde los "bordes" hacia el centro. Resulta alentador identificar la convergencia de este planteamiento con nuevas definiciones del "saber ambiental", generando nuevas teorías, nuevas disciplinas y nuevas técnicas...(que) desborda el campo de la racionalidad científica y de la objetividad del conocimiento (lo que) plantea la revaloración de un conjunto de saberes sin pretensión de científicidad... (que) es afín con la incertidumbre y el desorden, el orden inédito, el campo de lo virtual y los futuros posibles, al incorporar la pluralidad axiológica y la diversidad cultural en la formación del conocimiento y la transformación de la realidad" (Leff:1998).

COMPONENTE ACADÉMICO

Las competencias

La propuesta está basada en la pedagogía activa en donde su fortaleza está en la Educación para la vida -propuesta del PEI- desde la vida y no para el trabajo y con la vida. Tiene como base y motor del conocimiento y del desarrollo humano la afectividad, construyendo competencias para fortalecer interrelaciones de pares e interacciones sociales, además posibilitar mejores condiciones para eventuales competencias en el mercado (imposible de descartar)

El diseño de currículos, la formulación de estrategias pedagógicas y didácticas que llevan a la construcción y reconstrucción de competencias, es hoy en día una obligación; claro está, mirando la competencia desde la educación y las nuevas teorías de la cognición, pues las competencias son públicas y de consecuencias actitudinales; son objeto de interpretación y su elaboración debe ser rigurosa; han de caracterizarse por su estructura metodológica y sistemática y por su estilo, pero no desde la mirada neoliberal y su visión sesgada hacia competitividad en el mercado globalizado. Por tal motivo se hace necesario precisar desde qué teoría de la cognición se plantean; pero antes, se debe aclarar qué vemos más importante desde lo curricular, tener en cuenta qué elegimos para enseñar, cuáles son las unidades de trabajo con sentido, motivadoras y provocadoras de conocimientos

posteriores; es decir hay que poner a disposición del estudiante una selección especial con criterios de utilidad, significación con una mirada interdisciplinaria, basándose en las características del grupo según sus procesos cognoscitivos, epistemológicos, psicológicos y no solamente el cómo lo enseñamos -el método-.

En cuanto a este aspecto el constructivismo lo plantea con profundidad. Desde la mirada de Chomsky se pueden ver las competencias relacionadas con las actitudes y éstas se construyen; desde Gardner, con la mirada a la inteligencia, los talentos, las capacidades y aptitudes que no son congénitos, tienen una dotación biológica, una historia de vida personal, un antecedente cultural que también se construyen.

Además de ser las competencias, conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas, requieren de una teoría de complejidad para elaborar un modelo que se ajuste a ellas. Si se parte de lo actitudinal es necesario entender que lo afectivo cobra mucha importancia y tal afectividad se manifiesta en el saber y en los miembros del colectivo, formándose redes de apoyo que trascienden socialmente; nadie elabora competencias actitudinales y cognoscitivas si no se enamora de un campo dado y, es aquí, donde entran las competencias intersubjetivas. La afectividad es el motor para la construcción de dichas competencias pues es el componente fundamental de las actitudes y lo que determina el grado de disposición que cada quien ponga a un saber particular; Platón lo denomina “la erótica por el saber”.

Es aquí donde se encuentra una traba para la evaluación, pues ésta no se puede limitar únicamente a una capacidad para resolver problemas o relacionar, comparar o formar redes conceptuales, sino que se debe tener en cuenta la historia personal de los y las estudiantes, sus vocaciones, sus diferentes saberes, los contextos cotidianos, es decir, la erótica por un saber. Vemos desde aquí la importancia que cobra la pedagogía afectiva (Zubiría, 2004) pues las emociones establecen metas y las cogniciones y el aprendizaje son los medios para conseguirlas; el sentir es el proceso del ser. Y “ser diferente cuesta, pero vale la pena”.

Aprender exige costos, trae beneficios y requiere de inversión de recursos, con sus concebidas ganancias.

Vemos entonces que las competencias, las actitudes-afectos y la inteligencia son construcciones y reconstrucciones dentro de una comunidad y son las interacciones de una persona ante otros y otras las que le hacen competente en la clase de saber que un grupo domina, y son ellos quienes dan cuenta de la calidad de las competencias, respetando su identidad y sello personal. Como una primera, pero comprometida, conclusión tenemos la prioridad hacia la construcción y reconstrucción; la tríada de las actitudes, la inteligencia y las competencias, estructuras máximas para la creación del ser humano, como lo enuncian Maturana y Varela (1980), una “autopoyesis” como la creación de sí mismo. En esta perspectiva se descubre que hay una organización y una autocreación que regula sus propias reestructuraciones y, algo así sucede en las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas; pues estas interacciones adquieren sentido y reflejan su accionar en las reestructuraciones. Savater manifiesta que el ser humano enseña y aprende con otros y debe dominar las competencias afectivas para poder lidiar con ellas y con las de los demás. De nuevo se manifiesta lo afectivo como base para el aprendizaje.

Como podemos ver, hay características comunes en las mencionadas teorías; dentro de la acción humana la conducta-afecto se expresa en función de contextos, es el resultado de la interacción social y por lo tanto puede tener al tiempo varios objetivos; presenta diferentes caminos evolutivos a través de medios materiales, es decir que la comprensión, la competencia o la acción, adquieren carácter instrumental, funcional o práctico y pueden ser utilizadas, modificadas, aplicadas o eliminadas, en cualquier contexto.

La dificultad radica en cómo hacerlo en el aula. Se deberá buscar la manera de organizar las clases en que haya interacción entre estudiantes y entre estudiante y profesor con el saber objeto de estudio, haciéndolo circular desde diferentes textos y documentos. Estos aportes desde diferentes fuentes hacen desbloquear las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas, permitiendo a los y las estudiantes, hacer interpretaciones creativas, construyendo y reconstruyendo nuevas formas significativas, para un nuevo actuar.

Vemos entonces que la educación es el instrumento para generar capacidades de pensarse y dirigirse a sí mismo, propiciando el asentamiento de la cultura que habilita a los sujetos para participar realmente en la construcción social, a través de la construcción de sí mismos. Es ahí donde entra la democracia a conformar parte de la formación. Pues democracia y educación se necesitan para construirse recíprocamente; el sistema democrático actúa como liberador de las trabas de los sujetos y garantiza la expresión de sus libertades creadoras, viendo así que educación y democracia son dos ámbitos de creación entrelazados para las acciones individuales y sociales, partiendo de realidades indeterminadas en la que es lícito pensar en lo que se quiere ser, viendo la escuela ante todo como ilustradora y reveladora; portando la bandera de los valores de la racionalidad como referente. Muchas cosas en la escuela brindan alegría, una de ellas es la de valorar el aprender a aprender, cuando se señala el ocaso y el inicio de los conocimientos; hay que recuperar la razón ilustradora como lo señala Touraine (1994), "Hay que dar a la educación dos objetivos que tienen la misma importancia: la formación de la razón y de la capacidad de acción racional y el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto".

Reafirmamos entonces la primera conclusión: no ver al individuo sólo como un consumidor de conocimientos, sino que se haga actor, que afirme y se construya expresando su libertad -con ella la autonomía y el conocimiento, lo que favorece la libertad y da felicidad y, a mayor felicidad mayor rendimiento y a mayor rendimiento mayor felicidad, con lo que de nuevo lo afectivo cobra importancia- que se manifieste y se vaya reconstruyendo en sus singularidades, lo cual significa la exigencia de ser admitido como algo único.

Así, que la tríada enunciada anteriormente ya no es tríada sino cuarteto: inteligencia, actitudes-afecto, competencia y democracia, dando luces para construir y reconstruir las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas; buscando procedimientos, estrategias, rutinas, esquemas de acción, patrones de resolución de problemas, procesos de internalización y todo cuanto ayude a fortalecer componentes pragmáticos implícitos en el proceso representacional, con los medios que para el caso son las diferentes asignaturas, y desde ellas desarrollar el amor por sí mismos, a los otros y las otras, al mundo y al conocimiento; favoreciendo las competencias operacionales (Zubiría, 2004) con el saber, objeto de estudio de cada una de ellas y con las posibilidades y necesidades de vinculación, a esos procesos, de los ejes transversales como lo son la ética, la afectividad, la educación sexual, la educación ambiental; con el cuidado y la responsabilidad consigo mismo/a y con los y las demás, la naturaleza y el conocimiento (Guilligan, 2002) y con la conciencia de una formación ciudadana. Esto ayudará a un verdadero desarrollo humano, con una mirada integral.

La formación integral –FI- se entiende como un proceso continuo, permanente y participativo, que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las competencias del ser humano, la FI exige poner en marcha mecanismos y estrategias que posibiliten el desarrollo de todos los procesos que conforman y permiten la construcción del ser humano, teniendo en cuenta la totalidad de la persona y los procesos de su desarrollo, en donde cada institución se responsabilizará de hacer posible su concreción en los componentes curriculares, pues es justamente en la acción curricular en donde se lleva a cabo la práctica de este trabajo integral..

En el desarrollo de competencias se articula el desarrollo integral pues en ellas se encuentran en conjunto las potencialidades propias de cada ser humano. Potencialidades que se van construyendo en los procesos de cada etapa y con ellos la posibilidad de evaluar, mediante aspectos observables

propios de cada etapa naciendo aquí los indicadores de logro. A partir de la ley 115, de los lineamientos curriculares y de la propuesta del IPARM., se pueden identificar las siguientes competencias como base del desarrollo integral:

ETICA: capacidad para tomar decisiones a partir del uso de la libertad, la lucha de la vida, sus anhelos y su realidad.

COGNITIVA: capacidad para comprender, construir y utilizar los saberes que se generan sobre la realidad, en interacción dinámica con los y la demás, el entorno y el consigo mismo/a, en una transformación constante y mutua.

COMUNICATIVA: capacidad del ser humano para significar todo lo que le rodea a partir de la interacción con los otros y las otras.

SOCIO-POLÍTICA: capacidad para ser-con-otros y participar activamente en la construcción y transformación del entorno social.

CORPORAL: capacidad de generar procesos de formación y desarrollo físico y motriz, de habilidad práctica, de experiencias corporales y lúdicas, de inteligencia corporal-kinestésica y espacial.

APECTIVA: capacidad para expresar emociones, sentimientos y la sexualidad, entendida desde la relación consigo mismo/a y los y las demás.

ESPIRITUAL: capacidad para expresar apertura a valores universales, creencias, ritos, dogmas, dando un sentido global y profundo a la vida y desde ella al mundo, la historia y la cultura.

ESTETICA: capacidad de percibir, comprender, disfrutar y recrear el mundo ligado al lenguaje simbólico y metafórico, implicando la reflexión y la actitud valorativa de sí mismo/a y el/la otro/a.

Cada una de las anteriores competencias da cuenta de las especificaciones y componentes para el desarrollo humano integral, desde valores, potencialidades, conocimientos, visiones del futuro, sentimientos y autoestima. Desde aquí, desde el desarrollo de estas competencias, es de donde se puede extraer el perfil de estudiante deseado, en donde se proyecta a estudiantes capaces de:

- Tomar decisiones libres, responsables y autónomas.
- Comprometerse y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo, los/as demás y el entorno.
- Interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico.
- Amarse y expresar el amor en las relaciones interpersonales
- Desarrollar y expresar creativamente la sensibilidad para apreciar y transformar el entorno.
- Valorar, desarrollar y expresar armónicamente la corporalidad.
- Asumir compromisos solidarios y comunitarios en la construcción de una sociedad más justa y participativa.

La dificultad está en la puesta en práctica y con mayor fuerza en la aplicación de la evaluación y en el cómo diferenciar los niveles de complejidad de las competencias. La invitación es entonces a recordar que las competencias tienen un carácter particular, contextual, mediado y social y, por lo tanto, se deben mirar desde unas estructuras ínterpsicológicas en donde los procesos cognitivos son socialmente compartidos, negociados y co-construidos. Para Yáñez (2000), las prácticas interpretativas de una comunidad particular, las variaciones o reformulaciones en el universo de presuposiciones compartidas de un colectivo, son lo que en última instancia determina y legitima el nivel de comprensión, frente a una tarea o problema determinado. Se puede concluir entonces que la resolución de un problema no depende de la aplicación de un campo disciplinar sino de las posibilidades de actualización de las significaciones y relaciones totales ya construidas y una resignificación y ampliación de sus difusos límites (Yáñez, 2000)

La propuesta de Gómez Jairo (2001), sobre los niveles de variación o de construcción de las competencias basadas en los modos de funcionamiento y significabilidad, según el tipo de representación del que el sujeto muestra:

a) nivel de rutinización: la acción se repite como una especie de asimilación reproductiva, para autocorregir, anticipar y aplicar flexiblemente diferentes tipos de acción. Su característica más importante está en su aspecto instrumental, procedimental y experimental. Sin este nivel no hay aprendizaje ni comprensión. La rutinización va desde la ejercitación de acciones en varios contextos hasta la aplicación del saber hacer haciendo.

b) nivel de significabilidad: es un proceso que involucra aspectos psicosociales-culturales semiológicos y psicológicos; es decir los significados no sólo se construyen desde lo afectivo o lo cognitivo sino desde la interdisciplinaridad, es decir el individuo hace vínculos ente contenidos representacionales, procedimientos y estrategias de resolución de problemas. Vemos entonces que lo significativo requiere de vínculos entre el saber qué (lo declarativo) y el saber cómo (lo procedimental).

c) nivel de actualización y amplificación de significaciones. En una gran proporción estas movilizaciones se hacen por intereses y motivaciones personales, desarrollando procesos de dominio, configurándose así un dominio en conocimientos particulares, haciendo que la competencia se expanda a medida que se especializa.

d) nivel de experticia. No se trata de poseer unas reglas de pensamiento formal y abstracto, ni de manejar una definiciones de memoria para establecer un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que den cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos o códigos como lo plantea Bogoya (2000:13), sino que el sujeto pueda recurrir a su universo de presuposiciones y disponer de una diversidad de ejemplos coherentes con su contexto sociocultural, actualizando sus niveles de significabilidad, dándole sentido a una solución de cualquier problema.

Se nota con mucha fuerza, cómo esta vía pedagógica de resolución de problemas se muestra como la más acertada para la construcción de competencias porque asume muy fuertemente la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma de actuar con nosotros mismos y con el mundo en un momento dado. Cabe aquí, la visión de educación, planteada por Morín (2001) y Prieto y Gutiérrez (1999): 1) educar para la incertidumbre, interrogando de forma permanente la realidad de cada día; por lo tanto no se puede enseñar ni inculcar respuestas; se trata de educar para localizar, reconocer, procesar y utilizar información, educar para saber reconocer las propuestas mágicas de certidumbre, para desmitificar y resignificarlas, educar para crear, recrear y utilizar recursos tecnológicos de escala humana.

2) educar para gozar la vida, porque el goce significa entusiasmo, movilización de energías, en una aventura lúdica compartida y si nacemos para gozar tenemos derecho a aprender a gozar. 3) educar para la significación, dando sentido a lo que hacemos, relacionando y contextualizando experiencias, discursos y también, entender los sin sentidos. 4) educar para la expresión, pues hay una regla de oro "sin expresión no hay educación". 5) educar para convivir, teniendo como base la cooperación y la participación colectiva en el ínteraprendizaje. 6) educar para apropiarse de la historia y la cultura, ofreciendo caminos a las virtudes sociales apoyando la creatividad, imaginación, riesgo, intuición, para poder hacer historia.

La propuesta afianzada desde el desarrollo de la afectividad nos acercará a tener estudiantes afectivamente apasionados, alegres y amorosos; cognitivamente estudiantes con mejores desarrollos conceptuales y expresivamente estudiantes más talentosos y más autónomos en su aprendizaje; con posibilidades de aprender, siempre de la mejor manera posible, desarrollando una gran motivación y pasión por seguir aprendiendo con alta productividad.

AMBIENTE ESCOLAR

Factores desarrollados en el diario quehacer del IPARM determinan condiciones favorables para el desarrollo personal. Entre ellas pueden destacarse:

- El estudiantado pertenece a diversos estratos socioeconómico
- La pertenencia del estudiantado a la comunidad universitaria le confiere una característica favorable para la formación integral y conciencia por la importancia del estudio
- La posición que frente a los y las estudiantes asume el grupo de docentes, se acerca poco a poco a la de acompañante en la aventura del conocimiento
- El número de estudiantes por curso (primaria 30 y en secundaria 35) permite una mejor atención a las diferencias individuales
- El número de estudiantes del plantel permite un estudio de las características de cada uno de ellos y ellas y en los casos especiales la adopción de estudio particular

- La carga académica crea espacios para reuniones, preparación de actividades y atención de estudiantes
- La búsqueda del fortalecimiento del área de expresión artística y estética favorece el desarrollo del potencial individual y colectivo hacia diferentes formas y estilos del saber.

- El esfuerzo para dotar laboratorios, biblioteca y medios audiovisuales de materiales y mejores comodidades facilita las prácticas pedagógicas

Caracterización de la práctica pedagógica

Proyectos de aula, entre otras estrategias.

Media: Diferentes niveles de profundidad en el plan de estudios (según intereses y habilidades del estudiante)

I. Sentido y objeto de las disciplinas.

PROGRAMA CURRICULAR

SENTIDO, PROCESO Y ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LAS ÁREAS DISCIPLINARES

b. Niveles de educación

El IPARM es una Institución Educativa que acorde a los lineamientos de la Ley General de Educación atiende los niveles:

Preescolar - 4 a 6 años

La labor de las maestras y los maestros con niños y niñas en estas edades se orienta hacia:

- a. Despertar en cada escolar el sentimiento de pertenencia a su grupo
- b. Crear hábitos que hagan grata la convivencia en el aula
- c. Propiciar las situaciones de trabajo en equipo
- d. Educar a los niños y las niñas en la autonomía, la responsabilidad y el respeto a los y las demás
- e. Iniciar la construcción de la lengua escrita, siguiendo el método natural y posteriores desarrollos - Emilia Ferreiro, Ana Teberosky
- f. Iniciar el estudio de la matemática a partir de las regletas de *Cuisenaire* siguiendo las indicaciones de M. Goutard

Básica Primaria - 6 a 11 años

La práctica pedagógica del IPARM procura el desarrollo de “centros de interés” o “temas-eje” y la pedagógica de proyectos que generan, multiplicando las posibilidades de trabajo. Los temas-eje surgen

de la dinámica de la relación del maestro con los y las escolares, a partir de las situaciones que se viven en el aula o directamente de una propuesta de la o el docente, que encuentre profunda

resonancia en el grupo. A través del tema-eje, los niños y niñas con su maestra/o, emprenden una auténtica aventura hasta el último momento del año escolar. Los temas-eje se arraigan, mantienen y alimentan con el interés permanente y creciente del grupo y con el significado que hallan en el universo propio de infante.

