

**LA PEDAGOGIA SOCIAL Y
LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO: EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO
ALTERNATIVO PARA LA CUALIFICACIÓN DE MAESTROS**

**Por: Ana María Aparicio Franco, Luz Stela Palacio Salgado, Henry Hincapié Londoño
Universidad Santiago de Cali, Julio de 2010**

**Documento presentado en el II encuentro Nacional de Grupos de Investigación en
Educación registrados y reconocidos por COLCIENCIAS en el área de
Educación.**

Universidad Sur colombiana - Neiva 13, 14 y 15 de octubre de 2010.

INTRODUCCION

Este documento aunque hace énfasis en la lectura de contexto como uno de los más importantes componentes del proceso pedagógico desarrollado, presenta en líneas sucintas algunos de los aspectos conceptuales, metodológicos y evaluativos que han ido dando forma a un modelo de cualificación de maestros planeado, ejecutado y evaluado por profesionales de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali que integran el grupo de investigación en Pedagogía Social REPENSAR. El documento deriva del proceso de sistematización de la experiencia adelantada por el equipo de investigadores en mención, el cual se concreta en el texto *“Huellas de la Pedagogía social I, en los procesos formativos 2009”*. Este, es el resultado de la sistematización de la experiencia de formación del profesorado (261) de los municipios no certificados del valle del Cauca períodos 2004-2009, desde un programa de formación de maestros denominado “Pedagogía social e Innovación en el aula”.

Este ejercicio de sistematización da cuenta del proceso de construcción, aplicación y evaluación de un modelo de formación del profesorado que articula desde la pedagogía social, las dimensiones creativa, investigativa y pedagógica del quehacer docente, a la luz de los elementos conceptuales que lo orientan. En este esfuerzo, se trata de responder por algunas de las complejas demandas que la sociedad actual le hace al sistema educativo. Entre otras, la producción y divulgación de conocimiento en el ámbito pedagógico y la pertinencia del currículo escolar con las problemáticas del contexto.

1. Los horizontes conceptuales

Organizado como un proceso que integra las dimensiones pedagógica, investigativa y creativa este modelo en construcción es un espacio de formación Pedagógica - Investigativa e Innovadora, dirigido al profesorado, para que desde su quehacer diario propicie el conocimiento y la apropiación responsable de las riquezas naturales, sociales y culturales del contexto escolar así como, las potencialidades de los grupos humanos que conforman la comunidad educativa para auto regularse y darse mejores oportunidades de vida. Para ello se forma al profesorado en las sensibilidades, conocimiento y estrategias que le permita acercar la escuela a las realidades del medio social de modo creativo. En tal sentido, el proceso se ha venido movilizandose desde una aproximación conceptual a las tres dimensiones mencionadas.

1.1 Dimensión pedagógica

Pedagogía social

Como docentes reconocemos que participamos de una institución que está llamada a redimensionarse en las estrategias con las que se pretende dotar a los sujetos de las herramientas para enfrentar muchos de los fenómenos que supone la Globalización. Interculturalidad, aprendizaje autónomo, creatividad, vulnerabilidad, conductas desviadas, convivencia pacífica, preservación del medio ambiente, consumismo, preservación de la identidad, criticidad, calidad de vida entre muchos otros.

Conocemos poco, porque no fuimos formados para ello, acerca de los intereses, las circunstancias económicas, políticas y en general sociales y culturales del estudiantado, las representaciones que del maestro, la educación y en general que del mundo, este tiene. Para ello, es necesario repensar la pedagogía y sus prácticas en un discurso que dé lugar a otras lógicas del aprendizaje, del papel de la escuela y del maestro como agente visible de la misma.

Se trata de un ejercicio de re contextualización de algunas de las ideas que dieron base a la pedagogía social como una alternativa dentro del ámbito de la pedagogía, para alumbrar un camino que diera sentido a las acciones tendientes a mediar en muchas de la problemáticas sociales que quedaron relegadas a la educación informal. En tal sentido, este proceso formativo si bien toma distancia de las concepciones que ubican la pedagogía social por fuera de la escuela asume como imperativo el siguiente planteamiento.

“<< Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física; en realidad, no existe el hombre, sino la comunidad humana>> .,“<<El hombre llega a ser hombre sólo a través de la comunidad humana. Sin comunidad es impensable, no existe la acción educativa sin comunidad , ya que el acto de enseñar se desarrolla con los individuos y para los individuos y estos en su conjunto son los que conforman las comunidades>>”. Natorp, P. (1925. p 39 y 84).

La pedagogía social sitúa a la escuela y al docente en la comprensión del educando como parte de un contexto social en el que la escuela debe participar, en tal sentido, se entiende que el primer ejercicio que el profesorado debe incluir en la planeación de su actividad es, la lectura contextual; a partir de la cual se visibilicen las oportunidades y amenazas que ofrece la comunidad educativa para el desarrollo de los sujetos en formación. Para ello, ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuestas y proponer interpretaciones, a los aspectos fundamentales del saber pedagógico: ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor?, ¿qué, cómo

y cuándo evaluar?, ¿a quién se enseña?, ¿quién aprende?, ¿cómo se contextualiza la enseñanza? De Zubiría, J. (1.996). En esta concepción se comprende entonces a la escuela y al sujeto en las dinámicas micro, meso, exo y macro contextuales planteadas en el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), y al profesorado como agente capaz de construir conocimiento en la acción pedagógica.