El desarrollo del tema-eje o centro de interés permite incursiones en las distintas áreas del conocimiento, con una profundidad adecuada al nivel o grado en que se encuentra el estudiantado.

El desarrollo de la matemática se continúa con el trabajo de las regletas Cuisenaire, dando paso hacia el desarrollo de los conceptos básicos de los sistemas numéricos

Básica Secundaria - 11 a 15 años

Se hace necesario en esta etapa de la formación de los y las jóvenes lo siguiente:

- a. Buscar temas-eje que permitan relacionar las distintas áreas de conocimiento
- b. Realizar permanente integración de los contenidos de las áreas, tanto vertical (áreas y temas de un mismo grado), como horizontal (áreas y temas a lo largo de la secundaria) y generar espacios para mantener constantes y periódicas reuniones de docentes que trabajan con el mismo grado, de docentes de cada área y de docentes de áreas diferentes
- c. Incrementar la autonomía del estudiantes mediante la consulta y la discusión en grupo

Media - 15 a 18 años

Teniendo en cuenta las características de la población que se atiende y que la gran mayoría de quienes egresan optan por los estudios universitarios, los dos últimos años se proponen dentro de un plan de estudios con diferentes niveles de profundidad y con énfasis, según los intereses y habilidades del estudiante; encaminados a formar jóvenes que tengan las condiciones que el estudio universitario demanda: plena conciencia de lo que es el conocimiento, buen nivel de raciocinio y comprensión de lectura, capacidad de síntesis, dominio básico de un idioma extranjero, manejo de los computadores en un dominio que les permita el manejo de información y responsabilidad para el trabajo en equipo.

c. MALLA CURRICULAR

d. PROYECTOS DE ÁREA

Área de Ciencias Sociales

Proyecto del Área 2004. Documento de Trabajo # 1

El aprendizaje de las ciencias sociales en el IPARM se considera un proceso sistemático de comprensión de procesos sociales complejos, que se suceden en tiempos y espacios heterogéneos. De ese modo se hace necesario involucrar al espacio escolar de manera más decisiva y sistemática, elementos conceptuales y teóricos de diferentes disciplinas sociales como la sociología, la antropología, la ciencia política, la economía, estudios ambientales y psicología, al igual que campos de estudio interdisciplinarios, así como la filosofía, entre otras, con el fin de permitir un acercamiento a una nueva concepción del área

En este sentido este enfoque marca algunas diferencias con documentos de años anteriores, las cuales son avances en el proceso de reflexión y discusión interna en el área.

Objetivo general del área

Desarrollar en los y las estudiantes el “pensamiento social” como competencia propia de las ciencias sociales que hace relación a la capacidad de las personas para hacer reflexiones ordenadas, argumentadas y comprensivas acerca del acontecer social, a partir de sus experiencias individuales, inmersas y condicionadas por su contexto sociocultural. Dicho contexto es el resultado de procesos histórico-espaciales a lo largo de los cuales los grupos humanos han construido formas de organización social, formas de relación con el espacio físico, formas características de expresión, formas de producción, intercambio y distribución de la riqueza, formas particulares de interpretar la realidad. El desarrollo de pensamiento social, tiene sentido en la medida que las reflexiones que se adelanten impulsen al individuo, por la vía del entendimiento racional, a intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de vida heredadas culturalmente, con el fin de ser protagonista activo y responsable en la construcción de nuevos modelos de sociedad y de cultura.

Objetivos específicos

Aportar a la formación integral del estudiantado del IPARM, a partir de la comprensión y apropiación de las concepciones de Tiempo, Espacio y Grupo Humano, como pilares fundamentales en los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes

Contribuir al desarrollo en las y los estudiantes de las competencias básicas: interpretación, argumentación y proposición, a partir del estudio de los saberes relativos a las ciencias sociales y la filosofía, y sus desarrollos teórico - metodológicos

Hacer de las ciencias sociales y la filosofía escolares escenarios significativos de aprendizaje, en los cuales el estudiantado encuentre respuestas a sus interrogantes y vaya avanzando en la formulación de nuevas preguntas, que conlleven a un proceso sistemático de comprensión de las realidades sociales complejas

Hacer entender que todo hecho social es resultado de un proceso y por ello, lo verdaderamente importante es el estudio del proceso mismo. Lo cual lleva a examinar los diferentes enfoques disciplinares desde los cuales se puede abordar el estudio de los procesos sociales, en un intento de construir una noción de interdisciplinariedad básica

Las Competencias en Ciencias Sociales

El concepto de competencia y toda la elaboración teórica que le acompaña aplicada a la educación, tiene origen en la lingüística y se ha desarrollado en ese campo del saber. Su posterior aplicación y la mayoría de reflexiones en el campo educativo han sido elaboradas con mayor ímpetu y apoyo para las áreas de lenguaje, matemáticas y en menor medida en Ciencias. Las evaluaciones censales de competencias, adelantadas en Bogotá D. C. a lo largo de los últimos años se han centrado en estas tres áreas.

Para algunos esta situación es indicativa de la manera como se concibe el conocimiento y expresa una jerarquización “oficial” de los saberes, en el sentido que se estaría privilegiando el desarrollo y la evaluación de competencias en áreas específicas, con el objetivo de cualificar la mano de obra que el mercado requiere y que se forma en las instituciones educativas. Esta mano de obra debe haber desarrollado niveles básicos de competencia comunicativa y matemática, ser capaz de solucionar problemas atinentes a ciertos fenómenos de la naturaleza, pero no así desarrollar un conocimiento crítico acerca de la sociedad y sus instituciones, más allá de lo meramente funcional¹⁰.

10 Ver a este respecto el ensayo: “Competencias y Pedagogías en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. RESTREPO Gabriel, SARMIENTO, Josué y RAMOS, Javier. En BOGOYA, Daniel (Editor). *Trazas y Miradas: Evaluación y Competencias*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2003. Pág. 35 y ss.

En las condiciones conflictivas actuales por las que atraviesa el planeta y nuestro país, las Ciencias Sociales deben ofrecer al estudiantado la posibilidad de ampliar y entender mejor el mundo que le rodea, ligándose estrechamente con las problemáticas locales en su interacción dinámica con lo nacional y lo global. En una sociedad como la nuestra, con los mayores índices de malestar social y de desigualdad en la distribución del ingreso y del capital cultural, el papel de estas disciplinas debe estar determinado por su capacidad terapéutica, sobre todo si tenemos en cuenta que para una inmensa mayoría de jóvenes, este será su último contacto con las disciplinas que pueden ofrecer respuestas a las preguntas sobre las situaciones que los rodean.

El ICFES ha venido, desde mediados de la década de los años 90, incorporando la noción de competencias en las pruebas de Estado, lo cual se asume oficialmente desde el año 2000. La forma como se entiende en estas pruebas el concepto de competencias en Ciencias Sociales toma como eje el planteamiento lingüístico, por cuanto para acceder al saber en cualquier disciplina se debe hacer por medio del lenguaje. A través del lenguaje y de la competencia lingüística es que el ser humano accede al conocimiento del mundo.

De acuerdo con el ICFES, incorporar el enfoque de desarrollo de competencias a los procesos relativos a la evaluación en Ciencias Sociales y en particular a la Historia y la Geografía, implica rastrear los logros de los estudiantes relacionados con el desarrollo de competencias, en tres tipos de acciones: interpretativo, argumentativo y propositivo, desde elementos y saberes propios de la historia y la geografía, pero en relación con el conjunto de las disciplinas sociales. Las en estas áreas cambiaron a partir del año 2000, de indagar el conocimiento de información acerca de lugares específicos o sobre el pasado, en donde el componente memorístico y erudito era muy importante, por el de la hermenéutica donde la interpretación, la comprensión, la argumentación y la proposición, son acciones evaluables. Los contextos y temas se establecen según el desarrollo que han tenido las Ciencias Sociales en los últimos años.

Se trata de develar el sentido de los enunciados, dar razón acerca de procesos, explicar situaciones o proponer alternativas de interpretación, desde marcos de referencia definidos en la propia pregunta. Se indaga acerca del porqué de ciertos procesos en términos de relaciones sociales, organizaciones políticas, formas económicas o representaciones culturales; también se explora acerca de las formas como las sociedades han representado su pasado, actores sociales invisibilizados, nuevas metodologías e interpretaciones y elementos que hacen posible una mejor comprensión de la

sociedad. En este sentido, se conciben las Ciencias Sociales y la Historia como ciencias de la comprensión, que exploran las capacidades de los ciudadanos de ser críticos, capaces de comprender, explicar y proponer, dispuestos a aprender permanentemente en un mundo dramáticamente dinámico.

La Evaluación en Ciencias Sociales

En el caso del área de Ciencias Sociales, la cuestión radica en la formación de pensamiento social, es decir, en el desarrollo de la capacidad de pensar socialmente, relativo a la incorporación de los conocimientos ofrecidos por los estudios en ciencias sociales a la vida cotidiana de los estudiantes.

Este aspecto es fundamental, pues es realmente lo que se puede considerar aprendizaje. Si un individuo no logra incorporar los saberes que la escuela le ofrece a las diversas situaciones que constituyen su cotidianidad, difícilmente puede decirse que ha aprendido algo. La evaluación en ciencias sociales debe transformarse; a ese respecto María Ibarrola señala que “La nueva calificación se basa en la competencia más que en las habilidades; en el aprender y el ser más que en el saber; en el autocontrol frente a la disciplina impuesta de manera externa; en la iniciativa en vez de la obediencia; en la gestión de lo aleatorio en vez del acatamiento de normas; en la acción y la proacción en vez de la reacción; en el razonamiento frente a la memorización; en el diagnóstico frente a la ejecución; en la atención en vez de la concentración; en la formación continua y no la información puntual, corta o larga; en una calificación colectiva frente a una individual; en una capacitación centrada en la comunicación frente al aislamiento”¹¹. La evaluación debe apuntar a expresar las nuevas prioridades en la enseñanza y la formación de los jóvenes. **Ibarrola, María de**. “Adecuación de los actuales programas de educación media para el empleo de los jóvenes” . En Tablero, Revista del Convenio Andrés Bello, año 23, 199, agosto: 10 a 29. Pág. 12.

El ensayo como instrumento de evaluación

Uno de los espacios en los cuales se puede trabajar mejor este concepto de evaluación es en la realización de ensayos, en los cuales los estudiantes por medio de la revisión de fuentes, de salidas de campo y otras actividades, pueden reconstruir procesos, analizar, comprender y explicar diferentes fenómenos sociales, y sobre todo, tengan las herramientas necesarias para interpretar la realidad social, en aras de su transformación.

Privilegiar el ensayo como escenario esencial de reflexión, es un proceso que se hace más apropiado en los cursos superiores (9º, 10º y 11º). En él los estudiantes ponen en juego todas sus capacidades y se ven en la necesidad de asumir posiciones. El ensayo es un instrumento idóneo que exige y desarrolla niveles de competencias cognitivas y comunicativas, que difícilmente se obtienen o evidencian por otros medios. Por ello el ensayo es también el instrumento esencial de la evaluación, donde criterios como pertinencia, coherencia en las ideas, tratamiento de fuentes, interpretación, problematización, explicación y capacidad propositiva, son básicos en su evaluación.

Una evaluación pensada de esta forma, requiere de esfuerzo por parte de los y las docentes, quienes deben leer detenidamente ensayo por ensayo -que por lo general debe ser una actividad individual-, evaluar su consistencia, coherencia, planteamiento de ideas, contenido, escritura, etc., y, presentar un concepto acerca del mismo, el cual no debe limitarse a la simple valoración de insuficiente (I), aceptable (A) o sobresaliente (S), que por sí sola no dice nada, sino que debe ofrecer al estudiante una clara noción de los elementos que contiene su trabajo y de la forma como los ve su maestro o maestra.

Otras formas de evaluación de competencias en Ciencias Sociales

Debates en clase, deben partir de una conceptualización y un trabajo de lecturas previas, que eviten caer en el discurso estéril, convirtiendo la clase en una “echadero de carreta”, y hagan de ella un espacio para el debate crítico, la sustentación de puntos de vista, la crítica a las fuentes, etc. Los

debates en clase son fundamentales, pues los estudiantes pueden desarrollar la capacidad argumentativa a nivel oral, organizando sus ideas con argumentos sólidos.

Aplicación de pruebas, con preguntas cerradas -opción múltiple- o con preguntas abiertas, son procesos evaluativos que es necesario adelantar, por cuanto ofrecen la posibilidad de examinar puntualmente los procesos que desarrollan los estudiantes y los niveles de competencia a que han accedido. La construcción de tales pruebas se constituye en un proceso delicado y complejo en el cual deberían intervenir el conjunto de docentes del área, por cuanto la formulación de las preguntas requiere un examen minucioso y riguroso de cada una de ellas, de tal manera que se asegure que cada ítem -y en general la prueba completa- cumpla con el propósito de indagar acerca del desarrollo de las competencias en ciencias sociales de los estudiantes y ofrecer información acerca de sus procesos de aprendizaje.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En su *Mínima Moralia*, Th Adorno afirma que “El Arte es la magia liberada de la mentira de ser verdad”. Cuando creemos en la verdad absoluta del Arte, limitamos la posibilidad de la pregunta, valiosa e indispensable, para el proceso de construcción de la Educación Artística como un área autónoma:

¿qué me impulsa a pintar?; ¿qué me impulsa a actuar?; ¿qué me impulsa a bailar?; ¿qué a interpretar?, es decir, ¿qué es lo que provoca la acción artística?

Una respuesta aproximada a estas preguntas la encontramos en la tendencia empirista de las instituciones educativas a elaborar “muestras artísticas” que tienen como objetivo “revelar” al nivel de espectáculo acabado, lo que se produce en el aula. En la escuela, maestras y maestros a menudo suponemos que la acción artística provoca una obra y, de esta manera, asumimos que ya se resolvió el antecedente que la produce. Este enfoque hace que la pedagogía se concentre en los resultados, en la obra terminada -como fin en sí mismo- sacrificando los procesos que la soportan. Significa que acciones eminentemente subjetivas como expresión, sensación, percepción se observan desde el objeto que es su propio producto, creyendo que de esta forma se “enseña” arte, que todo cuanto realizan niñas y niños es artístico y así se constituyen herramientas pedagógicas y didácticas para cumplir objetivos. La propuesta en este PEI está obligada a desviar la mirada del resultado, hacia quién, cómo, por qué y para qué se provocan los resultados. El enfoque parte de la conjetura según la cual no todo lo que plasman niños y niñas en sus talleres es arte, aunque sea una manifestación evidente de su emocionalidad. Este enfoque también considera como fundamental que la educación artística es el ejercicio íntegro de la implicación de varias formas de pensamiento: nos acerca a nosotros mismos y nosotras mismas desde y hacia el conocimiento -pensamiento colateral. Como manera de comunicar, permite a las y los estudiantes, SER, generando una búsqueda de sus propias maneras de pensar, sentir y comunicar, lo que implica un crecimiento y desarrollo propio. Es así como el arte tiene sentido en la escuela, como mediación pedagógica entre el conocimiento didáctico y cotidiano en sus propias formas de expresión.

La educación artística en el IPARM no está al margen de los nuevos contextos de producción de formas, significados, discursos y saberes; se posiciona activa y creativamente frente a todos los artificios tecnológicos; no puede seguir subsistiendo en las aulas como un oficio o dimensión instrumental, o en ejercicios de instrucción de eficiencia instrumental que solo agotan en los y las estudiantes su interés por el arte, dada su obligatoriedad, desconociendo el valor de las artes como un área fundamental para la estructuración del pensamiento y la formación integral de estudiantes; en tanto el arte, de manera autónoma, también constituye otra forma de inteligencia y se reconoce como instrumento de interlocución potenciador de la autonomía, de la posibilidad de crítica, contenidos, formas, efectos e imaginarios; es lenguaje de expresión y forma del pensamiento.

Desde el punto de vista del proyecto de área, la obra de arte no es el objetivo; no formamos artistas. El arte en la escuela es un pretexto pedagógico para desarrollar procesos de construcción y formación humana; un pretexto para potenciar las artes como otra forma de conocimiento; un pretexto para desarrollar cognición; se entiende como un proceso de construcción de la identidad, de autonomía, de búsqueda, conocimiento y cimentación interior; en el ámbito escolar del IPARM, la propuesta incluye la reflexión pedagógica sobre arte, lo que significa la experiencia estética, la creatividad, la semiótica de la cultura, la filosofía del arte, como elementos necesarios para dar el salto cualitativo hacia el valor de la Educación Artística como mediadora y potenciadora, en la construcción de valores artísticos, proyectivos, narrativos, socioculturales, entre otros. Los criterios de la evaluación han de estar afectados por esta comprensión.

Con este marco de referencia inicial, se identifican algunas *finalidades formativas* del Área de Educación Artística como:

La realización artística en la creación plástica y en la interpretación musical, teatral y la danza, que permiten a niños, niñas y adolescentes expresar sus emociones y sentimientos, empleando los lenguajes de las artes, desarrollando a la vez su estilo e identidad personal y el fortalecimiento de su sentido de libertad.

La interacción y apreciación constructiva de las artes ofrece a las y los estudiantes oportunidades para desarrollar su sensibilidad, su imaginación creadora, y la valoración del arte como otra forma de conocimiento

El despertar sensibilidad y desarrollar creatividad artística mediante la observación y la contemplación de la naturaleza, de lo cotidiano de la vida social, que conmueven con fuerza inspiradora al adolescente

El conocimiento, la valoración y la conservación del arte universal y local, a través de la interpretación creativa de las danzas, el teatro, la música, y la creación de expresiones en la plástica que, como símbolos fundamentales, reafirman la identidad cultural local, regional y nacional de los y las estudiantes.

El Desarrollo de una actitud de vida y de cultura artística como elemento organizador y ordenador de los conocimientos teóricos, elementos técnicos e históricos de cada una de las artes.