1.2 Dimensión investigativa

La Formación Docente es un proceso continuo en el cual se realiza una actividad crítica en la que el docente es un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Se comparte con Stenhouse (1987), el ideal de que todo profesor debe ser investigador de su propia actuación docente. El profesorado es dinamizador clave del sistema educativo en la medida en que se hace responsable de su auto educación y se involucra en procesos de formación caracterizados por:

- La indagación como actitud.
- El trabajo colaborativo.
- La flexibilidad y la pertinencia del proceso enseñanza – aprendizaje con las necesidades del contexto.
- El desarrollo de la investigación de la propia práctica docente.
- El registro, la sistematización, el análisis, la interpretación, la socialización y el establecimiento de acciones correctivas innovadoras en la experiencia docente.
- La reflexión en la acción.

En este proceso es muy importante la mirada investigativa desde la comprensión hermenéutica en la investigación educativa, la cual se aborda bajo una mirada descriptiva y comprensiva, es decir, integradora, con el propósito de apoyar los procesos de indagación, ya que en la Era del Conocimiento y de la Globalización económica es indispensable saber cómo mejorar la calidad educativa y el desarrollo humano, tareas en que los educadores y las educadoras deben estar comprometidos.

La indagación como actitud Cochran-Smith y Lytle, (2002), permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica, así como el modo en que la indagación produce información, se relaciona con la práctica y con el cómo los profesores aprenden mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos a través de la Investigación - Acción. Se asume que este procedimiento proporciona también una mirada nueva al desarrollo profesional porque permite que los docentes se respondan preguntas interesantes, aunque no fáciles, relacionadas con su aprendizaje y el de los y las estudiantes en el marco de la escuela – comunidad- contexto.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional no divide el universo del conocimiento por un lado y la práctica por otro, sino que asume que el conocimiento que las docentes y los docentes necesitan para enseñar se genera cuando éstos consideran a sus propias aulas e instituciones como lugares de investigación explícita, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y las teorías producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones.

En este sentido, el profesorado aprende cuando construye conocimiento a través de la práctica, mientras trabaja en el contexto y conecta su trabajo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. La idea central estriba en que es posible, a través del desarrollo de proyectos pedagógicos de investigación en el aula, que el profesorado cuestione sus propios conocimientos desde su práctica a fin de que establezcan una relación diferente con el conocimiento.

Llamamos Proyectos Pedagógicos de Investigación en el aula; al ejercicio de planeación, ejecución y evaluación de la actividad docente en el aula, a través de un proyecto de investigación al cual se articulan tanto las disciplinas tradicionales como las temáticas transversales que éste o ésta enseña. Se trata de un ejercicio Pedagógico-investigativo, que parte de una lectura de contexto, es decir, una valoración de aspectos socioeconómicos, ambientales etc., de la comunidad en la que se encuentra la institución educativa, enfocados a definir factores de riesgo y protectores que ofrece la comunidad para el desarrollo del estudiantado, y los articula a las valoraciones tradicionales que se hacen respecto del estado cognitivo y valorativo de los y las estudiantes. En esta propuesta, el o la docente debe hacer un esfuerzo creativo para articular en un proyecto de investigación de manera transversal, una problemática detectada en la valoración del contexto, al ejercicio que hace para enseñar las disciplinas que tradicionalmente se imparten en la escuela.

1.3 Dimensión Creativa

La creatividad es un imperativo social. Está demostrado que la creatividad es una energía positiva. Según Gervilla A. (2003), es un medio para liberar elementos más productivos de la personalidad y para crear actitudes positivas. Desde nuestra perspectiva, la creatividad ha sido ignorada en los procesos de formación docente para dar paso al desarrollo de conocimiento de la disciplina, inclusive, a veces, con estrechos espacios para la reflexión y apropiación de la didáctica de la misma. No parece considerarse importante explorar la dimensión creativa y por ejemplo lo artístico, por considerarse de exclusividad de los docentes de esa área y no como un bastión desde donde los docentes en general, puedan hacer uso creativo de su saber.

El programa de Formación Pedagógica para la Cualificación Docente, reconoce esta dimensión como un campo importante y necesario en la formación integral de las y los docentes porque puede dar lugar a un estilo pedagógico alternativo, el cual permite ser flexible para el cambio desde la reflexión y porque brinda herramientas al docente para el diseño de didácticas que faciliten aprendizajes mucho más significativos.

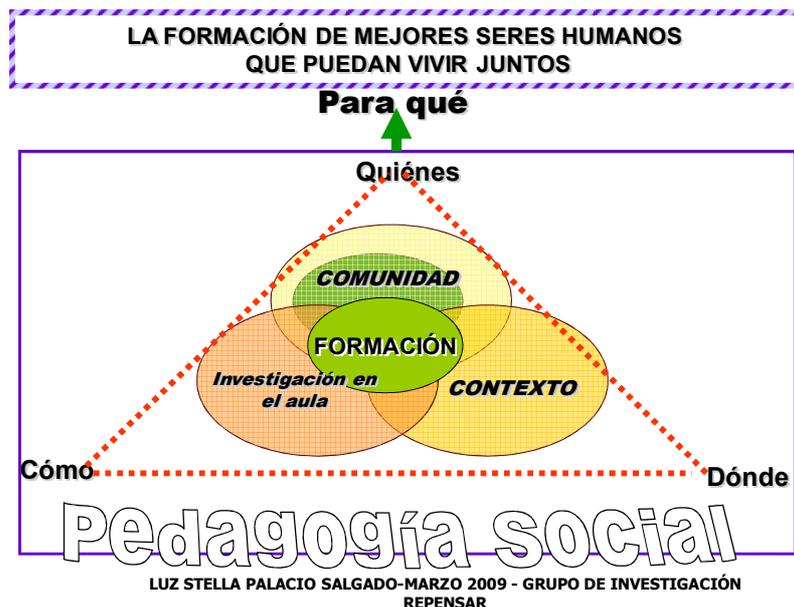
La creatividad se concibe como la capacidad que posee un individuo para solucionar problemas en momentos en los cuales se hace necesario pensar con agilidad, eficacia y oportunidad; puede decirse que la creatividad es una forma de comportamiento donde la persona asume una actitud mental positiva frente a todos los acontecimientos de la vida, permitiéndole su proyección con mejores posibilidades de éxito en un contexto determinado. Torrance (1976) plantea que *"La creatividad es el proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular*

hipótesis o modificaciones si es necesario y comunicar resultados". Las contribuciones de la dimensión artística, como espacio creativo en y para la formación de docentes pueden ser tan sustanciales como los aportes de los procesos investigativos e intelectuales en la formación profesional, Shon, (1998). Se trata de ofrecer espacios en los que se destaque el desarrollo del proceso creativo más que el talento individual para la ejecución artística, porque lo importante, es ofrecer una exploración para motivar el desarrollo del interés por el diseño de propuestas alternativas en la práctica pedagógica.

2. Los aspectos metodológicos

Tal y como se muestra en la gráfica 1, en este modelo de cualificación que tiene como máximo propósito la formación del ser humano para que viva mejor, se integran el cómo, el dónde y el quiénes en un proceso que parte de la cualificación del profesorado en los lineamientos y supuestos de la pedagogía social que convergen en la posibilidad de que el profesorado elabore una lectura de contexto. En esta lectura de contexto se integran habilidades del profesorado para levantar información relacionada con aspectos cognitivos, socioeconómicos y socio afectivos de un grupo de estudiantes seleccionado como proyecto piloto de entre los que el docente debe orientar en el año lectivo. Por ello, el dónde de la propuesta, pasa por una juiciosa lectura de contexto como primer requisito de la formulación de un proyecto de investigación en el aula que por demás, integra alguna problemática relevante encontrada en la lectura contextual y las áreas o una área de saber obligatoria en la institución escolar. Desde el punto de vista del cómo el proceso se integra en un proyecto de investigación en el aula en el que se incorporan como ya se señaló, una problemática identificada en el contexto y los saberes pedagógicos y disciplinares. Esto es, se planea el proceso pedagógico tratando de responder de modo articulado el saber que es propio de alguna asignatura o de un área o de las aéreas en las que opera el docente para el grado y el nivel seleccionados. El proyecto se constituye con todos los elementos de un ejercicio investigativo que pasa por el planteamiento de un problema, los objetivos, el marco teórico, los aspectos metodológicos, los análisis y las conclusiones.

Con respecto al quiénes, la propuesta supone que su máximo desarrollo tiene que ver con la integración de la comunidad escolar esto es, docentes, estudiantes, directivas padres de familia y comunidad en general, tanto en la identificación de las problemáticas del contexto como de las cooperaciones necesarias para solucionarlas.



Gráfica 1. Estructura del proceso formativo.

Desde el punto de vista metodológico el proceso de formación se desarrolla integrando dos escenarios: las cualificaciones y las asesorías que implican la presencialidad del profesorado una vez al mes en el lapso de un año lectivo.

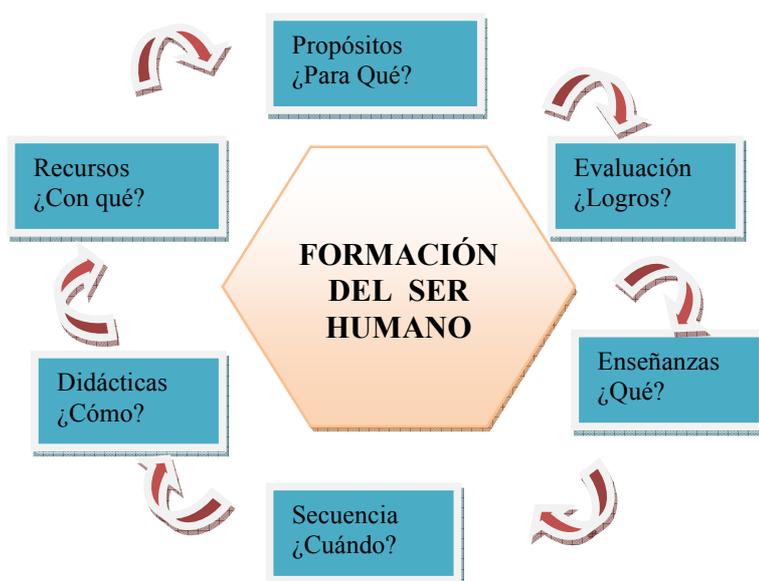
En las cualificaciones expertos en diferentes temáticas de la formación pedagógica, la pedagogía social y la actividad creativa comparten saberes y experiencias. En este escenario se han desarrollado temáticas tales como: , pedagogía social y evaluación de contexto, saber pedagógico, inclusión y atención a la diversidad, investigación educativa, PEI y gestión educativa, consumo de SPA, currículo y evaluación, transversalidad, violencia escolar, construcción de instrumentos musicales, expresión corporal, talleres creativos entre otros, ya que cada experiencia ha ido generando su propia dinámica .