Enfoque teórico

La continua interacción con estudiantes del grado jardín al grado once, ha permitido identificar el enfoque teórico mediante el cual el aprendizaje es un proceso continuo que requiere el reconocimiento de acciones dentro de las cuales se encuentra el desarrollo de la cognición, la percepción, así como las características sociales y afectivas. Estos procesos si bien se pueden reconocer como inmanentes en la maduración de cualquier ser humano, son en el espacio de taller en donde realmente se pueden potenciar de forma significativa. Por lo tanto el qué y cómo lograrlo se convierten en la tarea fundamental del docente para brindar herramientas suficientes a los y las estudiantes y propiciar un aprendizaje realmente significativo en donde los saberes cotidianos y los saberes científicos converjan en un punto de encuentro denominado la construcción de un saber escolar. En palabras de Correa y Dimaté, el espacio del aula debe garantizar la transformación de los contextos cognitivos en el estudiantado para que de esta manera se alcance un verdadero “desarrollo integral”.

Pensamiento, Lenguaje y Aprendizaje

El aprendizaje significa no solamente acumulación de conocimientos, sino que además implica la comprensión de cómo se los puede utilizar. La educación artística y en particular los talleres de

formación, juega un gran papel en el desarrollo de la capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a estructurar y encontrar nuevas relaciones, en otras palabras, en la capacidad de descubrir y de buscar respuestas. Desde el pasado siglo el crecimiento y fortalecimiento de la ciencia cognitiva han sido vertiginosos lo que en la actualidad nos permite asumir la comprensión de los procesos cognitivos como herramienta fundamental para el aprendizaje de manera más completa y a la vez más compleja por cuanto nos demanda abordar las diferentes variables que componen dicho proceso desde las diversas perspectivas disciplinares como la psicología, la lingüística, la epistemología la inteligencia artificial, las múltiples inteligencias, la inteligencia artística.

El conocimiento es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Ningún ser humano puede aislar su desarrollo intelectual del medio sociocultural en el que se desenvuelve. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción -plano ínter psicológico- se llega a la internalización -plano intrapsicológico- (Vigotsky:1934). Por consecuencia, la intención de emplear la música, la danza, la plástica y el teatro como formas de expresión y fuente particular de conocimiento, como hecho cognitivo, se constituye en una ampliación del conocimiento de la vida.

La educación a través del arte va más allá de la autoexpresión, ésta no es solamente un problema de sensibilidad, sino también de desarrollo del intelecto, no es sólo procesar información, sino también comprender significados. Aprendemos a ver, hacer y pensar, es necesario desarrollar la capacidad de percibir e imaginar, de transformar una imagen, idea o sentimiento en forma de ver las diferentes formas que se crean como parte de una configuración total y desarrollar un manejo óptimo del material.

A este proceso complejo de transformación y configuración, de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se le denomina *internalización*. Vigotsky lo formula desde la ley genética general del desarrollo cultural: "cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primera instancia aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría ínter psicológica para luego aparecer en el niño". Es así como Vigotsky distingue dos clases de INSTRUMENTOS MEDIADORES, en función de la actividad que posibilitan: la herramienta y los signos. Una herramienta modifica el entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad, en entre ellos encontramos el lenguaje. Los sistemas de medición, la cronología, los sistemas de lengua escrita. A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica la mente o conciencia según Batjín, de la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona en su entorno.

El pensamiento que interactúa desde lo intrapersonal y lo interpersonal, abarca todas las funciones del intelecto, tales como la de oponer derecho e izquierdo, bueno y malo, acertado y desacertado, y las de entender, saber que uno entiende, clasificar cosas, reconocer reglas, imaginar, saber qué es lo que se siente, recordar todo lo anterior etc. La educación artística, como forma de pensamiento, lenguaje y conocimiento, incluye todos los cambios temporales y espaciales del estado y las configuraciones del cuerpo y sus partes al bailar, al sentir, al imaginar. Reconocemos la necesidad de una reflexión constante y el descubrimiento de herramientas y procesos con los cuales se pueda abordar la educación Artística como fuente creativa, de explicación a fenómenos sociales y culturales para que la relación de las competencias cinestésicocorporales (Gardner...) y la producción cultural encuentre en la Educación Artística una universalización de expresión hacia la búsqueda de sentido, de la metáfora, la poética, como también de los elementos relacionados con la condición de la escuela.

Se pasa así de una concepción educativa dominada por el desarrollo de procesos lógico-matemáticos guiados desde el exterior, a un proyecto en el cual las y los estudiantes se convierten en parte activa de un conjunto de procesos en los que ellas/os mismas/os son capaces de expresar sus intereses,

emociones, sus preguntas, su experiencia, su sensibilidad, desde una perspectiva más polifacética de la inteligencia, que comprende que la escuela es un espacio de evaluación de capacidades y tendencias individuales; que asume la hipótesis según la cual no todos o todas aprenden de la misma manera ni tienen los mismos intereses y capacidades en relación con el aprendizaje y que “nadie puede aprender todo lo que hay para aprender” (Gardner, 1993). Esta escuela, centrada en el individuo y en el análisis de su propio contexto, reconoce potenciales cognitivos que enfatizan en la habilidad para resolver problemas o construir conceptos e importancia en un contexto cultural o comunidad determinada y, quizá los más destacado para el caso, la capacidad para hacer uso del propio cuerpo como herramienta para expresar una emoción o para crear un nuevo producto como evidencia de las características cognitivas asociadas a la inteligencia cinético-corporal.

En toda acción corporal intervienen cuatro componentes: movimiento, sensación, sentimiento, y pensamiento. El aporte de cada uno de ellos a una acción particular varía, tal como difieren las personas que la ejecutan, pero en cualquier acción en alguna medida, estarán presentes. En la sensación se incluyen además de los cinco sentidos conocidos, el sentido cinestésico, que comprende el dolor, la orientación en el espacio, el paso del tiempo y el ritmo. El sentimiento comprende aparte de las conocidas emociones de alegría, tristeza etc., respeto de sí mismo, sentimiento de inferioridad, supersensibilidad y otras emociones conscientes e inconscientes que se presentan en nuestras vidas. Desde el punto de vista artístico es necesario desarrollar un proceso cognitivo donde interactuar con los distintos lenguajes del arte no significa solamente ser consciente de las diferentes articulaciones del cuerpo y de su uso al crear patrones rítmicos y espaciales, sino también desarrollar un profundo conocimiento de la cinestesia, del movimiento, del ritmo, de la relación entre sentimiento, movimiento, forma. Para existir como forma de arte, toda actividad en el arte debe estar asociada a un contenido y a una disciplina mental.

Finalmente, uno de los grandes obstáculos que debemos enfrentar es la lucha a la repetición, a imitarse a sí mismo, a quedarse en los logros estéticos, académicos, sin pensar en la renovación permanente. Picasso lo decía con maravillosa honradez: “el arte no es una suma de hallazgos, sino un cementerio de innovaciones; cada invención hay que matarla para seguir adelante”.

Metodología

Se asume el Taller como elemento metodológico: construcción de formas de expresión y de reflexión, desde la perspectiva de la formación y la interacción pedagógica, sobre la base de la experimentación consciente, la sensopercepción, el trabajo corporal, el espacio, ritmo, formas, la combinación de sentidos, memorias, imaginación, espíritu, emociones; se desarrollarán herramientas básicas para la labor de cada taller.

El área de Educación Artística en el IPARM fundamenta su trabajo en la metodología de TALLERES, desde el grado jardín a grado once. Niños y niñas de jardín a grado 5º, reciben semanalmente un bloque de clases de cada modalidad; en 6º y 7º cumplen un ciclo exploratorio rotando semestralmente por los cuatro talleres, proporcionándoles criterios suficientes para la elección del taller en que se ubicará cada estudiante a partir de grado 8º y hasta grado 11º. Lo anterior es acompañado por un Proyecto de Aula que sirve de soporte para los distintos procesos en cada sesión en donde es posible realizar actividades interdisciplinarias, transversales y ejercicios escénicos como modalidad para la socialización y confrontación del proceso académico en cada taller.

Factores que han facilitado su implementación o dificultado su ejecución

Para la implementación de esta propuesta, el IPARM cuenta con 10 docentes especialistas en todas las disciplinas artísticas. Hasta el presente año -2005-, se logró iniciar el proceso de formación de preescolar y primaria con cobertura total en danza, música, teatro y artes plásticas. Secundaria cuenta con espacios físicos adecuados para los talleres y la intensidad horaria permite realizar un trabajo

secuencial. Adicionalmente existe un convenio interinstitucional que enriquece la dinámica teórico-práctica en el instituto.

Un aspecto que no ha permitido un mejor desarrollo de los talleres, es no contar con presupuesto adecuado.

Seguimiento y evaluación

El proceso de evaluación y promoción de estudiantes en el área de artes se basa en el respeto por el desarrollo autónomo en cada uno de los talleres; con el criterio de que la evaluación es permanente, enfocada a privilegiar a quien se evalúa y no lo que se evalúa y en que lo principal de ella es el motivo para el diálogo. La evaluación atenderá el estado del proceso de construcción y desarrollo en las distintas dimensiones¹² que se trabajan en el área, así como los procesos de desarrollo del pensamiento contemplativo, simbólico, reflexivo.

Cada taller aborda la evaluación de acuerdo con las orientaciones planteadas en su proyecto de aula. Esto le imprime una particularidad que lo diferencia de los demás talleres. Pero logramos tener en cuenta algunas dimensiones que permiten avanzar en la evaluación y que según sean las características individuales y colectivas en cada taller, los maestros modifican. Estas dimensiones son: Proceso de conocimiento; Dimensión Intrapersonal; Dimensión Interpersonal; Análisis Crítico; Creatividad y Actitud.

Para el Proyecto de Área es indispensable continuar con el enfoque de la autoevaluación y la coevaluación, porque se convierten en una síntesis de la reflexión referenciada a la aproximación de las dimensiones, logros, prácticas y trabajo de clase, a las dificultades enfrentadas y las sugerencias para el desarrollo y solidez del mismo proceso. La coevaluación permite abordar propuestas cada vez más centradas en los intereses de los y las estudiantes, en su nivel evolutivo, en su desarrollo cognitivo e inteligencia artística. La autoevaluación y la coevaluación son indispensables, porque hacen parte de un proceso compartido en la construcción cotidiana y continua.

Existen algunos acuerdos sobre el trabajo de evaluación:

La evaluación es permanente

Lo principal de ella es el motivo para el diálogo

Se respeta la autonomía evaluativa de cada taller

La autoevaluación y coevaluación son sustanciales para el trabajo

Con la evaluación se fortalece el desarrollo cognitivo en educación artística

Tenemos en cuenta algunas dimensiones para desarrollar el proceso de evaluación: proceso de conocimiento, dimensión intrapersonal (yo soy-yo siento), dimensión Interpersonal (quién soy), interacción con el mundo externo, creatividad, actitud

Evidencia de creación en los diferentes medios de expresión sensible -muestra-

Esta propuesta se evidencia a través de la socialización de un ejercicio escénico "muestra", con la intención de dar cuenta del proceso de una clase, sin la pretensión de lo acabado, o sin tratar de que se aproxime a la presentación o espectáculo cultural ni artístico. Otra forma de evidencia es el montaje de un poster, fotos, presentación de videos.

Evidencia de articulación en el Instituto

El Área de educación Artística alcanza un importante efecto dentro de nuestra comunidad gracias al trabajo permanente de los grupos de proyección en Danza, Teatro, Música y un programa de Jornada Alternativa en Artes Plásticas. Este proyecto se desarrolla en horas extraescolares, con la intención de

crear la Escuela de Formación en Artes. Adicionalmente, para el año 2004, el taller de música tiene un proyecto de trabajo social denominado “La Música como elemento social”, proyecto que a futuro próximo tendrá, como los grupos de proyección, una evidente articulación e incidencia hacia la localidad.

Síntesis del Proyecto del Área Artística
OBJETO O SENTIDO

Desde Lo disciplinar
El objeto es la Obra de Arte
Desde la mediación pedagógica
Estructurar procesos para el desarrollo de pensamiento artístico, en tanto se constituye como otra forma de inteligencia, y se reconoce como instrumento potenciador de la autonomía, identidad, búsqueda interior, de conocimiento, posibilidad crítica, contenidos, formas e imaginarios, convirtiendo a las Artes en general en un pretexto pedagógico para entender el mundo a través de las imágenes, haciendo énfasis en quien genera el proceso artístico y no en sus resultados.

EJES ESTRUCTURALES

EJES ESTRUCTURALES COGNITIVO REPRESENTATIVO SIMBÓLICO DIMENSIONES CONCEPTUALES SENSOPERCEPCIÓN TIEMPO ESPACIO EXPRESIÓN CREATIVIDAD REALIDAD
Los ejes permiten consolidar los procesos de pensamiento a través de los distintos lenguajes artísticos, y los conceptos articulan las estructuras. Cada taller- Danza, Teatro, Artes Plásticas, Música, contiene temas particulares como resultado de del estudio de matrices cognitivas, que definen, desde la comprensión de la educación artística por procesos, los conceptos, las competencias artísticas y el desarrollo esperado en

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Taller o como elemento metodológico:
Construcción de formas de expresión y de reflexión, desde la perspectiva de la formación y la interacción pedagógica, sobre la base de la experimentación consciente, la sensopercepción, el trabajo corporal, el espacio, la combinación de sentidos, memorias, imaginación, espíritu, emociones, se desarrollarán herramientas básicas para la labor de cada taller.
Ejercicios Escénicos: Confrontación pública del proceso que se lleva en cada taller.
Puesta En Escena: Investigación, Creación, y composición de un montaje, que permita la Interacción entre talleres, como ejercicio de profundización del

LOGROS GENERALES

Taller de Música
Fomentar la práctica de actividades musicales que desarrollen en los estudiantes la sensibilidad y la creatividad
Cantar y acompañarse con la guitarra con un buen nivel de interpretación
Taller de Plásticas
Analiza y asume una posición crítica frente a procesos artísticos.
Taller de Danza
Interpreta el lenguaje simbólico de la Danza mostrando adecuados niveles de abstracción. Asume la Danza como disciplina estética y como forma de expresión del pensamiento
Taller De Teatro
Desarrolla perceptivamente sus propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los otros y las cosas, mediante ejercicios corporales, plásticos y gestuales. Desarrolla habilidades

cada nivel.

lenguaje artístico.
Construcción de Texto

comunicativas y
conceptuales a través
del empleo de signos
teatrales.

- El área como proyecto
- Escuela de formación
- Grupos de proyección

MATEMÁTICAS

Fundamentos conceptuales

1. ¿Qué tan gratificante puede hacerse una clase de matemáticas para los estudiantes?

Según observaciones realizadas con docentes del área de matemáticas, se puede afirmar que la escuela en general, y la enseñanza de las matemáticas en particular, no contribuyen al desarrollo de procesos de pensamiento matemático con intencionalidad explícita, como el análisis, la argumentación, o la búsqueda de diversos caminos para resolver diferentes situaciones problema. Tampoco impulsa el desarrollo de dispositivos de aprendizaje como observación, atención, concentración, memoria visual y memoria auditiva, lo mismo que la agilidad mental.

El desarrollo de algoritmos, la repetición memorística de definiciones y procedimientos, no son producto de la construcción por parte del estudiante sino una transmisión por parte del docente, que ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de los mismos. Sin embargo hay que tener en cuenta que cualquier disciplina exige el dominio de estos procesos y habilidades, pero en la mayoría de los casos se hacen sin comprender ni reconocer la verdadera experiencia del escolar, dándole mayor importancia al contenido que al desarrollo del proceso o la habilidad.

Uno de los objetivos básicos de la educación matemática consiste en facilitar el camino para que el estudiante encuentre en esta disciplina un poderoso instrumento que le permita representar, analizar, explorar y anticipar hechos y eventos. Teniendo en cuenta lo anterior, la educación matemática debe proporcionar a los estudiantes:

- a. Contextos de aprendizaje adecuados para que éstos construyan sus conocimientos matemáticos en interacción con sus compañeros y con el docente.
- b. Situaciones problema que le den la oportunidad de experimentar, conjeturar, refutar, comprobar, generalizar resultados e inventar nuevos problemas

Sin embargo, se puede decir que los docentes de matemáticas desarrollan uno de los aspectos más importantes que, a través de la matemática, los estudiantes deberían aprender: el pensar. No basta con proporcionar saber, también es necesario que ellos utilicen con flexibilidad ese saber que han asimilado.

La enseñanza se debe orientar hacia la búsqueda de la comprensión conceptual, presentando al estudiante un campo amplio de aproximaciones, técnicas y estrategias, con el fin de enfrentarlo con seguridad al análisis, la percepción de relaciones y estructuras, y también la argumentación en cualquier tipo de situación problemática.

Si un estudiante va adquiriendo un buen nivel de comunicación y puede utilizar el lenguaje de la matemática en su vida cotidiana, en su desarrollo cognitivo y de habilidades analíticas con capacidad para razonar y precisión en sus presentaciones orales y escritas, se puede afirmar que a través de la enseñanza se logra ganar capacidad de análisis y coherencia en la argumentación.

Aún hoy existe un panorama inconexo entre las posturas teóricas y la enseñanza de la matemática, como por ejemplo:

Para el constructivismo social, la matemática es “aquel conjunto de objetos que se construyen socialmente a través de la interacción del individuo con mundo real, en su proceso de producción de condiciones de vida y también de la posterior socialización de las construcciones subjetivas por medio de negociaciones sociales sobre tales construcciones” (Piaget. 1970; Vigotsky. 1962—1979; Luria. 1980, al igual que en la escuela los estudiantes construyen su conocimiento sobre preconceptos. Pero esto exige involucrarlos en actividades que favorezcan el desarrollo de procesos de pensamiento matemático facilitando el acceso a la dinámica de las matemáticas y convirtiéndola así en una actividad inherentemente social.

2. ¿Cómo construye conocimiento el estudiante? Ésta es una de las principales preocupaciones de los pedagogos, y para lograr responderla han buscado diversas formas de llegar al conocimiento, variadas maneras de enseñar, han incursionado en los contenidos curriculares y han reflexionado acerca de las técnicas e instrumentos, y han puesto sus ojos en la tarea de comprender qué o quién es el centro del aprendizaje.

En este tiempo se han presentado diversas teorías educacionales: la educación tradicional suponía que dicho centro estaba en los contenidos y en su coherencia; la tecnología educativa declaraba que eran los instrumentos o técnicas y la escuela activa ponía y pone, como centro del aprendizaje, al estudiante, el cual accede al conocimiento por medio de la “actividad”, de la acción expresa del sujeto Sobre el objeto a través de la manipulación. Sin embargo, dichas teorías han resultado incompletas.

Maestros y estudiantes reconocen que la experiencia de aprendizaje continúa siendo de simple transmisión de conocimientos, de alguien que sabe a alguien que no sabe. Debido a esto, se pone en relevancia un conocimiento que no sólo es frágil, ya que se olvida con facilidad, sino también inerte, porque al estudiante no se lo impulsa ni se le posibilita el que lo aplique a otros contextos.

Este reconocimiento ha llevado a que la mirada se ubique en otro punto de referencia, en aquél donde el aprendizaje es el centro, donde el conocimiento se construye a partir de la acción. Desde esta dialógica el docente cumple una función específica respecto del conocimiento del estudiante: en lugar

de transmitirlo mecánicamente, parte de las experiencias, expectativas e intereses de los educandos, planea con cuidado su tarea, propone actividades sólidas y significativas, ubica el nivel de comprensión de sus alumnos, propone una amplia gama de posibilidades de aprendizaje, involucrando a aquello que incluso se puedan dar entre sus estudiantes, y crea las condiciones de saber que incluyen, además, situaciones problema y temas en el campo respectivo.

Las matemáticas se consideran como parte del conocimiento humano global y de la cultura, con su especificidad, asequibles, útiles y formativas, ya que todas las personas son capaces de aprender conceptos y procedimientos matemáticos dentro de una amplia gama de niveles de representación, pero sobre la base de modelos y patrones de su realidad sociocultural. Es así como el docente deja de ser sólo “entrenador” que prepara en fórmulas y en algoritmos, para ser un “constructor” de secuencias de aprendizaje que le facilitan al alumno ascender en la escala de los niveles de pensamiento: concreto, conceptual, simbólico, en un recorrido experimentado, protagonizado y autogestionado.

Desde esta perspectiva, se considera que el estudiante ya no es un receptor pasivo o solucionador mecánico de ejercicios, sino alguien que debe construir su propio conocimiento, “al enfrentarse a situaciones matemáticas en las que sus formas de conocimiento se pongan en juego y le generen conflictos porque no funcionan bien o no son suficientes para resolver la situación” (Gómez. 1 Y pp. 25 a 34).

Algunos criterios generales:

Desarrollo del hábito del pensar matemático: entendido como un pensamiento caracterizado por la búsqueda de regularidades, de patrones de resolución de problemas, en el que se involucran procesos como particularizar, generalizar, conjeturar y argumentar.

La formación matemática: incluye básicamente la configuración y consolidación de sus sistemas conceptuales, que se agrupan como mínimo en cuatro grandes modos de pensamiento: lógico, estocástico, espacial y numérico.

El carácter altamente comunicativo de las matemáticas viene dado por lo simbólico, numérico, escrito, oral, gráfico, implica que la comunicación es un objetivo básico de la enseñanza; la relación entre el lenguaje y el pensamiento es su eje, ya que el lenguaje no sólo expresa el conocimiento, sino las formas como se abordan el contexto, la coherencia del discurso, los argumentos y el desarrollo de procesos de pensamiento matemático.

La intención de la enseñanza no es formar matemáticos sino estudiantes con “potencia y disposición matemática”: la potencia matemática implica la capacidad del estudiante para explorar, formular hipótesis, razonar lógicamente y resolver problemas por medio del uso de herramientas matemáticas; la disposición matemática denota poseer confianza en usar las matemáticas, mostrar flexibilidad para explorar ideas matemáticas, y probar métodos alternos de solución (Corbalán. 1994, p. 14).

Se sabe que la matemática es una actividad humana en continua evolución, no una colección de resultados acabados, fríos, fosilizados, Sino que es dinámica y posible de ir construyendo en el aula y en la que el estudiante se debe considerar decididamente como el actor principal de la obra de su aprendizaje.

El diseño de actividades lúdicas utilizando la geometría como herramienta pedagógica

El desarrollo en el aula de clase de actividades lúdicas a partir de la geometría teniendo como base los preconceptos que posee el estudiante puede colaborar en el desarrollo, generalización, comprensión y formalización de tales conceptos. Sirve como recurso para lograr una enseñanza más rica, activa, creativa, participativa. Sirve también para afianzar de manera lúdica los conceptos y algoritmos.

Contribuye a desarrollar las habilidades de manejo espacial: proporciona una nueva actitud de parte del educando al intentar abordar y resolver los problemas no solamente en los casos matemáticos sino también en las situaciones cotidianas. Enfrenta al estudiante con nuevas experiencias y le coloca ante la búsqueda de alternativas viables y lógicas para resolver cada nueva situación, pues él debe construir nuevas formas de proceder y relacionar elementos con variedad de posibilidades. Esto le permite desarrollar algunas de sus habilidades: recursividad, vivacidad, flexibilidad y también le permite ver el todo como relación, y en función de sus partes. Pablo del Río, en el texto de Corbalán (1994, p. 34), dice al respecto: “Las actividades lúdicas constituyen uno de los desafíos centrales de la educación del futuro”.

Las actividades lúdicas en el aula de clase relacionadas con la geometría constituyen un poderoso instrumento para afianzar el lenguaje matemático, para hacer matemáticas, para interiorizar los procesos propios del pensar matemático. Además, por sí mismas son atractivas. Gardner dice al respecto: “Un buen rompecabezas matemático, una paradoja o un truco de apariencia mágica puede excitar mucho más la imaginación de los niños que las aplicaciones prácticas, sobre todo cuando estas aplicaciones se encuentran lejanas de la experiencia vivida por ellos y si el juego se elige y prepara con “con cuidado”, puede llevarlo en forma didáctica hasta las ideas matemáticas de importancia”.

Los y las docentes pueden utilizar juegos de conocimiento o de estrategia. Los primeros constituyen un recurso, para una enseñanza más rica, más activa, más creativa y más participativa. Los segundos hacen énfasis en el pensar por ello es importante utilizarlos de manera generalizada en las clases de matemáticas, pues sirven para desarrollar e iniciar la realización de ejemplos prácticos y atractivos, las destrezas específicas para la resolución de problemas, y los modos típicos del pensar matemático. Se deben implementarlos en el aula de clase ya que son los más apetecidos por los y las estudiantes, por su gran versatilidad.

Por otra parte, es importante anotar que el éxito de realizar actividades lúdicas en la clase de matemáticas depende de la intencionalidad expresa del docente que las está implementando, de su convencimiento respecto a la importancia del papel del juego en la contribución al desarrollo de procesos de pensamiento matemático. También cuenta la forma como la actividad es presentada, ya que debe despertar interés, ganas de ser jugado, alegría, satisfacción, atractivo en sí mismo. Por ello es conveniente que sea novedoso, de pocas reglas, y éstas muy claras; además es fundamental detectar el momento oportuno para ser implementado, puesto que ello contribuye a que el alumno se sienta en un clima pedagógico de libertad para expresarse en todo momento; un ambiente favorable que le garantice enfrentarse a nuevos retos, apoyando el desarrollo del pensamiento lógico y matemático en las formas algorítmica, operativa, analítica, sintética, regresiva y argumentativa.

En cuanto a lo algorítmico, a través de los procesos lúdicos se facilita la comprensión de caminos diversos para llegar a un mismo resultado, el juego le permite lograr mayor conciencia acerca de la manera procedimental, lógica y coherente con que los alumnos se enfrenten a variadas situaciones problema. Un buen juego o actividad lúdica logra la magia de recuperar el interés del estudiante por el saber matemático.

Procesos matemáticos

Es conveniente tener claridad sobre qué procesos matemáticos se pueden desarrollar o apoyar con el juego, y desde qué perspectiva se están observando, para plantear y desarrollar en el aula las actividades lúdicas más convenientes:

Pensamiento numérico. Corresponde a la capacidad de establecer relaciones para formar estructuras numéricas e interpretarlas, proponer nuevas estructuras, lenguajes simbólicos y sistemas formales, a la búsqueda permanente de regularidades, de relaciones numéricas que surgen a partir de la reflexión de las conjeturas de la confrontación y de las diversas formas de resolver situaciones problema planteadas. Un pensamiento que se expresa en el lenguaje de las matemáticas y tiene asidero en la estructura numérica.

Pensamiento espacial. Este pensamiento está referido a la percepción, intuitiva o racional, del entorno propio y de los objetos que hay en él. El desarrollo de este pensamiento, que está asociado con la interpretación del mundo físico, permite desarrollar interés matemático y mejorar estructuras conceptuales y destrezas numéricas.

Pensamiento lógico. Considerado como la capacidad para utilizar las matemáticas con autonomía, para resolver situaciones problema, para plantear hipótesis, establecer conjeturas, someterlas a prueba y tomar decisiones. Se considera como el desarrollo de las disposiciones hacia la interpretación, comprensión y apropiación de estructuras y relaciones matemáticas. Entre las capacidades que podemos desarrollar para potenciar un pensamiento lógico, tenemos: análisis y síntesis, reversibilidad, justificación, razonamiento y agilidad mental.

A través de actividades lúdicas desarrolladas en el aula de clase podemos plantearnos objetivos como:

Contribuir al desarrollo de procesos de seriación, reversibilidad, desarrollo de algoritmos, análisis, síntesis y argumentación.

Ampliar conceptos matemáticos y geométricos a partir de diferentes formas de representación. (Definición, gráfica, simbólica).

Contrastar y enriquecer el conocimiento del estudiante a través de los diferentes puntos de vista dados para resolver situaciones matemáticas planteadas.

Verificar a través de las relaciones que se establecen en la representación geométrica de los conceptos el grado de avance o dificultad de los conocimientos matemáticos.

IDIOMAS

Objeto

Un individuo competente comunicativamente, combina el conocimiento del sistema de la lengua con el conocimiento de las convenciones del discurso y la precisión para transmitir y recibir mensajes. Por tanto, el objeto de estudio del área es el desarrollo de la competencia comunicativa tanto en español como en inglés.

Ejes estructurales

Los hilos conductores de las grandes temáticas que articulan los contenidos son las cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura, a partir de los códigos propios de español e inglés.

Concepción pedagógica

La corriente metodológica que predomina entre los teóricos de la enseñanza de idiomas y entre profesores, es la orientación comunicativa, nocional-funcional. Además de ser un enfoque metodológico, corresponde a una filosofía general que orienta la enseñanza de idiomas. Su postulado fundamental es que el estudio y aprendizaje de una lengua debe dirigirse a la consecución de competencias comunicativas por parte de los estudiantes, es decir, a la adquisición de una serie de destrezas que les permitan relacionarse de acuerdo con la situación y el entorno.

Este enfoque ha sido desarrollado por lingüistas y teóricos como Widdowson y Hymes, a partir de, y complementando la visión y el análisis de la lengua que sugiere Chomsky. El objetivo general es propiciar la competencia comunicativa, definida como la habilidad de comunicarse en forma oral o escrita en el idioma en cuestión, de acuerdo con situaciones, propósitos y roles de los participantes.

Este enfoque se fundamenta en el postulado de que aprender un idioma es más significativo, más eficiente y más motivante cuando se usa el lenguaje para lograr una comunicación auténtica. Desde luego, esta afirmación involucra las cuatro habilidades de un idioma: escucha, habla, lectura y escritura. Junto con el aumento de vocabulario y mejoramiento de la pronunciación, permitirán el uso significativo y apropiado del lenguaje en contextos cotidianos y/o de propósitos específicos.

Por otra parte, a partir de la asesoría prestada por el profesor Fabio Jurado para la materia de español durante el año 2003, se rescatan y reconocen los proyectos de aula, como integradores de saberes y procesos dinámicos dentro del ámbito escolar. Por ello, el trabajo desde el área de idiomas se basa en el desarrollo de proyectos de aula en torno al enfoque comunicativo, tomando como áreas integradoras a: PERIODISMO, como herramienta útil dentro de un proceso informativo y creativo; SOCIALES, como

crecimiento de un saber histórico y social; y por último, a TECNOLOGÍA e INFORMÁTICA, como herramientas de diseño y de nuevas estrategias discursivas (Hipermedial).

De tal manera que la escritura y lectura desde nuestra área puedan orientar y propiciar el deseo de saber, una crítica de la identidad, profundización en los campos de saber, la reconstrucción del conocimiento, capacidad de síntesis y el rigor analítico, por medio de la interacción y análisis con los medios de comunicación masivos. Este método pretende rescatar la integración de ciencias y conjugar con el alumno una propuesta de índole socio - comunicativo, en el cual las fronteras de comunicación y lenguaje se conjugan como punto de estudio y análisis en diferentes materias. También da espacio a la capacidad expresiva que a partir de los modelos que ofrece la literatura, permite la producción de nuevos textos escritos.

En síntesis, esta propuesta presenta un currículo, que establece el aprendizaje del alumno por procesos, desarrollando competencias comunicativas y estrategias discursivas que le permitan un desarrollo integral de sus habilidades básicas en contextos inmediatos para que el educando mantenga su interacción con el mundo, y un saber más dinámico y dialógico con el docente, y que pueden llegar a niveles expresivos estéticamente concebidos.

Estrategias metodológicas

Consultas como acción pre-investigativa

Visitas didácticas

Asistencia a espectáculos, videos, películas

Trabajos individuales y grupales

Diálogos

Exposición

Interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor

Producción oral y escrita

Logros generales

Axiológicos

Valorar y dar sentido al manejo idiomático

Adquirir autonomía en el trabajo académico

Dar importancia a la comunicación humana, a partir del respeto por el otro

Desarrollar pensamiento crítico y autónomo para valorar sus desempeños

Disciplinares

Manejar estructuras básicas del idioma

Emplear las palabras correctamente de acuerdo a su sentido

Generar discursos en correspondencia con el contexto dado (tiempo y espacio) y que transformen el modelo

Aproximar a los estudiantes, a través de elementos lingüísticos a la interpretación de avances y pluralismos científicos, tecnológicos y culturales.

Lograr que la expresión oral y escrita, dé cuenta de lo que se piensa y se siente (principio ético y democrático)

Indicadores de evaluación del proyecto de área

Investigación permanente para elaborar diagnósticos

Encuestas a estudiantes

Resultados del examen de estado

Si los estudiantes:

Construyen enunciados orales y escritos con sentido completo

Elaboran textos escritos de diversos formatos (cartas, hojas de vida, discursos, ensayos, cuentos, etc.)

Manejan el discurso oral y escrito de acuerdo con la intención del hablante (coherente y explicativo)

Producen comunicación efectiva de acuerdo con el receptor

Leen e interpretan textos diversos

Temas transversales sugeridos por el área / logro general / áreas más apropiadas para el desarrollo de los mismos

Mundo del afecto: gusto por la vida

Proveer conocimiento y métodos para desarrollar la capacidad de relacionarse (Artes)

Ética y democracia

Promover la expresión del pensamiento (Sociales)

Desarrollo de la autoestima

A través de la reflexión llegar al reconocimiento del ser individual y social (Filosofía, artes, educación física)

Desarrollo de la autonomía

Desarrollar la capacidad argumentativa y el pensamiento autónomo para orientar la toma de decisiones (Sociales)

Autocuidado del cuerpo y del entorno: mi cuerpo, mi amigo, objetos, naturaleza

Proveer conocimiento y estrategias para el autocuidado como componente del ecosistema: biología, educación física, artes.

Desarrollo del pensamiento lógico

Promover el uso apropiado de elementos como contexto de tiempo y espacio, análisis, síntesis, conectores, etc. Para la solución de problemas y por ende de conflictos = convivencia (Matemáticas, biología)

TECNOLOGÍA

El Área de Tecnología en el IPARM responde tanto a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y la secretaría de Educación del Distrito, de presentar la tecnología como un aspecto importante dentro de los fines educativos incorporándola como área fundamental y obligatoria en la educación básica, como por la misión que dentro de la institución representa esta modalidad, ya que el componente curricular permite una innovación del ambiente escolar haciéndolo más dinámico y creativo. La Educación en Tecnología implica un proceso formativo y un medio eficaz para desarrollar el potencial integral del estudiante, por cuanto, con el trabajo pedagógico y didáctico de las asignaturas que conforman el área: periodismo y comunicación, diseño tecnológico e informática, a manera de transversalidad “recogen” todo el proceso de construcción de saberes de las otras disciplinas, convirtiéndolos en logros expresados potencialmente en competencias sociales, de tal manera, que el área se convierte en el medio de expresión, formación y manejo del conocimiento adquirido en las demás disciplinas de una manera racional, crítica y re- creativa

Fundamentación legal

La intención de crear y formalizar la educación en tecnología fue enunciada en el Decreto 1419 de julio de 1978, Arts. 9 y 10, como una idea de modalidad de educación diversificada. Más tarde, con el Decreto 1002 de abril de 1984, Arts. 6 y 7, la incorpora como área común en la educación básica secundaria, teniendo como fin “la aplicación racional de los conocimientos y la adquisición y ejercicio de habilidades y destreza...” Lamentablemente, estos propósitos fueron mal interpretados y se terminó asumiendo como un espacio para la formación en oficios.

Actualmente el contexto mundial y nacional, nuevamente obligan a replantear el sistema educativo en este campo. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 en el Art. 23 presenta la tecnología como un aspecto importante dentro de los fines educativos incorporándola como área fundamental y obligatoria en la educación básica. Además la Constitución Política de 1991, en su Art. 67 manifiesta que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente...”, establece la educación tecnológica como un derecho de todo ser humano. Además el Estado brindará apoyo a las instituciones y personas que promuevan el desarrollo tecnológico, Art. 71

Objeto

Desde el punto de vista disciplinar el término TECNOLOGIA, tiene muchas connotaciones. Las concepciones van desde entender la tecnología como un nivel de formación académica caracterizada por el número de semestres cursados (educación intermedia), hasta las definiciones filosóficas determinadas por variables epistemológicas. La Tecnología como tal, también ha sido relacionada con productos o aparatos sofisticados, que pululan en la vida diaria, otros la mencionan como sinónimo de procesos novedosos, avances en la comunicación, en la informática medicina, ingeniería y en los avances de los programas mediales. También se ha asociado, con las actividades desarrolladas por genios de los países industrializados. En otros ambientes, se ha involucrado inclusive como una maldición, ya que afirman, ser la culpable de la destrucción. Es claro que todo esto sí se relaciona con tecnología, pero esto no es tecnología, son sólo productos de la tecnología. Para la misión del IPARM,

se debe entender la tecnología como “un fenómeno cultural ya que es el conjunto de conocimientos que ha hecho posible la transformación de la naturaleza por el hombre y que son susceptibles de ser estudiados, comprendidos y mejorados por las generaciones presentes y futuras”.