En las asesorías se acompaña al profesorado en: la socialización y comprensión de los temas abordados, el desarrollo de competencias de lectura y escritura ya que deben realizar por cada temática dada en las conferencias un escrito tipo relatoría, el diseño de un portafolio que recoge las experiencias más significativas del desarrollo del proyecto de investigación en el aula y el diseño, aplicación y evaluación de un proyecto de investigación en el aula en el que debe integrarse el saber acumulado en el proceso formativo. Este acompañamiento incluye la entrega de una serie de guías por cada una de las sesiones en las que se estructura el proceso que debe desarrollar el profesorado.



Gráfica 2. Las dimensiones pedagógica, creativa e investigativa

En este proceso metodológico los proyectos de investigación en el aula incorporan en lo metodológico tanto las respuestas al tipo de investigación y las estrategias de recolección de información como, los aspectos metodológicos de orden pedagógico que como ya se ha señalado, desarrollan en un ejercicio transversal los temas propios del saber que para el curso y el nivel deben ser abordados, junto con la problemática relevante identificada en la lectura de contexto. Ello se desarrolla siguiendo el modelo del hexágono propuesto por la pedagogía conceptual según la gráfica 2.



Tomado del texto De Zubiría, J. (1.996).

Gráfica 3. Modelo del hexágono

3. La dimensión contextual del ejercicio Pedagógico

Desde los horizontes teóricos de la Pedagogía Social se atienden los lineamientos contemporáneos de la educación, en tanto, se reconoce entre otros, que el profesorado debe adquirir herramientas que le permita atender a los educandos como seres humanos integrales, en particular, conectados con una realidad política, económica, cultural y por principio, social. En tal sentido, se trata de orientar los esfuerzos hacia la cualificación del profesorado en las sensibilidades y herramientas para comprender al educando como parte de un contexto social en el que la escuela debe participar. Se entiende entonces, que el primer ejercicio que el o la docente debe incluir en la planeación de su actividad formativa, es la **Lectura contextual**; a partir de la cual, se visibilicen las problemáticas, los actores, oportunidades y amenazas que ofrece la comunidad educativa y su entorno, para el desarrollo de los sujetos en formación en una concepción ecológica que visibilice las relaciones entre escuela, sujeto, comunidad y sociedad, que dé mayor pertinencia a las prácticas educativas.

Desde esta mirada, se propone que el docente está llamado a situar su tarea, cuestionando la relevancia social de lo que enseña, a preguntarse acerca de las estrategias y metodologías que implementa, los procesos evaluativos, a la par que se pregunta sobre los dispositivos tecnológicos que utiliza como mediador en su función de enseñar. Por ello, la Dimensión Pedagógica se aborda desde una postura crítica que permita reconocer diferentes perspectivas a fin de que puedan conjugar, en su labor docente, las orientaciones más generales incluyendo las directrices normativas, pero sin perder la perspectiva del contexto y sus particularidades. Bien sabido es, que mucha de la tarea del docente aparece ya como normatizada por los distintos dispositivos escolares que así lo disponen tales como: los planes de área, los programas de clase, el PEI, y especialmente, las normas del ministerio entre otros, con los estándares para cada curso y nivel. Sin embargo, a juicio de quienes hemos venido reflexionando sobre este proceso, hay debilidades que necesitan ser ajustadas, éstas tienen que ver precisamente con la normatización que encuentra el docente cuando ingresa a su labor y con la escasa formación en materia de exploración de las características del contexto. Por un lado, no es muy clara en muchas instituciones la relación entre contexto y PEI de serlo así, habría detrás de su construcción todo un dispositivo investigativo que de manera minuciosa, recogiera y sistematizara las distintas voces de la comunidad en torno a las características de la misma, es decir, habría todo un capítulo que recurriendo a diferentes fuentes y técnicas de investigación en ciencias sociales especialmente, describiera las condiciones económicas, geofísicas, políticas, sociales y demás, que fundamentaran las vocaciones y orientaciones prácticas de los PEI. En las aproximaciones hechas por el equipo investigador a este tema al menos en el radio de acción del proyecto en mención, ésta no es la constante. Por otro lado, si bien es importante reconocer la necesidad de las políticas y las normas que regulan la vida académica y demás del ejercicio educativo, también lo es cuestionar la facilidad con la que se disponen muchas de las instituciones educativas para cumplirlas sin juiciosas interpretaciones y sin una amplia mirada al contexto que permita acercarlas a la realidad de cada institución. Una juiciosa interpretación de la norma referida al PEI dejaría claro que este se propuso precisamente para que las

instituciones respondieran a las condiciones macro y micro del contexto en el que se insertan.

Se entiende que el desarrollo profesional del profesorado conlleva a unas necesarias relaciones interdisciplinarias que además del Trabajo Cooperativo, exigen amplia formación humanística y una sensibilidad que deben ser ejercitadas en la acción pedagógica, la cual, está multideterminada puesto que participan variados actores en un ámbito compuesto de contradicciones y complejidades. Esto requiere, desde la reflexión y desde la teoría, ciertas condiciones básicas para conformar el referente pedagógico: competencia y coherencia; la primera, hace referencia a la formación del docente con respecto a los saberes pedagógicos y propios del campo disciplinar que debe enseñar; la segunda, a la vinculación directa en lo posible, sin contradicciones, entre lo que el educador sostiene en su discurso teórico y lo que, en efecto, hace y debe hacer en su práctica docente.

Se trata de una postura acorde con la crítica planteada por Ávila, P. (1986), en la cita que hace de Apple (1989).

“Por mucho tiempo, ha predominado la idea de que los maestros son simples consumidores de las teorías y modelos que se producen en las universidades o de las soluciones prefabricadas que aparecen en los libros de texto y los materiales educativos. Su función queda limitada a traducir a la práctica los resultados de estas investigaciones o administrar los programas de intervención que otros diseñan para ellos. La metáfora dominante en esta concepción proviene de la agricultura: El conocimiento pedagógico, como si fuera una planta, nace en los centros de investigación; luego, la planta es trasplantada a las aulas, mediante proyectos de capacitación y con la ayuda de materiales educativos. El maestro es el jardinero encargado de cuidar y regar la planta para que florezca en la nueva tierra, sin deteriorarse”.

Desde esta mirada las prácticas docentes, entonces, deben aspirar a la coherencia en un medio que suele tener limitaciones concretas porque han de ajustarse a ciertas prescripciones, normativas y políticas que no siempre coinciden con las particularidades del contexto en el que se inscribe la escuela y sus actores.

En la misma acción, en la cotidianidad, existen espacios desde donde pueden emerger nuevas actitudes frente al conocimiento, capitalizando los saberes construidos en la práctica, en la propia trayectoria vivenciada que contribuyan a la problematización de los procesos educativos y a las respuestas: desde lo que se enseña, desde la finalidad, y desde los roles asumidos.

Es en este espacio, donde es posible transformar la práctica pedagógica al desplegar la comprensión del proceso real de enseñanza y las particulares respuestas que ella debe ofrecer a las necesidades en las que está inscrita. Es allí en donde cobra verdadero sentido la interacción dinámica entre estudiante, maestro, saber y contexto.

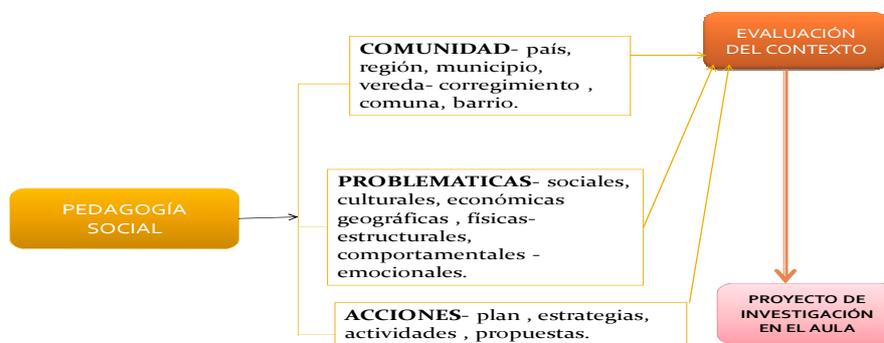
El Programa de Formación Pedagógica para la Cualificación Docente, Pedagogía social e Innovación en el aula, pretende el desarrollo de una propuesta para construir saber pedagógico a través del diseño, implementación y evaluación de Proyectos Pedagógicos de Investigación en el aula, que partiendo de la lectura del contexto en el que se hace el ejercicio Pedagógico, y de los principios de la investigación educativa como herramienta fundamental, permita reflexionar sobre la práctica.

“La realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, la subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una "materia prima" que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción deliberada de los diversos actores implicados en el proceso.” Cinta de Moebio No.3. Abril de 1998.

En esta perspectiva se asume que, las competencias que demanda al profesorado el sistema educativo actual en cuanto a saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula son:

- Desarrollar una posición crítica y argumentada frente a la evaluación, su papel y su función en la formación, lo cual le capacita para establecer y apreciar el estado actual de un fenómeno o evento en el ámbito educativo de acuerdo con las condiciones de contexto y la naturaleza propias del educando con el fin de analizar, diseñar y desarrollar propuestas educativas acordes con las condiciones definidas en cada una de las actuaciones pedagógicas.
- Construir un saber en torno al acto educativo.
- Desarrollar una posición crítica frente a los diferentes enfoques epistemológicos en pedagogía, los problemas referidos a la formación y sus posibles resoluciones desde posturas interdisciplinarias, los desarrollos didácticos y las innovaciones basados en procesos de investigación.
- organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje, saber proponer, sistematizar y evaluar Proyectos Educativos y de Aula y **saber articular la práctica pedagógica a los contextos**, proyectos que opten por una enseñanza activa, participativa y propositiva con relación a las necesidades que demandan los contextos micro y macro de la escuela.
- Propender por el desarrollo de una cultura profesional que potencie al educador como *agente de cambio*, individual y colectivamente, en los contextos particulares donde actúe con el fin de estimular al docente para que desarrolle la *investigación en el aula*, aportando propuestas de mejora profesional mediante la reflexión sobre su práctica.

Luego desde la perspectiva hasta aquí planteada, la Evaluación del Contexto es la primera fase que se desarrolla en el proceso. “No debe iniciarse mediación pedagógica, sin una juiciosa lectura de contexto”. Esta tiene como fin, comprender las necesidades, problemas y potencialidades formativas de los y las estudiantes. Consiste en un proceso de indagación mediante el cual, se especifican las características del mismo, las interacciones de los actores sociales, las condiciones de rendimiento académico de los educandos, y en especial, la existencia de problemas o situaciones educativas susceptibles de modificación. Se parte de la idea de que el sujeto en este caso, el estudiante, está inmerso en relaciones micro, meso, exo y macro contextuales que de algún modo participan en las posibilidades de su desarrollo. En tal sentido, el docente debe hacer una exploración minuciosa de estas esferas para decidir los horizontes y el ritmo mismo de su propuesta pedagógica en el aula, como ya se ha planteado, de su proyecto de investigación en el aula.