Desde lo académico se asume la tecnología como un campo de naturaleza Inter-disciplinar, constituido por el conjunto de conocimientos inherentes a los instrumentos que el hombre ha creado; donde el instrumento, es aquello que sirve para algo, pero que crearlo diseñarlo o construirlo amerita toda una reflexión interna mediante el cual se relaciona diversos tipos de niveles de conocimiento procedentes de las ciencias, el arte, las matemáticas, la ética, etc.

Enfoques

Las interpretaciones anteriores, también nos obligan a puntualizar más el objeto o sentido de la manifestación de la Educación Tecnológica. De acuerdo a esto, según el contexto socio-económico-cultural a nivel mundial ha hecho que se establezcan algunos énfasis o modelos de formación. Actualmente se han sintetizado ocho(8) modelos:

Modelo con énfasis en las artes manuales

Modelo con énfasis en la producción industrial

Modelo de alta tecnología

Modelo de ciencia aplicada

Modelo de conceptos tecnológicos generales

Modelo con énfasis en Diseño

Modelo de competencias clave

Modelo de ciencia, tecnología y sociedad

Según la naturaleza y el contexto del IPARM, no es la intención regirnos por un solo modelo de los descritos, sino más bien aprovechar esa gama y adoptar aquellos aspectos que una y otra nos ofrece. Para el caso, se ha estado construyendo un enfoque que abarque la parte social, las ciencias y la misma tecnología, lo que nos obliga a cuestionarnos qué papel juega la tecnología, y encontramos que uno de los mayores problemas que tiene hoy en día el sistema educativo es las formas de acceder y construir conocimiento, pero al mismo tiempo, encontramos que una de las soluciones es la capacidad comunicativa que se tenga, como herramienta para el mismo.

Objeto Disciplinar en el IPARM

Manejo de la comunicación y el espacio desde la imagen, el texto y lo medial

EDUCACIÓN FÍSICA

Eje central

Durante el año, las actividades están centradas en el desarrollo de prácticas atléticas, direccionando y proyectando el trabajo a la realización del Festival Atlético previsto para el mes de Junio. En este encuentro socio deportivo, los estudiantes pondrán en evidencia el resultado de los procesos sociomotores experimentados y asimilados a lo largo del semestre, desempeñándose en cada una de las modalidades propias del atletismo.

Estas prácticas atléticas, marcan la pauta de camino a seguir en tres ciclos escolares: preescolar, primaria, secundaria y media, lográndose una observación coherente y cronológica del desarrollo psico-biológico-social del ser humano.

Para este fin y con la firme convicción de la incidencia de la interacción con los demás y con el entorno en la consolidación social del individuo, se facilita el encuentro socio deportivo con instituciones invitadas, la participación en juegos intercolegiados, salidas de campo en convenio con el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte IDR, y otras salidas pedagógicas, estimulando el afianzamiento de habilidades atlético deportivas y comunicacionales.

En el mes de Octubre, se lleva a cabo el Festival de Habilidades Motoras, orientado hacia la lúdica, el juego (formas jugadas, juegos tradicionales) y la recreación; aislando la formalidad de las competencias convencionales para darle cabida al esparcimiento y placer, manteniendo el eje central de trabajo. Igualmente los actores, tanto del proceso como del evento, será la población estudiantil enmarcada en los tres ciclos escolares.

Actividades complementarias

Juegos intercurso y de esparcimiento lúdico:

Para la consolidación social del estudiante, la estimulación oportuna para el desarrollo psicomotor y en pro de una mejor convivencia y aprovechamiento del espacio y tiempo libre, los estudiantes de preescolar, participarán en actividades de orden lúdico donde explorarán posibilidades de movimiento y disfrutarán de la interacción con todos los niños pertenecientes a estos ciclos.

Como actividades que nutren los procesos de formación, se continuará con los encuentros socio deportivos “intercurso” que se han desarrollado a lo largo de los años en la Institución. Los deportes estarán acordes a las inclinaciones deportivas de los estudiantes. No se reglamentará con la legalidad

que rige cada deporte, sino que se adaptarán algunas reglas al contexto socio cultural de la Institución para ser coherentes con el proyecto transversal de la misma. En estos espacios se involucra primaria y bachillerato exclusivamente.

Espacios para la fundamentación en voleibol y fútbol con miras a los juegos intercolegiados

Se continuará facilitando, de acuerdo a los recursos humanos y materiales proporcionados por la Universidad, el entrenamiento específico del voleibol y el fútbol.

EJES Y CONTENIDOS

PROCESOS	COMPONENTES	PERSPECTIVAS LOGROS
DESARROLLO FÍSICO MOTOR	Biológico	Valoración de la potencialidad de sí mismo como humano y como especie
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO	Construcción personal del tiempo y el espacio Construcción social del tiempo y el espacio	Ubicación en la acción inmediata y próxima en la perspectiva individual y colectiva
FORMACIÓN Y REALIZACIÓN	Técnicas del Cuerpo Acciones Básicas Acciones Complejas	Apropiación cultural y técnica. Creación en la multiplicidad de prácticas de la cultura
INTERACCIÓN SOCIAL	Hábitos Usos Valores	Construcción y proyección social de una ética
EXPRESIÓN CORPORAL	Lenguajes Emoción Ambientes Sensibilidad	Comunicación y Estética
RECREACIÓN LÚDICA	Vivencia Actitud	Reencuentro consigo mismo y con los demás, en ambientes libres

CONTENIDOS TEMÁTICOS

PROCESO	GRADO	DESARROLLO FÍSICO Y MOTRIZ	ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y ESPACIO	FORMACIÓN Y REALIZACIÓN TÉCNICA	INTERPELACIÓN SOCIO CULTURAL	LENGUAJES Y EXPRESIÓN CORPORAL	PROYECTO	LOGROS
EJES GENERADORES DE CONTENIDOS	0	Reconocimiento del Esquema corporal	Ubicación en el entorno	Formas básicas y primeras combinaciones	Primeros hábitos de vida social	Representación de situaciones de la vida a través del juego	Cuerpo, acción y entorno	Reconoce las posibilidades
	1°	Relación dinámica entre movimiento corporal y objetos	Exploración, ampliación del entorno	Combinaciones de movimiento	Diferenciación en comportamientos de acuerdo con el lugar	Representación a partir de iniciativas propias	Cuerpo interacción e iniciativa	Entorno y realización posibilidades
	2°							
	3°							
	4°	Identificación de capacidades corporales y su sentido	Relación de diferenciación espacios tiempos y ambientes	Organización de movimientos según el objetivo o fin	Hábitos de cuidado personal y con su entorno	Representación de ideas sentimientos y valores	Construcción y apropiación de movimientos	Experimenta posibilidades de movimiento
	5°							
	6°							
	7°	Experimentación sobre problemas de movimiento	Construcción de tiempos y espacios	Dominio y seguridad en movimientos	Hábitos de solidaridad y convivencia	Construcción de lenguajes corporales	Apertura a la diversidad	Aplica practicas corporales
	8°							
	9°							
	10°	Proyección de capacidades corporales	Apropiación de tiempo y espacio	Calidad y eficiencia en movimientos	Comparación entre diversas prácticas corporales	Construcción de composiciones y organizaciones	Diseño de prácticas corporales	Construye diseños de prá corporales
11°								

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación desde la perspectiva del área de Educación Física, es un proceso sistemático, fundamentado en la utilización de sus prácticas sociales como puentes generadores de oportunidades desligándolas de los fines de la misma.

En otras palabras, la actividad física, la recreación, el deporte y la competición, entre otros, son herramientas pedagógicas y metodológicas para propósitos de carácter humanístico como el fortalecimiento axiológico en pro de la convivencia, el aprovechamiento del tiempo libre, la interacción, la salud física y mental, la potenciación de habilidades y capacidades sicobiologicosociales, la consolidación del yo interior, el sentido de pertenencia, la construcción de soluciones a problemáticas sociales, entre un sinnúmero de aspectos, no relacionados directamente con el eminente desempeño físico o deportivo.

En este orden, se entenderá la importante diferencia entre calificar y evaluar procesos de desarrollo humano, mediante las bondades de la práctica de la Educación Física.

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

JUSTIFICACIÓN

Las ciencias, como cuerpos de conocimientos que se heredan generación tras generación, son patrimonio de la humanidad que han permitido comprender el entorno y actuar racionalmente sobre él. La enseñanza de las ciencias suministran niños/as y adolescentes herramientas intelectuales y dan la posibilidad de construir escenarios para su formación integral contribuyendo al desarrollo de la capacidad para pensar crítica y analíticamente.

Una buena fundamentación de los conceptos básicos de las diferentes disciplinas de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, complementada con la formación de habilidades para la investigación y para la comunicación, contribuye a la búsqueda de soluciones a problemas del ámbito cotidiano del estudiante y le preparan para su futura formación en niveles superiores.

El área propone la construcción colectiva de conocimientos, a través del diálogo y del trabajo en equipo, que no sólo forman individuos educados científicamente, sino que muestran maneras diferentes de actuar sobre el ambiente.

CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN EN CIENCIAS NATURALES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación en ciencias tiene como objetivo principal, desarrollar capacidad explicativa, no simplemente desde las percepciones sensoriales y sus experiencias primarias, sino desde formas que impliquen procesos de razonamiento e investigación.

Se hace necesario tener en la escuela una visión paradigmática de la ciencia en donde hay una continua confrontación de teorías explicativas –paradigmas- cuya secuencia no es más que la historia del pensamiento científico. Así como lo hacen los científicos en sus comunidades, los y las estudiantes deben intentar explicaciones, idear en lo posible comprobaciones y recurrir a sus conocimientos.

De otra parte es preciso resaltar el apoyo interdisciplinario que requieren los científicos para construir sus disciplinas. A medida que la ciencia se ha expandido y diversificado, el carácter interdisciplinario, como forma de estudiar las situaciones problemáticas con las cuales se encuentra el ser humano, no solamente se ha acentuado, sino que se ha hecho esencial y a tal punto que es difícil en la actualidad concebir a los científicos trabajando en forma aislada e independiente, porque el progreso de la ciencia se genera en grupos de investigadores o en el seno de comunidades científicas. Uno de los resultados inmediatos de esta interdisciplinariedad ha sido el nacimiento y desarrollo de las ciencias que aparecen en las interfaces de las disciplinas convencionales, como es el caso de la geoquímica, la bioquímica, la biofísica y la biología molecular, entre otras.

Finalmente, es importante destacar la profunda repercusión social que ha tenido la ciencia a escala mundial; tal repercusión se puede observar en distintos ámbitos de la sociedad, en lo económico, en lo político, en lo ambiental, en lo ético y en lo tecnológico. Así, la educación en ciencias, y a través de las ciencias, ha de representar para cada estudiante un espectro de oportunidades que le permitan participar activamente en las empresas propias de la ciencia, es decir en la búsqueda de explicaciones para los fenómenos naturales e influir en su producción, sus aplicaciones y sus usos.

FORMACIÓN CIENTÍFICA

Una vez que el plan curricular ha justificado la educación en ciencias y se enmarca en las nuevas concepciones de ella, es necesario preguntarse por la formación científica que se relaciona con los ejercicios que se emprenden en la elaboración de explicaciones ante hechos o situaciones que son identificadas por el grupo como problemáticas. En este proceso la conciencia de lo que es una explicación, el papel del grupo en la aceptación o no de las propuestas a explicación que se expongan, el reconocimiento de la necesidad permanente de confrontar con los fenómenos que se estudian y la construcción colectiva de las explicaciones, juegan un papel importante. En el camino de la búsqueda de explicaciones, se encuentra el estudiante, con la posibilidad de medir, de identificar regularidades y con la posibilidad de avanzar en la elaboración de modelos descriptivos capaces de predecir y de extenderlos a situaciones similares. Tanto en la búsqueda de explicaciones, como en la capacidad de establecer correlaciones son de importancia las habilidades que se logren en los estudiantes para acceder y hacer significativa la información disponible que se encuentra en las redes de información, en los textos, en los especialistas, e incluso en los conocimientos empíricos generados del conocimiento común.

Quien ya ha avanzado en la formación de pensamiento científico, ante la información, el nivel de significancia lo puede establecer en dos niveles: por una parte, en cuanto la utilidad y pertinencia para orientar la acción en la solución del problema que se estudia y por otra, en cuanto pueda articular la información con los conocimientos que tiene y le permita acceder a las lógicas y procedimientos disciplinarios a que pertenece tal información.

Con estas actividades de aula se pretende que los y las estudiantes lleguen a los procesos de producción de explicaciones, los pensamientos por analogía, las reglas de correspondencia que se construyen, las relaciones que se plantean entre las fuentes del modelo y el modelo mismo. Actividades del pensamiento característico de la ciencia que en la medida en que se ejercite y se tematice y correspondan a experiencias cada vez más enriquecidas, se harán más complejas y formativas en términos de la formación científica.

VISIÓN DEL ÁREA

La visión moderna de la Biología, Física y Química, lleva a concebirlas como una construcción mental y cultural en permanente evolución que permiten a quien las estudia, construir una imagen del mundo y explicar los procesos o fenómenos naturales.

MISIÓN DEL ÁREA

Desarrollar en los y las estudiantes, a través de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental una mentalidad científica que le permita involucrarse con la dimensión biológica del humano como ser vivo y de la necesidad de mantener el equilibrio natural con las demás especies.

OBJETIVOS GENERALES

Formación de seres autónomos en su aprendizaje, que promuevan la evolución de un pensamiento crítico y reflexivo, que se apropien de los instrumentos, habilidades y métodos para “aprender a aprender”

Formación del pensamiento científico que lo distingue de otras formas de pensar y de explicar el mundo, como ocurre con el pensamiento mágico, mitológico o común

Mantenimiento de un pensamiento significativo por lo que lo rodea, y hacia el cultivo permanente de sus potencialidades

Desarrollo de hábitos de razonamiento lógico y sistemático para comprender los hechos cotidianos y para resolver problemas prácticos relacionados con la vida cotidiana

Habilidad para movilizar lo aprendido y plantearse problemas a partir de situaciones de la cotidianidad y resolverlos

Capacidad de trabajar en grupo, trabajar en el desacuerdo en la búsqueda de acuerdos, dentro de la tolerancia y el respeto por las ideas de los y las demás.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIAS

La noción de competencia está referida a potencialidades o capacidades que son adquiridas y desarrolladas por el estudiantado en grados de complejidad creciente. Deben estar fundamentadas en el conocimiento, al aplicar lo que se conoce a un contexto. En otras palabras aplicar lo aprendido a situaciones específicas.

¿Qué significa ser competente en Ciencias Naturales y Educación Ambiental?

- Razonar deductiva e inductivamente
- Usar y transferir conocimiento en la resolución de situaciones problema
- Ser creativo, seleccionar diversas formas para abordar la situación problema
- Conocer definiciones, resultados y procedimientos
- Conocer el lenguaje técnico y científico de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental (términos, notaciones y convenciones)

LOGROS GENERALES DEL ÁREA

1. Reconoce e identifica las estructuras básicas de construcción de las ciencias
2. Establece las propiedades comunes de objetos o hechos en diferentes contextos
3. Utiliza de manera apropiada los códigos de comunicación propios de una ciencia
4. Interpreta y aplica conocimiento a hechos o situaciones cotidianas o experimentales
5. Establece relaciones de orden e interdependencia
6. Resuelve situaciones problemáticas
7. Conjetura, deduce o predice explicaciones de manifestaciones de la naturaleza

EVALUACIÓN

Teniendo como marco los lineamientos pedagógicos que trabaja el Instituto, en donde se ha enfatizado al estudiante como sujeto de su propio proceso de formación y dentro de este proceso la importancia de la construcción de conocimiento, se ha considerado que el aprendizaje no se produce por la interiorización de significados externos que nos vienen dados, sino por la elaboración de representaciones o modelos mentales propios: el significado es construido por la persona.

Esta construcción de significados implica un cambio, un pasar de un estado inicial a un estado cognoscitivo diferente. Los nuevos conocimientos se incorporan a la red de relaciones conceptuales y proposicionales preexistentes en el cerebro de cada estudiante, enriqueciéndolas y haciéndolas más complejas, colocándolo en una situación nueva, desde la cual continúa un nuevo ciclo de desarrollo. La posición constructivista pone en evidencia la mutua determinación entre los procesos de desarrollo de la capacidad cognitiva y el aprendizaje. El nivel de desarrollo cognitivo posibilita los procesos de aprendizaje que se realizan: no es posible integrar un nuevo conocimiento si las condiciones de pensamiento, previas a la actividad del aprendizaje, no son adecuadas.

La evaluación es uno de los principales componentes de la acción educativa y no puede permanecer invariable dentro de un nuevo planteamiento de la educación. Evaluar a los y las estudiantes, implica recoger información no solo sobre los procesos y resultados del aprendizaje, sino sobre los procesos mentales que lo hacen posible, con el objeto de analizarlos, emitir juicios y tomar decisiones sobre su orientación y desarrollo, de acuerdo con las características del individuo que es evaluado. Además la evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes se convierte en el punto de partida y referencia para los demás procesos de evaluación en la institución.

Modelo de la autoevaluación y coevaluación

Es necesario que todos los estamentos intervengan en el proceso. Por esta razón en la sección secundaria se diseñó un proceso de autoevaluación y coevaluación que contempla las sugerencias básicas del MEN en cuanto a continuidad y evaluación interna por parte de comités. El proceso consiste en:

- a. Profesores y estudiantes establecen los logros a alcanzar en el transcurso del bimestre
- b. Durante cada período académico, estudiantes y profesores registran por escrito, en instrumentos apropiados, hechos significativos del proceso de aprendizaje
- c. En la última semana de cada periodo de clase se destina tiempo para el proceso de terminar y definir los términos de la autoevaluación y coevaluación así:

Cada estudiante escribe su autoevaluación sobre el nivel alcanzado, su dedicación, su responsabilidad y las actividades pendientes

La autoevaluación es el punto de partida para la coevaluación, en donde el profesor o la profesora y el o la estudiante se reúnen para discutir el rendimiento

Si hay consenso, el o la estudiante escribe el informe para sus padres y madres y el profesor lo firma. Si hay desacuerdo en algunos apartes el profesor puede añadir sus comentarios

El padre o las madres reciben un informe de cada asignatura y tienen un espacio para consignar sus comentarios al proceso

- e. ASIGNACIONES ACADÉMICAS (Ver anexo 1)
- f. PLANES DE ASIGNATURA (Ver anexo 2)
- g. PROYECTOS PEDAGÓGICOS TRANSVERSALES (Anexo 3)

1- SALIDAS PEDAGÓGICAS

Las Salidas Pedagógicas son actividades académicas y formativas que se realizan fuera del plantel que se agrupan así: prácticas de campo, convivencias, salidas lúdico-culturales y/o en representación de la institución. Estas salidas harán parte de los proyectos de aula anuales y transversales, de los planes curriculares de las áreas respectivas y de los planes de dirección de grupo.

Artículo 1 - Prácticas de campo

Las prácticas de campo en su conjunto corresponden a una estrategia académica y pedagógica que tiene como objetivo fundamental propiciar la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes a partir de la observación, identificación, análisis y comprensión de los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y espacio-temporales que ocurren en el territorio. Estas salidas representan la posibilidad de desarrollar procesos de aprendizaje basados en la interacción con la realidad, el análisis de su entorno y la vivencia del conocimiento a través de un trabajo interdisciplinario.

Estas salidas tienen como fin la aplicación de conceptos fundamentales; la articulación entre teoría y práctica; la aplicación de técnicas, métodos e instrumentos de investigación de las diferentes disciplinas del conocimiento escolar. Asimismo, constituyen un espacio de convivencia permanente en el cual se fortalecen las habilidades emocionales y comunicativas de los estudiantes y se da lugar a vivencias particulares y conjuntas que los forman y fortalecen como sujetos críticos, reflexivos, autónomos y propositivos frente a la realidad nacional.

Las prácticas de campo podrán incluir recorridos a diferentes lugares del país, asistencia a conferencias, exposiciones, visitas a museos e instituciones, intercambio de experiencias con comunidades, interacción multicultural, social y política, visitas a sitios de interés social, patrimonial y científico.

Parágrafo: El Consejo Académico incentivará la interdisciplinariedad en las prácticas de campo de más de un día, promoviendo que el área encargada del proyecto de salidas involucre desde la planeación hasta su realización, por lo menos a otra área del conocimiento.

Artículo 2 – Convivencias

Son actividades formativas que tienen como fin el desarrollo de la autonomía y el respeto por el otro para fomentar la sana convivencia. Estas deberán contribuir a los procesos de formación integral de los estudiantes, la fundamentación de su proyecto de vida, el fortalecimiento de su autoestima y al desarrollo como personas fraternas, críticas, autónomas y comprometidas con el respeto por la vida y el ambiente. Las convivencias serán propuestas por los directores de curso y el área de orientación y deberán estar planteadas desde los proyectos de dirección de grupo.

Artículo 3 - Salidas lúdico – culturales

Son actividades de promoción de la cultura local, nacional y universal y del disfrute de diferentes experiencias deportivas, lúdicas y recreativas. El propósito de estas salidas es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de

participar en espacios alternativos de aprendizaje, cuyas actividades contribuyan a direccionar, enriquecer y fortalecer sus conocimientos, talentos e intereses.

Artículo 4 - Salidas en representación del Instituto.

Son actividades en las que grupos heterogéneos de estudiantes asisten a eventos académicos, artísticos o deportivos en representación de la institución. La participación de los estudiantes en estas actividades será coordinada por una o más áreas con profesores responsables de las mismas en los aspectos correspondientes.

CAPÍTULO II – PLANEACIÓN

Artículo 5 - Pre - salidas

Son actividades de reconocimiento de campo que realizan los profesores que proponen una salida nueva o modificar una existente.

El propósito de estas es verificar en el terreno las condiciones de los espacios, recorridos y características generales. Para su organización planeación y ejecución se ajustará al capítulo 3, artículo 10 (sobre los procedimientos administrativos) del presente manual.

Artículo 6 – De la presentación y aval de las Salidas Pedagógicas

Las salidas pedagógicas serán incluidas en la planeación anual de los proyectos de área, aula, transversales y del plan de dirección de grupo, según corresponda.

Para ser aprobadas las salidas pedagógicas de un día se deberán presentar los proyectos de salida a las coordinaciones respectivas para su aval con la debida anticipación.

En el caso de las salidas pedagógicas de más de un día se deberá cumplir con los siguientes requerimientos:

- A.** Deben ser socializadas, discutidas y avaladas en el área encargada del proyecto o en el grupo de nivel para el caso de preescolar y primaria.
- B.** Serán presentadas a la coordinación respectiva, quien verificará que el proyecto cumpla los requisitos estipulados en este protocolo.
- C.** Serán presentadas ante el Consejo Académico quien evaluará la pertinencia académica y pedagógica de las propuestas y dará el correspondiente aval, de acuerdo a los criterios establecidos en el artículo 7, a más tardar en la semana 4 del año lectivo.
- D.** Las propuestas aprobadas por el Consejo Académico serán presentadas al Consejo Directivo por el Director del Instituto para su aprobación en lo relacionado con el presupuesto, a más tardar en la primera semana del mes de marzo.

Parágrafo: Las prácticas de campo que han sido aprobadas e institucionalizadas en razón a su trayectoria y permanente ejecución, no volverán a presentarse en Consejo Académico para su aprobación. Sólo en caso de presentarse cambios estructurales en su organización o si se presentan algunas de las dificultades señaladas en el artículo 8 del presente protocolo, la salida será presentada y evaluada nuevamente.

Artículo 7 - Estructura de los proyectos de salidas de campo

Los profesores responsables de las salidas de campo deben realizar un proyecto que debe incluir:

1. Introducción
2. Justificación
3. Objetivos generales y específicos
4. Ejes o tópicos de la salida
5. Fecha y ruta de los lugares a visitar
6. Actividades a desarrollar (itinerario diario)
7. Logística (alimentación, estadía y transporte) y costos
8. Formas, estrategias de evaluación y/o productos esperados.
9. Plan de contingencia

Parágrafo 1: Los profesores presentarán al inicio del año lectivo ante la dirección, de forma detallada los costos de la salida, por medio de las respectivas cotizaciones y/o soportes, con excepción de la cotización de transporte de la Universidad. Por ningún motivo se generarán costos adicionales a los estipulados en la cotización inicial.

Parágrafo 2: Se podrá autorizar la compañía de personas naturales, expertas o calificadas, diferentes a los docentes y estudiantes, quienes tendrán asignadas funciones de acuerdo con las características de la salida, pero no serán responsables de la misma. Los costos del acompañante serán asumidos por él mismo. El director avalará dicho acompañamiento, mediante un acta de formalización del rol y responsabilidades durante la salida.

Parágrafo 3: Los profesores son los responsables y organizadores directos de las salidas, por lo cual no podrán contratarse empresas o terceros para su organización y ejecución.

Artículo 8 - Razones por las cuales una salida pedagógica puede NO ser aprobada:

- A. No cumplir con alguno de los requerimientos presentados anteriormente.
- B. Que los profesores organizadores de la salida no hayan presentado los informes respectivos de salidas pedagógicas anteriores.
- C. Que los profesores organizadores hayan tenido dificultades en la organización y desarrollo de la salida.
- D. Evaluación no satisfactoria de la salida.

Parágrafo: Atendiendo las particularidades de cronograma académico del IPARM, en el cuarto periodo no se programarán salidas pedagógicas superiores a un día de duración.

Artículo 9 - Designación de profesores responsables

Las salidas de campo serán propuestas por los profesores del área encargada del proyecto y/o por los profesores de nivel (caso de primaria) quienes de acuerdo con los objetivos del proyecto invitarán a otras áreas a participar.

Atendiendo las necesidades de la institución, las salidas deberán contar con la presencia de al menos dos docentes por cada grupo de estudiantes que asistan a la misma.

CAPÍTULO III – ORGANIZACIÓN DE LAS SALIDAS

Artículo 10 - Procedimientos administrativos

Luego de aprobadas las salidas de campo, se dará inicio a los trámites administrativos requeridos por la Universidad, con la suficiente antelación a la fecha de la actividad (Mínimo un mes de anticipación). Para adelantar los procesos administrativos los docentes asistentes a las salidas deberán:

- A.** Hacer la solicitud del transporte ante la respectiva división (El formato debe ir firmado por el Director del IPARM y el Jefe de Bienestar Universitario)
- B.** Presentar oficio a la Dirección del Instituto solicitando la realización de los trámites respectivos (comisión y viáticos) e informando los cursos con los cuales se realiza la salida, las fechas, los destinos y los nombres de los profesores participantes. A este oficio se anexará una copia de los desprendibles de pago de los profesores citados en el oficio.

Desde administración del IPARM se realizarán las siguientes tareas:

- A.** Elaboración CDP
- B.** Envío de CDP a división de transporte
- C.** Recepción y Reenvío de CDP aprobado por transportes a Bienestar universitario
- D.** Gestionar las resoluciones tanto de los profesores encargados, como del conductor asignado.
- E.** Confirmación desde bienestar universitario
- F.** Notificación de las respectivas resoluciones a los docentes a cargo de la salida de campo.

Artículo 11 - Información y divulgación

La comunicación oficial de la salida a padres y estudiantes, por parte de los profesores responsables se realizará luego de su respectiva aprobación en el consejo directivo. La presentación de la salida se realizará a los estudiantes en clase y a los padres de familia en reunión que se citará mínimo con un mes de anticipación. En dicha reunión además se deberá elegir al padre acompañante y se deberá levantar el acta respectiva.

Parágrafo 1: Los costos de viaje del padre acompañante serán asumidos por el grupo.

Parágrafo 2: En caso de no haber padre acompañante, en la reunión los padres podrán dar el aval para la realización de la actividad sin su presencia.

Artículo 12 - Circular

El docente responsable de la salida debe entregar al grupo una circular que contenga:

1. Propósitos de la salida.
2. Fecha y hora de salida y de regreso.
3. Itinerario detallado día por día
4. Costos totales
5. Recomendaciones generales sobre equipaje, medidas de prevención, elementos permitidos y elementos prohibidos, comportamientos u otras que considere pertinentes.
6. Formatos de autorizaciones, compromisos y consentimientos.

Artículo 13 - Autorizaciones y actas de compromiso

1. Para asistir a la salida cada estudiante debe presentar la autorización y el consentimiento para registro fotográfico y/o fílmico firmada por su padre / madre o acudiente, y el compromiso individual firmado por el asistente a la salida.
2. El padre acompañante debe firmar el acta de compromiso
3. El padre acompañante que no sea vinculado a la Universidad Nacional de Colombia deberá adquirir una póliza de seguro. Tanto el padre vinculado como el no vinculado son responsables únicos de cualquier inconveniente que les pueda suceder.
4. Los terceros que participen de la salida, deberán adquirir una póliza de seguro.

Parágrafo 1: La asistencia a las salidas no es obligatoria. En el caso de los estudiantes que reinician el curso la familia decidirá su asistencia. El comité de bienestar estudiará y decidirá la participación de los estudiantes en la salida en caso de presentar problemas convivenciales.

Parágrafo 2: Los registros fotográficos y/o fílmicos serán utilizados únicamente con fines académicos y pedagógicos del instituto.

Artículo 14 - Documentación requerida

Cada estudiante debe entregar al profesor responsable de la salida con mínimo dos semanas de anticipación: formatos diligenciados de autorización, compromiso y consentimiento, copia del carné escolar, del documento de identidad y de la constancia de afiliación activa a la EPS y tener pago el seguro de accidentes escolares. Los estudiantes deben llevar los documentos originales de acuerdo con lo previsto en el plan de contingencia de la División de Bienestar Universitario.

Artículo 15 - Recaudo y manejo de los dineros

Durante la salida de campo el padre/madre o acudiente acompañante, será el encargado de manejar el dinero de la salida, para ello debe tener en cuenta:

- A.** Solicitar comprobante de pago en cada establecimiento donde se adquieran productos o se cancele la prestación de servicios al grupo.

- B.** Incluir los costos de los productos o servicios correspondientes al grupo de estudiantes y del padre de familia exclusivamente.
- C.** Llevar un facturero que debe ser proporcionado por el Instituto, para las ocasiones en las cuales no se expida comprobante de pago. (la persona que atiende deberá firmar el recibo y registrar su número de cédula).
- D.** En caso de excedentes de dineros correspondientes a gastos no ejecutados, una vez establecidos los procedimientos y verificadas la inexistencia de deudas se harán las devoluciones correspondientes a los padres de familia.
- E.** En caso de recibir solicitud para asignación de apoyo económico a estudiantes con dificultades económicas estas serán estudiadas con el equipo de bienestar del Instituto, con al menos un mes de anticipación, a través de un documento formal, explicando claramente los motivos de la solicitud. La respuesta de dicha solicitud dependerá de la disponibilidad de recursos.

Artículo 16 - Plan de contingencia y manejo de emergencias

Toda salida pedagógica debe ajustarse al plan de seguridad y emergencias de la universidad. Los docentes responsables de la salida deberán elaborar un plan de contingencia de acuerdo con las características de la salida y presentarlo a la Coordinación de Bienestar para su aprobación.

Artículo 17 - Alertas tempranas

Faltado mínimo cuatro días para la salida pedagógica se debe tramitar por parte del profesor responsable las alertas tempranas de la salida, ante Coordinación de Bienestar, incluyendo la lista total de asistentes, quien lo remitirá al Programa de Convivencia y Cotidianidad de la Universidad Nacional de Colombia - Bienestar Sede.

* Una salida pedagógica puede ser cancelada y/o aplazada con base en la información suministrada por la Oficina del Programa de Convivencia y Cotidianidad de la Universidad Nacional de Colombia - Bienestar Sede.

Artículo 18 - Organización del trabajo pedagógico durante la ausencia del docente.

- A.** Los estudiantes que no asistan a la salida pedagógica deberán asistir al Instituto, cumpliendo el horario del otro grupo. En dichas clases deberá cumplir con las asignaciones planteadas.
- B.** Los profesores asistentes a la salida deberán dejar el trabajo respectivo para cada uno de los grupos que en su ausencia tengan clase con él. La Coordinación de Bienestar organizará los respectivos reemplazos.
- C.** Un estudiante no podrá perder la asignatura por no haber asistido a la salida. El docente deberá asignarle previo a la realización de la salida el trabajo respectivo, que le permita cumplir con los propósitos y requerimientos de la asignatura.

CAPÍTULO IV – DESARROLLO DE LAS SALIDAS

Artículo 19 - Aspectos académicos y convivenciales

- A.** Los docentes organizarán el plan de actividades y recorridos de cada día y lo llevarán a cabo de manera que se cumplan con los propósitos de la actividad en los tiempos previstos.
- B.** Las salidas deben contar con trabajo previo (información sobre los sitios a recorrer), trabajo in situ y trabajo posterior o final.
- C.** Las salidas deben promover y desarrollar el espíritu investigativo e incentivar de acuerdo con el grado procesos de investigación en la escuela.
- D.** Los docentes responsables insistirán en el adecuado comportamiento durante toda la salida y en el cuidado de elementos personales, ajenos y colectivos en el marco de lo estipulado en el Manual de Convivencia. En caso de que se presente algún daño éste deberá ser asumido por la persona que lo ocasionó.
- E.** Los docentes velarán en todo momento porque se cumplan las condiciones de seguridad y comodidad necesarias para que los estudiantes y sus familias estén tranquilos.
- F.** Los docentes deberán distribuir las habitaciones atendiendo a las etapas del desarrollo de los estudiantes, su género y sus necesidades.
- G.** Dado el carácter académico y formativo de las salidas no podrán ser incluidos estudiantes de otros grados para los cuales no fue programada.
- H.** Durante el desarrollo de la salida se debe estimular el trabajo en equipo para favorecer la formación en procesos de autonomía, convivencia e integración.

Artículo 20 - Aspectos generales

- A.** En las salidas que lo amerite, los estudiantes deben portar el uniforme de la institución completo y vestirlo con decoro, ya sea sudadera o uniforme de diario de acuerdo con las características de las actividades. Los estudiantes de grado once usarán la chaqueta de su promoción.
- B.** Si en la salida se contemplan encuentros con otras instituciones o con comunidades y el objetivo es representar a la institución, se hará uso del uniforme.
- C.** Cuando la salida sea de dos o más días, en el equipaje se incluirán prendas particulares acordes con el terreno visitado, el clima, el número de días y las actividades a realizar. Se evitarán excesos en equipajes para favorecer el sentido práctico (evitar el uso de maletas de rodachines, prendas incómodas, nuevas y/o no funcionales, además de implementos innecesarios).
- D.** En caso de que algún estudiante tenga restricciones médicas o de alimentación, el estudiante o su acudiente deberá informar por escrito con suficiente antelación al docente responsable de la salida, con el fin de que tome las provisiones correspondientes. Si el estudiante está en tratamiento médico o requiere tomar medicamentos, también debe informarlo a los docentes con anticipación y llevar el suministro de medicamentos con la respectiva fórmula médica. Así como

medicamentos adicionales para dos días de tratamiento, previendo posibles situaciones inesperadas en la salida.

- E.** El dinero que lleven los estudiantes es su responsabilidad y el monto lo determina la familia.
- F.** El uso por parte de los estudiantes de aparatos electrónicos como: celulares, cámaras, iPods, grabadoras, etc, durante las salidas, será regulado por los docentes a cargo, de acuerdo a la naturaleza de la misma y de las actividades a realizar, siguiendo los parámetros del manual de convivencia de la institución.

Artículo 21 - Ejecución de la salida

- A.** Los estudiantes y el padre de familia deberán estar 30 minutos antes de la hora acordada en las instalaciones del Instituto y acatar las reglamentaciones de la División de Transportes, entre otros, no recoger, ni dejar personas durante el recorrido o cambiar la naturaleza del mismo.
- B.** Las salidas de menos de un día bien sean dentro del campus universitario o fuera del mismo, se realizarán bajo la orientación del docente de la respectiva asignatura. Una vez terminadas, el estudiantado deberá regresar a las instalaciones del Instituto (de acuerdo con la organización).
- C.** Durante la salida deberá desarrollarse el itinerario propuesto, en caso de dificultades con alguna actividad, esta se podrá reemplazar por una similar de acuerdo con las condiciones.
- D.** Los profesores deberán acordar con la Dirección del Instituto y las coordinadores los mecanismos efectivos de comunicación y mantenerlos informados acerca del desarrollo de la salida.
- E.** Durante la salida pedagógica el manual de Convivencia Institucional será la guía de comportamiento para los asistentes.
- F.** En caso de un evento no deseado, se debe atender, e inmediatamente informar a los respectivos coordinadores y/o la Dirección del Instituto. Si es el caso, se deben activar los protocolos existentes con las instancias correspondientes de la Universidad.
- G.** En caso de eventualidades durante la salida se podrá recortar la duración y regresar al Instituto, antes de lo previsto.
- H.** Cualquier suceso o información deberá respetar los conductos regulares privilegiando la información al Director del Instituto.
- I.** El desarrollo de las salidas no podrá manejar o presumir confidencialidad de los hechos o situaciones ocurridas durante las mismas.