Gráfica 4. El proceso de evaluación de contexto

Esta consiste en¹:

- Observar detenidamente, analizar y emitir un juicio sobre una o varias situaciones socioeconómicas, cognitivas, socioafectivas y pedagógicas respecto de los educandos y la comunidad donde se encuentran inmersos.
- Visibilizar aquello que es permanente, a lo cual nos acostumbramos y en ocasiones no vemos.
- Un proceso de interacción constante donde el diálogo, la comprensión y la mejora de la educación y la formación son la meta.

Este ejercicio de evaluación de contexto está direccionado desde la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner, U. (1987), el cual concibe que los sujetos interactuamos en entornos. Según éste, la comprensión de las conductas de los sujetos y sus posibilidades de desarrollo son posibles a partir del análisis de los ambientes donde se movilizan dichos sujetos; su teoría del modelo ecológico

¹ Tomado de la Ponencia “Evaluación el Contexto” de la Lic. Luz Stella Palacio, en el Programa de Formación Pedagógica para la Cualificación Docente 2004-2005.

asume como presupuesto importante la influencia que tienen los ambientes en el desarrollo del sujeto.

Cuando habla de ambientes, se refiere a los diferentes ámbitos en los que él se desenvuelve (escuela, familia, amigos, la cuadra, el barrio, la comuna, la vereda,...) Este autor considera básico entender al sujeto en sus interacciones con los ambientes micro, meso, exo y macro en el que se da su desarrollo.

Este concibe el entorno como un Microsistema compuesto por actividades, roles y relaciones interpersonales que se convierten en la unidad mínima de socialización de los sujetos. Este Microsistema es el entorno inmediato de interrelaciones que coloca al individuo en relaciones directas o indirectas² con otros entornos como la escuela, el trabajo, los grupos de pares etc. Las relaciones y la construcción de sentido que se produce en cada entorno o contexto, es lo que busca explicar este enfoque, su objeto de estudio y de intervención es el universo de relaciones.

“<<El ambiente ecológico se concibe topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente...>>. <<...en el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo>>...<<el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente...<<...en toda cultura o subcultura, los entornos de una determinada clase (como el hogar, la calle o la oficina) tienden a ser muy parecidos, mientras que entre las culturas presentan diferencias perceptibles...>>”³

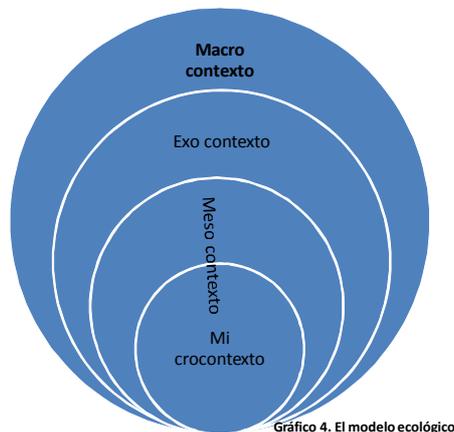


Gráfico 4. El modelo ecológico

Gráfica 5. El modelo ecológico del desarrollo humano

² “Un sujeto está en relación directa con los entornos cuando actúa en ellos. Ejemplo: El sujeto es un estudiante, al serlo actúa directamente en el entorno Escuela, y actúa en relación indirecta cuando entra en contacto con otros entornos a través de otros, ejemplo su hermano va al trabajo”. Bronfenbrenner (1987)

³ Ídem Pág. 23 y 24.

Éste, afirma que el ambiente se concibe “como algo que va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos, sistemas que también pueden modificarse y expandirse” y que en estos entornos se suceden hechos ambientales y que estos hechos ambientales que “... afectan el desarrollo de una persona con mayor inmediatez y potencia, son las actividades en las que participan los demás con esa persona o en su presencia, la intervención activa en lo que otros hacen, o incluso el mero hecho de observarlo, con frecuencia inspiran a una persona a realizar actividades similares por su cuenta”

Como ya se señaló, se trata de una relación en la que el sujeto hace parte de estructuras concéntricas denominadas Micro contextos, Meso contextos, Exocontextos y Macro contextos. Éstos son definidos por el autor así:

“Un microsistema es un patrón de actividades roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares...<< un meso sistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia el trabajo y la vida social)>>, un Exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno>> <<El Macro sistema se refiere a las correspondencias en forma y contenido , de los sistemas de menor orden (Micro-, Meso-, y Exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias, o ideologías que sustente estas correspondencias”>> Bronfenbrenner (1987)

Como puede apreciarse, el referente teórico de la ecología del desarrollo humano reconoce la importancia de comprender y emprender acciones pedagógicas a partir del reconocimiento de las condiciones particulares y generales, es decir, las condiciones Micro, Meso, Exo y Macro de los sujetos, para el caso, de los educandos.

3.1 La evaluación de contexto

Las evaluaciones de contexto en las instituciones educativas se realizan al iniciar un proceso pedagógico para conocer el contexto social, cultural, político, económico de la comunidad educativa, la dimensión cognitiva y socio-afectiva de los procesos de enseñanza– aprendizaje, para identificar la o las situaciones educativas problemáticas a trabajar mediante proyectos de investigación en el aula tal y como se concreta en la siguiente tabla.