CAPÍTULO V - RESPONSABILIDADES E INCUMPLIMIENTOS

Artículo 22 - Responsabilidades de los docentes a cargo de las salidas

De acuerdo con el carácter de la salida, los profesores a cargo deberán:

- A.** Elaborar el proyecto de salida y presentarlo ante las instancias correspondientes (Área, Coordinaciones, Consejo Académico, Consejo Directivo, Reunión de padres y estudiantes).
- B.** Organizar, coordinar y llevar a cabo los aspectos logísticos, académicos y convivenciales de la actividad para garantizar su adecuado desarrollo, preservando en todo momento la integridad y seguridad del grupo.
- C.** Cumplir con el cronograma de actividades, recorridos y visitas planteado en el proyecto.
- D.** Iniciar los preparativos con la anticipación requerida y siguiendo los procedimientos definidos para realizar los trámites administrativos.
- E.** Llevar exclusivamente a estudiantes que cuenten con el debido permiso de los padres o acudientes, así como su documentación completa.
- F.** Mantener en todo momento el control del grupo y no abandonar a ningún estudiante bajo ninguna circunstancia.
- G.** Observar el cumplimiento de las responsabilidades de los estudiantes.
- H.** Realizar las actividades de evaluación propuestas.
- I.** Presentar informe escrito a la dirección del Instituto del desarrollo de la salida, que debe contener: objetivos alcanzados, recorrido efectuado, descripción de las actividades desarrolladas, sitios visitados, fortalezas, debilidades presentadas, evaluación del proceso administrativo asociado al desarrollo de la salida y resultados esperados. Incluyendo en caso de que sea necesario, novedades convivenciales.
- J.** Dejar un plan de trabajo ajustado a la intensidad horaria de los grupos en los que tiene clase durante su ausencia. El acompañamiento a los grupos será organizado y supervisado por las coordinaciones.

Artículo 23 - Responsabilidades de los estudiantes participantes:

Los estudiantes participantes en las salidas se harán responsables:

- A.** Presentar con la debida antelación: la autorización de sus padres o acudientes tutores, el formato de responsabilidad individual y las fotocopias de los documentos correspondientes (carnet estudiantil, seguro estudiantil, documento de identidad y constancia de afiliación a una EPS).
- B.** Portar durante la salida los documentos originales.
- C.** Llevar a cabo plan de trabajo elaborado por el docente.
- D.** No alejarse del grupo y estar atentos a la seguridad de éste y la suya propia, atendiendo siempre las orientaciones de los profesores.
- E.** Observar las normas de uso que tenga la institución o lugar visitado y evitar actos de desorden y comportamientos que infrinjan el Manual de Convivencia durante toda la salida y en especial en los vehículos de transporte, instituciones visitadas, hoteles y restaurantes.
- F.** No ingerir bebidas alcohólicas o sustancias psico-activas.

- G.** Desarrollar sus actividades respetando y cuidando el medio ambiente y los recursos a su disposición.
- H.** Acatar todas las indicaciones que les den los docentes.
- I.** Respetar la organización y distribución del grupo en los hoteles.
- J.** Participar en las actividades de evaluación.
- K.** Responsabilizarse de la preservación, uso y cuidado de los materiales y equipos asignados.
- L.** Cumplir con todas las disposiciones del Manual de Convivencia.

Artículo 24 - Responsabilidades de los padres acompañantes

- A.** Manejar el dinero de la salida y entregar el respectivo informe al finalizar la misma a más tardar quince días después de la salida a la dirección del instituto. En caso de incumplimiento, el padre de familia no se podrá volver a postular como acompañante a ninguna otra salida.
- B.** Seguir y acatar las indicaciones de los docentes.
- C.** Respetar la organización y planeación de la salida.
- D.** No alejarse del grupo y estar atentos a la seguridad de éste y la suya propia, atendiendo siempre las orientaciones de los profesores.
- E.** No ingerir bebidas alcohólicas y sustancias psicoactivas.

Parágrafo: El padre, madre o acudiente acompañante sólo tiene responsabilidad frente al manejo de los dineros correspondientes a la salida. Sólo en caso de necesidad manifiesta los profesores pueden delegarle alguna otra responsabilidad puntual frente al grupo, tendiente a preservar la integridad del mismo, dejando registro de éste en el informe entregado al finalizar la salida. Ello no exime a los docentes de su responsabilidad ante la Institución y la Comunidad educativa.

Artículo 25 – Faltas al manual de convivencia

En caso de incumplimiento o faltas a lo establecido en este reglamento y al Manual de Convivencia por parte de algún estudiante durante la salida, se procederá según lo contemplado en el Manual de Convivencia. No obstante, los profesores responsables pueden aplicar mecanismos sociales de sanción, entre los cuales se contempla:

- A.** Llamado de atención.
- B.** El análisis de la situación por parte del grupo para la definición de acuerdos de enmienda.
- C.** Una reflexión por parte de estudiantes y docentes.
- D.** La realización de acciones de reparación en el marco del proceso formativo.

En concordancia con el manual de convivencia y para garantizar el buen desarrollo de la salida, los docentes pueden tomar las decisiones necesarias para manejar la situación, con asesoría de las Coordinaciones de Bienestar, la Dirección del Instituto y el área de Orientación, dentro del marco de los principios del Manual de Convivencia y sustentado en los acuerdos que rigen el compromiso de responsabilidad individual.

Las faltas se consignarán en el observador del estudiante y se realizará el acompañamiento y seguimiento por parte de la dirección de grupo, orientación y coordinaciones. De acuerdo con la gravedad de la falta, el Comité de Convivencia, las Coordinaciones y el Comité de Bienestar determinarán su participación en futuras salidas.

En caso de mal comportamiento, desacato o faltas al manual de convivencia, por parte de los docentes o el padre de familia, la Dirección del Instituto informará a las instancias correspondientes, para establecer correctivos y/o sanciones, de acuerdo con el manual de convivencia, las normas internas de la universidad y la ley.

h. SISTEMA DE EVALUACIÓN

a- EVALUACIÓN

El Consejo Académico, teniendo en cuenta la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de los niveles de educación básica y media reglamentada en el decreto 1290 de Abril 16 2009 del Ministerio de Educación Nacional e integrando los recientes análisis realizados al proceso de evaluación, establece el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes del IPARM.

Para su elaboración se adoptan particular y literalmente los artículos 1 al 19 y se profundiza en la enunciación del siguiente articulado: artículo 4 “Definición del sistema institucional de evaluación”; artículo 5 “Escala de valoración”; artículo 6 “Promoción escolar” y artículo 7 “Promoción anticipada de grado”.

3.1. DEFINICIÓN DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

El sistema institucional de evaluación de los estudiantes es el conjunto de mecanismos y procedimientos que dan cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el PEI de la institución. Conforme a las disposiciones legales vigentes, contiene:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
8. La estructura de los informes de los estudiantes para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
9. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
10. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.

Para avanzar en estos ámbitos, es importante ofrecer a manera de marco de referencia, un concepto básico de lo que se comprende como evaluación en el IPARM, a saber:

La evaluación es un proceso continuo, un acto por naturaleza democrático, y altamente subjetivo que analiza, por una parte, los factores y condiciones socioculturales del aprendizaje y por otra el nivel de

desarrollo cognitivo, procedimental y convivencial de las y los estudiantes, para así reconocer avances, fortalezas y dificultades. Se evalúa porque se quiere conocer, no examinar; porque su función formativa, flexible, permanente, integral y dialógica permite como rasgo distintivo hacer de la evaluación un lugar de aprendizaje para poder autoevaluarnos, para fortalecer la convicción del aprendizaje por procesos, que en el IPARM se conciben desde el enfoque de las dimensiones del desarrollo humano y atraviesa la mirada de los proyectos de aula y área en la consolidación del pensamiento crítico y el sujeto democrático en la construcción de la autonomía y la responsabilidad social.¹

3.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

3.2.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se pueden comprender como indicadores a partir de los cuales se analizan, estudian y reconocen los desempeños escolares y hacen referencia a la consecución de las competencias básicas propuestas al principio de cada período y sobre los aprendizajes que debe alcanzar el estudiante al finalizar el mismo. Son aquellos logros y metas que se establecen previamente y se espera que el estudiante alcance durante un período de tiempo determinado.

En su elaboración intervienen criterios de rendimiento del estudiante en función de sus capacidades, logros fundamentales e indicadores de logro de las diferentes dimensiones del desarrollo, de acuerdo con el grado escolar, las competencias, los desempeños, las habilidades, destrezas y el reconocimiento por la diversidad en el uso de mecanismos e instrumentos de evaluación.

Los criterios de evaluación se organizan a partir de la mirada institucional que las áreas realizan de los estándares nacionales básicos por competencias, los lineamientos curriculares, las matrices cognitivas de área y de evaluación, el planteamiento de logros generales e indicadores de logro (descriptores de desempeño) que evidencian el nivel alcanzado por las y los estudiantes en los ámbitos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que se expresa a continuación:

Ámbito Conceptual: Está relacionado con el desarrollo de la capacidad cognitiva y de los procesos de pensamiento que, en concordancia con el conjunto de saberes disciplinares, permiten la formalización de nociones, conceptos y categorías que atienden a la formación del criterio.

Ámbito Procedimental: Hacen referencia al Hacer y al “Saber Hacer” para “aprender a aprender” o para transformar la realidad. Se entienden como actuaciones que son ordenadas y orientadas hacia la construcción de una meta. Definen los criterios procedimentales.

Ámbito Actitudinal: Se relaciona con el “Saber Ser”, es decir, con las actitudes y comportamientos para la convivencia, la relación entre pares, alteridad, autonomía y sentido de responsabilidad social, así como el interés y constancia por la disciplina académica.

Los siguientes serán los criterios de evaluación a tener en cuenta en el IPARM:

- Desempeño de las y los estudiantes de acuerdo con su etapa de desarrollo, considerando ritmos y estilos de aprendizaje.
- Rendimiento del estudiante en función de sus capacidades.
- Logros generales e indicadores de logro de acuerdo con la naturaleza de cada área y asignatura; las diferentes dimensiones de acuerdo con el grado escolar; competencias y desempeños; habilidades y destrezas.²

¹ Fuente: Proyectos área y aula 2010.

² Al respecto de los desempeños e indicadores podemos señalar que los desempeños se comprenden como habilidades de pensamiento, evidencias que señalan el nivel de dominio procedimental o conceptual que alcanzan las y los estudiantes en determinada área o nivel. Los logros son los

- Utilización de mecanismos e instrumentos de evaluación.
- Desempeños de actitudes y habilidades para la convivencia.
- Competencias en el saber-saber, saber-hacer y saber-ser

3.2.2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN:

Es el proceso que se define por acuerdo en las áreas y que señala las reglas a partir de las cuales los estudiantes aprueban o no la evaluación periódica y acumulativa del año escolar.

Se tendrán como criterios de promoción en el IPARM los siguientes:

- Se evaluará por asignatura y no por área.
- Al finalizar el año, los estudiantes que tengan valoraciones finales de desempeño superior, alto y básico en todas las asignaturas, serán promovidos al año siguiente.
- Los estudiantes que obtengan valoraciones de desempeño bajo en tres o más asignaturas no serán promovidos.
 - *Por número de asignaturas:* A) El desempeño Superior, Alto y Básico en TODAS las asignaturas, significa promoción; B) Desempeño Bajo en una y/o dos asignaturas: Si al finalizar el año y posterior a las jornadas de nivelación las y los estudiantes alcanzan desempeño Bajo en una y/o dos asignaturas, deben superar sus dificultades académicas antes de iniciar el siguiente año lectivo. Para tal efecto, realizarán jornadas de nivelación y presentarán las evaluaciones correspondientes para su aprobación. Si pierden una asignatura pueden presentar en diciembre la prueba de nivelación y aprobar. Si no aprueban, en enero pueden volver a presentarla y aprobar, si nuevamente la pierden, reprueban el año. Si pierden dos asignaturas pueden presentar en diciembre las dos pruebas de nivelación y aprobar; si reprueban las dos, pierden el año; si pierde una de las dos la puede presentar en enero y aprobar; si la reprueban, pierden el año.
 - Los estudiantes que queden pendientes con una o dos asignaturas, deben superar sus dificultades en estas asignaturas antes de iniciar el siguiente año lectivo; de lo contrario reiniciarán el año escolar.
- **Parágrafo** - La inasistencia injustificada al 20% de las clases tendrá como resultado la pérdida de la asignatura en el bimestre correspondiente o en el año lectivo. El retardo a una (1) clase constituye una (1) falla y la ausencia total a un (1) bloque de clase, dos (2) fallas. La inasistencia justificada (por enfermedad, calamidad familiar o incumplimiento de la ruta) se debe tramitar en la Coordinación de Bienestar a más tardar un día después de producirse ésta y se debe presentar a los profesores una vez el o la estudiante se reintegre al colegio. Para la nivelación de las asignaturas reprobadas por fallas justificadas se harán los ajustes correspondientes a cada caso.
- Tratamiento liderado por la Coordinación de Bienestar de las llegadas tarde al colegio:
 1. Luego de tres llegadas tarde, llamado de atención verbal al estudiante y a la familia.

desempeños que alcanzan las y los estudiantes durante un tiempo determinado y que evidencian en acciones contextualizadas. El logro manifiesta una especie de modelo pedagógico que refleja un horizonte a alcanzar por parte de las y los estudiantes, desde el punto de vista cognitivo e instrumental, en determinado nivel. Este último se establece según el grado de complejidad y las características propias definidas por la cantidad de variables referidas al dominio de nociones, conceptos y categorías.

2. Después de cuatro llegadas tarde, citación a la familia para analizar la situación, establecer un plan de mejoramiento y firmar compromiso.
3. El incumplimiento del compromiso constituirá una falta grave y se abrirá estudio de caso Numeral 3.7 Artículo 25.

3.3. PROMOCIÓN ANTICIPADA

Se entiende por promoción anticipada de grado la posibilidad que tiene un estudiante de ascender de un curso inferior a otro superior, previa demostración de rendimiento superior en el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal en el marco de las competencias básicas del grado. Institucionalmente es un ejercicio de reconocimiento de las diferencias individuales y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes.

La solicitud de promoción anticipada está consagrada en el artículo 7 del Decreto 1290 de abril 16 de 2009 “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Durante el primer período del año escolar el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa. La decisión será consignada en el acta del consejo directivo y, si es positiva en el registro escolar. Los establecimientos educativos deberán adoptar criterios y procesos para facilitar la promoción al grado siguiente de aquellos estudiantes que no la obtuvieron en el año lectivo anterior”.

Con lo anterior se establecen los siguientes criterios que sustentan y justifican la elaboración de una normatividad para esta solicitud:

- El artículo 7 del decreto 1290 contempla la promoción anticipada para estudiantes con desempeño superior en los ámbitos allí descritos.
- Podrán solicitar promoción anticipada estudiantes regulares matriculados en la institución, de Preescolar a grado once, tanto los estudiantes con desempeño excepcional superior [1] como los no promovidos el año anterior por la pérdida de máximo dos asignaturas.
- La promoción anticipada para los estudiantes de grado undécimo determina una graduación anticipada.
- Para acceder a la promoción anticipada las y los estudiantes deben llevar en la institución como mínimo un año, tiempo necesario para analizar su historia escolar. [2]
- Obtener desempeños con valoración de alto y superior en todas las asignaturas que cursa en el grado actual, al finalizar el primer período.
- Evidenciar un alto desempeño convivencial.
- Aprobar las pruebas de suficiencia de conocimientos y procesos según el **caso** que corresponda.

En el IPARM se podrá solicitar la promoción anticipada en los siguientes casos:

1. Estudiantes sin dificultades en sus procesos cognitivos, no promovidos el año anterior.
2. Estudiantes con desempeño académico y convivencial excepcional superior
3. Estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas particulares no promovidos el año anterior.

“Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera,

hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como Síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el Síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple, entre otros”.

“Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica”. Decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Criterios y requisitos para la promoción anticipada

I. Criterios y requisitos para la promoción anticipada de estudiantes sin dificultades en sus procesos, no promovidos el año anterior

Criterios	Requisitos
Desempeño en el grado actual	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño Alto o superior en todas las Asignaturas que cursa en el grado actual - Tener un Alto desempeño convivencial
Logros alcanzados correspondientes con el proceso del estudiante (ritmo de aprendizaje y estilo cognitivo)	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de desempeño académico – convivencial suministrado por todos los docentes del grado. - Superar una prueba de conocimientos y procesos de las asignaturas no aprobadas el año anterior diseñada por cada área, con base en los logros fundamentales para el grado.
Concepto del Consejo Académico y aval del Consejo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprobación, aceptación y recomendación mediante acta al Consejo Directivo para que avale la promoción anticipada.

II. Criterios y requisitos para la promoción anticipada de estudiantes con desempeño académico y convivencial excepcional superior

Criterios	Requisitos
Desempeño en el año anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Alto y superior en todas las asignaturas - No haber tenido promoción anticipada en el grado anterior - Alto desempeño convivencial
Desempeño en el grado actual	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño superior y alto en todas las asignaturas que cursa. - Alto desempeño convivencial
Logros alcanzados correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de valoración cualitativa del

con el proceso del estudiante (ritmo de aprendizaje y estilo cognitivo)	<p>proceso de aprendizaje del estudiante suministrado por todos los docentes del grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe de valoración Psicológica (Condiciones de maduración cognitiva, emocional-afectiva y de desarrollo social acordes con el grado de promoción) - Superar con valoración de Alto una prueba integral de conocimientos y procesos correspondientes al grado que cursa actualmente, para lo cual ha recibido previamente los planes de aula del grado.
Concepto del Consejo Académico y aval del Consejo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprobación, aceptación y recomendación mediante acta al Consejo Directivo para que avale la promoción anticipada.