Nombre del Docente:

Institución Educativa:

	ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS A EVALUAR
1.	CONTEXTO - Ubicación Geográfica y Socio-económica	Se consignan las referencias generales sobre la ubicación geográfica de la institución educativa y su entorno, describiendo algunas características sociales, económicas y culturales de la comunidad educativa entre ellas: estrato, estructura familiar, medios de subsistencia, etnia, género, grado y edad.
2.	COGNITIVO -Procesos Mentales. -Conocimientos del área.	Se describen algunas características generales del grupo con relación a su desempeño en las diferentes áreas o en el área específica, es importante ampliar dicha descripción y precisar las estrategias pedagógicas que se utilizaron para determinar el nivel de competencia del estudiantado para la asimilación de nuevos conocimientos (Habilidades de síntesis, análisis, comprensión- procesos de pensamiento).
3.	SOCIOAFECTIVO - Relaciones con el entorno, con los demás y consigo mismo. Se describe las formas de relacionarse en el aula de los jóvenes, niveles de autoestima, autonomía, y auto motivación que pueden influir en su proceso de aprendizaje. COMPONENTE EMOCIONAL - Reconocimiento a los estados de ánimo, impulsos, emociones, capacidad de adaptarse y comprenderse a sí mismo y a los demás por parte del estudiantado. Es importante ampliar la descripción de las Competencias Emocionales de los estudiantes tanto interpersonales con intrapersonales, puntualizando el mecanismo (test, pruebas, afectogramas entre otros..) implementado para detectar la situación emocional de cada estudiante, este punto está directamente relacionado con el aspecto anterior.	
4.	FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES -Escuela -Comunidad	Finalmente y a manera de balance se registra la información obtenida con relación a la identificación de situaciones de riesgo contrastando ésta con situaciones de respeto, tolerancia, y en general estrategias que favorezcan un adecuado clima de desarrollo integral del niño- joven, las cuales se determinan desde la escuela y la comunidad.

5.	COHESIÓN ADECUACIÓN DEL TEXTO	El escrito presenta desde su estructura interna : -Coherencia (al leer, la relación entre los párrafos tienen una secuencia lógica.) -Buen manejo del vocabulario, algunas fallas ortográficas. -Adecuado uso del género, número y tiempo verbal.
----	--	--

Tabla 1. Criterios de evaluación del contexto

La evaluación de contexto es de carácter exploratorio y participativo. Exploratorio en la medida en que en un primer momento consiste en un recorrido general por la realidad social que da lugar a las características y dinámicas de la comunidad educativa y que al ser analizada permite identificar y priorizar situaciones problemáticas en las cuales es posible profundizar a partir de observaciones más detalladas. Y participativo, en la medida en que el proceso de recolección y análisis de la información involucra al estudiantado como integrante de la comunidad educativa potenciando la posibilidad de que las comprensiones alcanzadas a partir de este proceso, les permitan reconocer el contexto en el que se encuentran y su vínculo como agentes estratégicos en las soluciones.

Esta evaluación, promueve el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas a las necesidades, problemas y potencialidades de los y las estudiantes.

A continuación se describe cada uno de los momentos en que se desarrolla la evaluación del contexto:

3.2 Momentos de evaluación del Contexto

Como todo proceso es importante delimitar las condiciones en que se ejecutará la acción y en tal sentido, es importante elaborar algún plan de acción para coleccionar la información contextual.

3.2.1 Planificación y delimitación inicial: Se trata de definir, delimitar, qué se va a analizar. Para lo cual es importante preguntarse:

1. ¿Qué se va a observar?
2. ¿Qué me interesa investigar? ¿Por qué? ¿Para qué?
3. ¿Cuáles serían las preguntas iniciales?

Estas preguntas permiten identificar las preocupaciones que surgen en el proceso de evaluación del contexto educativo para jerarquizarlas y centrar la observación detallada

en una de éstas, es decir, para definir o seleccionar las situaciones educativas principales que se quieren comprender.

En este punto, es importante que el o la maestra investigadora reconozca sus intereses y los de la comunidad educativa con el fin de correlacionarlos y delimitar situaciones educativas significativas y pertinentes para sí y para la comunidad educativa.

3.2.2 Acopio de la información: Consiste en la observación y registro de lo observado. Una vez se ha definido que se va a observar es necesario definir cómo se va a registrar la información. Para lo cual es importante preguntarse:

1. ¿Cómo registrar lo que se observa?
2. ¿Qué técnicas e instrumentos se van a utilizar?
3. ¿Cuáles son las fuentes de información?

En esta tarea, resultan de suma importancia la apropiación por parte del profesorado de las estrategias que tradicionalmente se usan en los procesos investigativos de las ciencias sociales y la pedagogía, a saber: la observación, el diario de campo, las entrevistas, las encuestas, los talleres, y el acceso a fuentes de información documental así como, a los diferentes enfoques de investigación.

Es importante definir una propuesta de trabajo y un tiempo delimitado que oriente la evaluación del contexto de tal manera que se facilite el registro de la información para su posterior organización y análisis.

3.2.3 Interpretación y valoración de la información: Consiste en la organización y análisis de la información recolectada. Una vez obtenida la información es necesario ordenarla y tener presente algunos criterios, según la técnica que se haya empleado.

La información se puede ordenar a partir de los siguientes criterios:

Por temas: Los temas se deben seleccionar de acuerdo con el énfasis de la situación educativa problémica identificada. Si se está haciendo énfasis en la dimensión cognitiva, se puede organizar por contenidos, procesos, competencias o intereses o valoraciones de los mismos. Si se está haciendo énfasis en la dimensión socioafectiva se puede organizar en torno a temas como relación consigo mismo, relación con los otros, o formas de resolver conflictos, manifestaciones de agresividad, entre otros.

Por contexto: De acuerdo al escenario donde tenga lugar aquello que se observa; el aula, la familia, la comunidad, la escuela.