III. Criterios para la promoción anticipada de estudiantes en situación de discapacidad y/o con Necesidades Educativas Particulares no promovidos el año anterior

Criterios	Requisitos
Desempeño en el grado actual	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo con las características particulares del estudiante y los ajustes curriculares propios de su condición (apoyos particulares: procesos, estrategias, procedimientos, metodologías formas de evaluación acordes con sus necesidades y potencialidades, para favorecer el proceso de aprendizaje del estudiante. Decreto 366 de 2009). Desempeño Alto y Superior en todas las Asignaturas que cursa en el grado actual - Tener un Alto desempeño convivencial
Logros alcanzados correspondientes con el proceso del estudiante (ritmo de aprendizaje y estilo cognitivo)	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de valoración cualitativa del proceso de aprendizaje del estudiante suministrado por todos los docentes del grado de acuerdo con sus potencialidades y necesidades. - Superar una prueba de conocimientos y procesos de las asignaturas no aprobadas el año anterior, con base en los logros fundamentales de la asignatura para el grado.
Concepto del Consejo Académico y aval del Consejo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprobación, aceptación y recomendación mediante acta al Consejo Directivo para que avale la promoción anticipada

Parágrafo 1 - El cumplimiento de los requisitos formales para la promoción anticipada no implica su aceptación automática, es indispensable el análisis por parte del Consejo Académico y de las particularidades del estudiante y la conveniencia en su proceso de formación.

El procedimiento que debe realizarse en el proceso de Promoción anticipada será el siguiente:

1. En la semana 9 del año lectivo, el acudiente y/o representante legal del estudiante interesado realizará una solicitud a la coordinación académica en el formato establecido para tal fin.
2. Presentar solicitud escrita al Consejo Académico por parte del acudiente y/o representante legal y el estudiante, una vez terminado el primer período académico, y posterior al informe de la Coordinación Académica.
3. El Consejo Académico analizará la solicitud de acuerdo con los criterios, requisitos y conveniencia para la formación del estudiante acorde a lo establecido anteriormente.
4. De acuerdo con la recomendación del Consejo Académico, el Consejo Directivo mediante acta promoverá al estudiante al grado siguiente, ordenará además, consignar la promoción en el registro escolar y renovar la matrícula del estudiante al nuevo grado.
5. Comunicación escrita al estudiante por parte del Consejo Directivo mediante resolución acerca de la decisión del proceso de promoción anticipada.
6. Al iniciar el segundo periodo, el estudiante promovido recibirá de todas las asignaturas los planes de homologación de logros del primer periodo del grado que inicia, con el propósito de alcanzar los logros planteados para este periodo escolar ya cursado. En caso que el estudiante no apruebe el plan de homologación de logros en alguna de las asignaturas, deberá continuar con el proceso de nivelación de la misma.
7. La Coordinación Académica y la Dirección de curso realizarán el proceso de seguimiento del desempeño académico – convivencial de todas las personas involucradas en el proceso para orientar y garantizar el apoyo necesario por parte de la familia y de la institución.
8. Procedimiento para trámite de promoción anticipada.

Acción	Responsable	Calendario
Solicitud a Coordinación Académica	Estudiante y acudientes y/o representante legal	Semana 9
Aplicación de la Prueba y entrega de informes	Docentes de nivel y Coordinación Académica	Semana 10
Solicitud al Consejo Académico con el aval de la Coordinación Académica	Acudientes y/o representante legal	Semana 10
Estudio y recomendación de la solicitud	Consejo Académico	Semana 11
Análisis de las solicitudes y decisiones de promoción	Consejo Directivo	Semana 12
Matrícula	Secretaría Académica	Semana 12
Homologación	Profesoras/Profesores y Estudiantes	Semana 13-18
Seguimiento	Coordinación Académica y Dirección de Curso.	Semana 13-40

3.4. ESCALA DE VALORACIÓN

La escala de valoración que manejará el IPARM será mixta: cuantitativa y cualitativa; al finaliza cada período tendrá su correspondiente equivalencia con la propuesta por el 1290:

Desempeño superior

Desempeño alto

Desempeño básico

Desempeño bajo

La denominación desempeño básico se entiende como la aprobación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos (artículo 5 Decreto 1290 de 2009).

3.5. LAS ESTRATEGIAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES.

La evaluación al desarrollar competencias y desempeños, (como ya lo mencionamos anteriormente), para saber-saber (conceptual), saber – hacer (procedimental), saber-ser (actitudinal-convivencial) permite realizar este proceso de forma integral y permanente teniendo como fundamento las diferencias individuales, el fomento de la actividad intelectual, el reconocimiento de la autonomía y el respeto por la diversidad, de aquí la importancia a estar abiertos a diferentes enfoques y métodos, pero con criterios claros frente a las estrategias generales de valoración integral, como son:

- Análisis descriptivo y cualitativo que valora todos los aspectos que intervienen en el proceso emitiendo juicios en términos de si alcanzó el logro previsto y en qué medida, acompañado de un elemento cuantitativo expresado en cantidades o en sentencias gramaticales pero con la única finalidad de promover y hacer avanzar.
- Establecer claramente los logros de desarrollo de las distintas dimensiones que se desean alcanzar, las competencias y desempeños que se esperan formar.
- El interés por pensar la evaluación en términos de procesos y no de resultados

3.6. LAS ACCIONES DE SEGUIMIENTO PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES DURANTE EL AÑO ESCOLAR.

Realizar un proceso de evaluación integral, procesual y permanente exige, por parte de la institución, una sistematización rigurosa que le permita conocer el desarrollo, avance, dificultades y fortalezas del aprendizaje de sus estudiantes, así como la identificación de las razones y causas reales del proceso. Para mejorar el desempeño de los estudiantes y avanzar en la formación se deben tener en cuenta las siguientes acciones:

1. Retroalimentar el desarrollo de competencias y desempeños de los estudiantes a lo largo de los periodos académicos.
2. Realizar reuniones de seguimiento con directores de grupo y profesores de nivel, con el objeto de analizar los casos particulares de acuerdo a las dificultades o desempeños excepcionales.
3. Elaborar planes de mejoramiento que contengan logros esperados, actividades y metodología a desarrollar.

4. Sistematizar en el diario de campo la información que permita retroalimentar los procesos de los estudiantes.
5. Realizar un corte a mitad de cada período, para analizar el desempeño académico y convivencial de los estudiantes.
6. Citar a reunión de padres y madres de familia y/o acudientes, con el objeto de dar información suficiente acerca de los desempeños de las y los estudiantes promediando cada período, para el acompañamiento y seguimiento de los mismos.
7. Con el objeto de ampliar la participación de las madres y padres de familia en el proceso de evaluación de las y los estudiantes, se invitará a un representante de los mismos a Reuniones de Nivel, en preescolar y primaria y Comisión de Evaluación en secundaria. Cada una de estos núcleos de trabajo abordará el desempeño y la evaluación escolar de acuerdo a las acciones de seguimiento y acompañamiento definidas por el Consejo Académico.

3.7. COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación de los procesos de los estudiantes se hará siguiendo los siguientes pasos:

1. La autoevaluación escrita del estudiante: La autoevaluación debe llevar a que el estudiante reflexione sobre su quehacer, su trabajo, el cumplimiento de sus deberes y el compromiso de mejorar en estos aspectos, no para sacar buenas notas sino para dar cuenta de cómo va y porque obtiene o no los resultados previstos. Un proceso de autoevaluación claro y coherente ayudará a fortalecer la autonomía y la formación integral del estudiante.
2. La co-evaluación: La co-evaluación es el espacio donde el estudiante evalúa y es evaluado por sus compañeros y por el docente, lo cual permite que el estudiante aprenda de los criterios que emiten los demás sobre su proceso.
3. Heteroevaluación: Es el momento de evaluación individual entre el docente y el estudiante sobre los procesos desarrollados y los criterios establecidos con anterioridad.

3.8. ESTRATEGIAS DE APOYO PARA RESOLVER SITUACIONES PEDAGÓGICAS PENDIENTES DE LOS ESTUDIANTES

Se considera una situación pedagógica pendiente en el proceso de aprendizaje cuando el estudiante aún no ha alcanzado los logros esperados y sus desempeños son bajos; para superarla se propone la realización de procesos de nivelación de forma permanente y su evaluación se formalizará en una jornada por semestre. Para quienes no tienen logros pendientes se proponen actividades de refuerzo y profundización.

- A. Los estudiantes que no alcancen los logros de una asignatura al terminar el periodo y su desempeño sea Bajo, deberán realizar un proceso de nivelación de los logros pendientes que contenga de un plan de actividades, retroalimentación durante el desarrollo de las mismas y evaluación. El plan de nivelación lo debe entregar cada profesor al final del período al director de curso, quien se lo dará al estudiante. A lo largo de este proceso se aplicarán distintas estrategias de evaluación que permitan evidenciar los avances en el aprendizaje y asignar una valoración de desempeño. Esta valoración será informada a la coordinación académica como novedad y será registrada en el boletín del siguiente período. El estudiante debe utilizar la agenda para hacer el registro de las nivelaciones realizadas y presentarla a la Coordinación Académica y Director de curso.
- B. Institucionalmente se destinarán dos semanas al final de cada semestre para la culminación del plan de nivelación. Si los estudiantes no concluyeron su proceso de nivelación en el primer semestre, deberán hacerlo en la jornada de nivelación del segundo semestre.
- C. Las y los estudiantes que al finalizar el período académico obtengan desempeños básicos, deben

realizar jornadas de refuerzo (proceso académico y pedagógico en donde se brindan herramientas de apoyo a estudiantes que aprueban logros mínimos o básicos) a través de un plan de mejoramiento asignado y acompañado por el titular de la asignatura. La evaluación es discrecional a las y los docentes sin modificar la valoración final del período, ni cambios en el boletín.

- D. Las y los estudiantes que al finalizar el período académico obtengan desempeños altos o superiores, realizan jornadas de profundización en las que promoverán actividades académicas complementarias especiales y que brindarán procesos de ampliación del saber sin que ello implique avanzar en los programas académicos o estar en el colegio.

3.9. PERÍODOS DEL AÑO ESCOLAR

El año escolar estará conformado por cuatro (4) períodos académicos.

3.10. PERIODICIDAD DE ENTREGA DE INFORMES A PADRES DE FAMILIA

Al finalizar cada período se hará entrega de boletines informativos del desempeño de los estudiantes. En el último período se hará entrega de un quinto boletín adicional en el cual se registrarán las valoraciones definitivas del desempeño general de todo el año.

3.11. ESTRUCTURA DE INFORMES DE LOS ESTUDIANTES

Los cuatro primeros informes contendrán el análisis descriptivo y cualitativo, valoración de desempeño, recomendaciones, estrategias de mejoramiento, y registro de fallas por inasistencia.

3.12. INSTANCIAS Y PROCEDIMIENTOS Y MECANISMOS DE ATENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE RECLAMACIONES DE PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES.

Instancias: Los estudiantes y/o sus acudientes podrán presentar reclamaciones sobre la evaluación educativa en las siguientes instancias:

- A. Docente de asignatura
- B. Director de grupo
- C. Coordinación Académica
- D. Consejo Académico
- E. Consejo Directivo

Procedimientos y mecanismos. Cuando se identifique una dificultad se seguirá el anterior conducto regular con el siguiente procedimiento: 1) El estudiante y su acudiente dialogan con el profesor de la asignatura en el horario de atención a padres y presentan la reclamación con las respectivas evidencias. El profesor les ampliará la información del proceso desarrollado. 2) Si la respuesta del docente no satisface a la familia, se solicitará la mediación del director de curso. 3). Si en la segunda instancia no hay una solución satisfactoria, el estudiante o sus acudientes podrán remitir por escrito el caso a la coordinación académica, dependencia que solicitará evidencias de las dos partes, corroborará que la evaluación se ajuste al plan de aula y dará respuesta escrita a la reclamación; si lo considera pertinente, la coordinación académica solicitará un segundo evaluador. 4) Si no se resuelve la situación en esta instancia, la Coordinación o la familia podrán remitir el caso al Consejo Académico. 5) Superada la anterior instancia sin solución, se podrá remitir al Consejo Directivo.

A lo largo de todos los procesos se debe registrar y dejar constancia en el anecdotario del estudiante.

J . FORMACIÓN DOCENTE

b- Investigación y extensión.

4. CULTURA ESCOLAR

- a. Gobierno escolar (Anexo 4)
- b. Manual de convivencia (Anexo 5)
- c. Ambiente escolar

5. GESTIÓN ADMINISTRATIVA

- a. Relaciones con la Universidad.
 - Comité Asesor
 - Comité integrador
- b. Sistema de gestión
 - I- Principios administrativos.
- c. Administración de recursos.

En cuanto al IPARM es de propiedad de la Universidad Nacional de Colombia, todos sus recursos se manejan según las normas administrativas y de contratación aplicables a las entidades estatales, dentro de las formas definidas por ella.

I. Recursos económicos.

El IPARM financia su funcionamiento así:

La Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, paga la nómina de la planta docente y administrativa, los servicios públicos, de aseo, vigilancia y mantenimiento; suministra la planta física, los accesos y parqueos; permite el uso de recintos públicos y de otros servicios académicos y de bienestar.

El IPARM percibe recursos económicos de los usuarios por los conceptos de matrículas, contribuciones, expedición de documentos e inscripciones para cupos. Estos recursos se usan para cubrir gastos de personal ODS, de mantenimiento, de desarrollo y mejoramiento.

El IPARM recibe aportes de diverso orden provenientes de Unidades Docentes, de Investigación, de Extensión y de Bienestar de la Universidad, que aprovechan su población y sus instalaciones como espacios donde sus profesores y estudiantes adelantan prácticas e investigaciones: Departamento de lenguas Extranjeras, Admisiones, Publicaciones.

El IPARM recibe aportes en especie de la misma Universidad nacional de Colombia, por ejemplo equipos, pupitres y de otras entidades que en forma permanente u ocasional utilizan sus espacios físicos.

El IPARM recibe aportes de la Asociación de Padres de familia.

II. Personal docente, directivo y de apoyo.

Bienestar

Biblioteca	
Cafetería	
Cancha	Mixta (Futbol y Baloncesto)
Consultorio odontológico	
Enfermería	
Parques	3 Parques para niños de preescolar y primaria.
Sala de profesores bachillerato	
Sala de profesores primaria	

- d. Sistemas de admisiones y matriculas. (Anexo 5)
- e. Costos educativos (Anexo 6)
- f. Presupuesto

6. INTERACCIÓN Y PROYECCIÓN COMUNITARIA

- a. Relaciones interinstitucionales. Definir protocolos de los convenios
- b. Programas con la UN
- c. Proyectos con comunidades
- d. Proyectos con padres de familia
- e. Servicio social estudiantil

7. EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL

- a- Sistema de evaluación institucional.

QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN. ¿QUÉ Y PARA QUÉ EVALUAR?

EVALUAR PARA APRENDER, PARA MEJORAR, CON LA MIRADA PUESTA EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Se evalúa para mirar el estado actual de la educación y, sobre todo para mejorarla, es decir, se tienen en cuenta todos los factores que inciden en el proceso educativo y pedagógico. De esta manera la evaluación, en sus diferentes facetas, no es sólo una actividad cognoscitiva y valorativa, su propósito central es facilitar el cambio.

Según Gronbach, un programa de evaluación es un proceso en el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos y la racionalidad de su comportamiento.

Stuffelbean (1971) la definía como el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de solución. Santos Guerra (1996) nos dice que es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Así, la evaluación tiene un corte democrático y participativo.

Casanova (1995) la define como un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Así, al ser la evaluación un proceso contempla los siguientes aspectos:

Definición y planeación: Cuando la institución educativa se da a la tarea de planear todo lo que ocurre alrededor del tema de la evaluación. Esta misma planeación de la evaluación hace parte de la planeación institucional general, lo cual no deja espacio para la improvisación y le da a la evaluación la importancia y relevancia requerida.

Selección y diseño: A partir de la planeación, del contemplar los aspectos que se van a evaluar, quienes lo van a hacer y alcances de la misma, se empiezan a seleccionar y diseñar las distintas formas de evaluar.

Recoge, analiza, interpreta y usa la información: Con base en los anteriores aspectos, quienes evalúan se dan a la tarea de recoger, analizar, interpretar y usar la información, buscando sacar de la misma los aspectos relevantes.

Mejora de la educación: Todo proceso es susceptible de ser mejorado. La educación también siempre está en proceso de mejora continua. Para que ésta se de se precisa de definir los parámetros de calidad, propios de la Institución.

Estamos ante la confrontación de las prácticas educativas contra los objetivos y metas propuestas. Así la última fase el proceso evaluativo es brindar recomendaciones de mejora. El MEN y la misma Universidad Nacional afirman la importancia del aseguramiento de la calidad, que redundan en “más y mejores oportunidades educativas”. Desde este enfoque se definen acciones concretas de mejoramiento.

En un enfoque holístico e integral de la educación es lógico que se evalúen los diferentes componentes, se habla ahora de una evaluación de 360 grados, para nuestro caso se habla de evaluar la gestión pedagógica, comunitaria, la directiva y administrativa, dónde, por lógica, se evalúa el desempeño de los diferentes actores, lo mismo que el clima escolar.

Dentro de la concepción democrática de la educación, le corresponde a toda la comunidad educativa participar en la evaluación de la institución.

¿QUÉ EVALUAR?

Gestión Directiva y Administrativa, con sus respectivos procesos: Gestión estratégica, gobierno escolar, administración de la planta física y de recursos.

Gestión pedagógica: Diseño pedagógico y currículo. Prácticas pedagógicas. Seguimiento académico. Resultados académicos.

Gestión Comunitaria: Programas de vinculación de familias, programas de extensión y servicio social.

Clima escolar: Apoyo a formación integral, seguridad, apoyo al aprendizaje, formación ciudadana, respeto a la diversidad e inclusión, Valores institucionales.

Evaluación de Desempeño docente: Apoyo a la formación integral, prácticas pedagógicas, autonomía e identidad institucional, comunicación y relaciones.

Instrumentos: Encuesta a estudiantes, encuesta a docentes, observaciones de clase, análisis de documentos.

- b. Aspectos, criterios y participación en la evaluación
- c. Resultados Índice Sintético de Calidad
- d. plan operativo anual

8. ANEXOS

- 1- Asignaciones académicas
- 2- Planes de asignatura
- 3- Proyectos pedagógicos transversales
- 4- Gobierno escolar
- 5- Manual de Convivencia
- 6- Acuerdos y proyectos con la UN

9. REFERENCIAS.