Por actores sociales: Si la información proviene de los y las estudiantes, docentes, padres y madres, grupos o representantes comunitarios y demás integrantes de la comunidad educativa.

La organización de la información permite hacer un análisis de la misma que consiste en entrecruzar la información recogida y clasificada. Se trata de interpretar la

información de forma global y permite identificar las necesidades, problemas o potenciales prioritarios.

Este análisis permite comprender las situaciones de vida y las acciones de los integrantes de la comunidad educativa involucrados en la situación educativa problemática identificada, determinar sus fortalezas y sus debilidades. Reconstruir los hilos que los unen con el fin de incidir en los procesos de cambio educativo a favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes⁴.

Finalmente la evaluación de contexto debe conducir a hacer un balance de las situaciones favorables y desfavorables que se dan en torno al acto de educar es decir, a realizar un acercamiento a los factores protectores y de riesgo que median el proceso educativo para definir un proyecto de intervención pedagógica que uniendo los saberes que hay que tomar de la escuela responda con mayores pertinencias por las necesidades de la comunidad educativa.

3.2.4 El Contexto y la Comunidad Educativa

La comunidad educativa se constituye a partir de la participación en contextos múltiples que se comunican entre sí. Estos contextos son:

- La familia
- La comunidad
- La escuela
- El contexto socio político, económico, cultural, histórico a nivel municipal, regional, nacional y mundial actual.

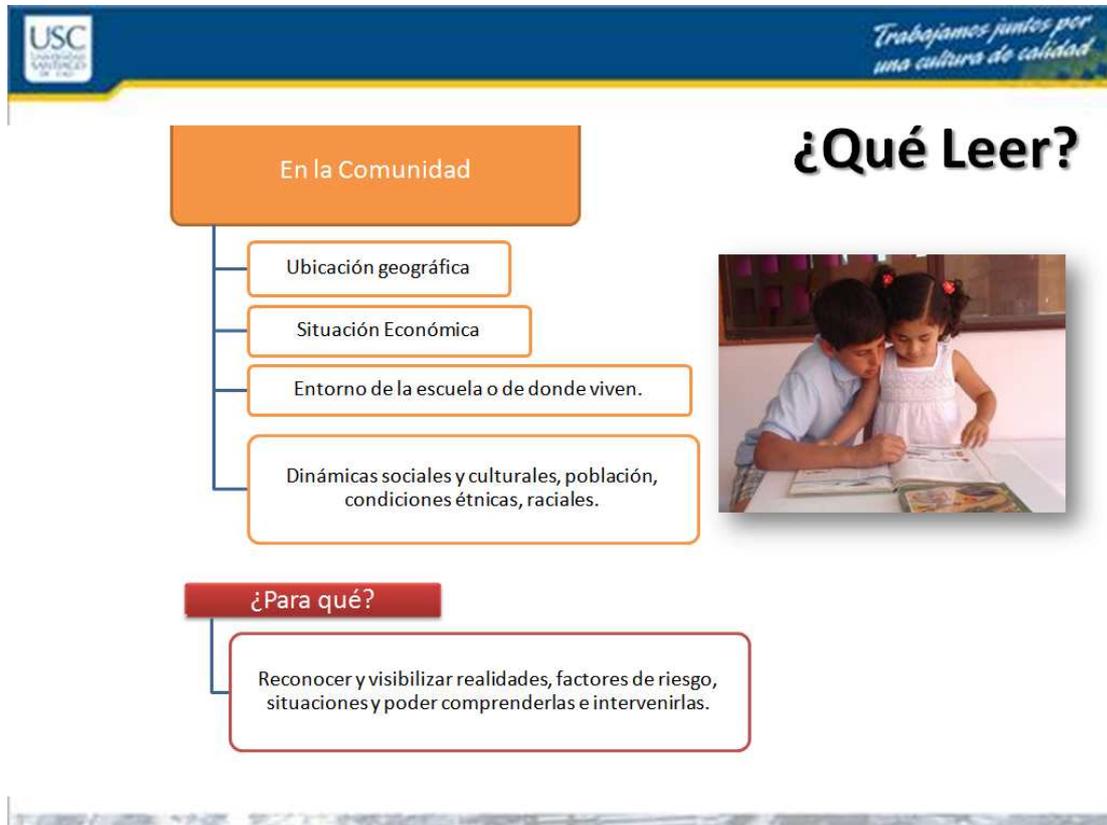
Cada integrante de la comunidad educativa construye sus saberes previos y su forma de interactuar, comportarse y valorar el mundo a través de las relaciones interpersonales que tienen lugar en estos contextos.

La Evaluación del Contexto tiene como fin comprender las necesidades, problemas y potencialidades formativas de los y las estudiantes que surgen a partir de la interacción de dichos contextos en relación con los objetivos pedagógicos que orientan los proyectos educativos.

El contexto de la comunidad educativa se refiere a la ubicación y a las características geográficas (municipio, corregimiento, zona, clima, hidrografía); a la situación económica (estrato, actividad económica, servicios públicos); a las características culturales (procedencia, tradiciones, costumbres, formas de pensar y valorar la realidad social); condiciones de reconocimiento de la diversidad en lo personal y lo grupal y al

⁴“Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física; en realidad, no existe el hombre, sino la comunidad humana.” “El hombre llega a ser hombre sólo a través de la comunidad humana.” NATORP, P. (1925. P.39 - 84.)

entorno de la escuela (alrededores, zonas verdes, ubicación, lugares y actividades de esparcimiento, recreación y deporte) etc.



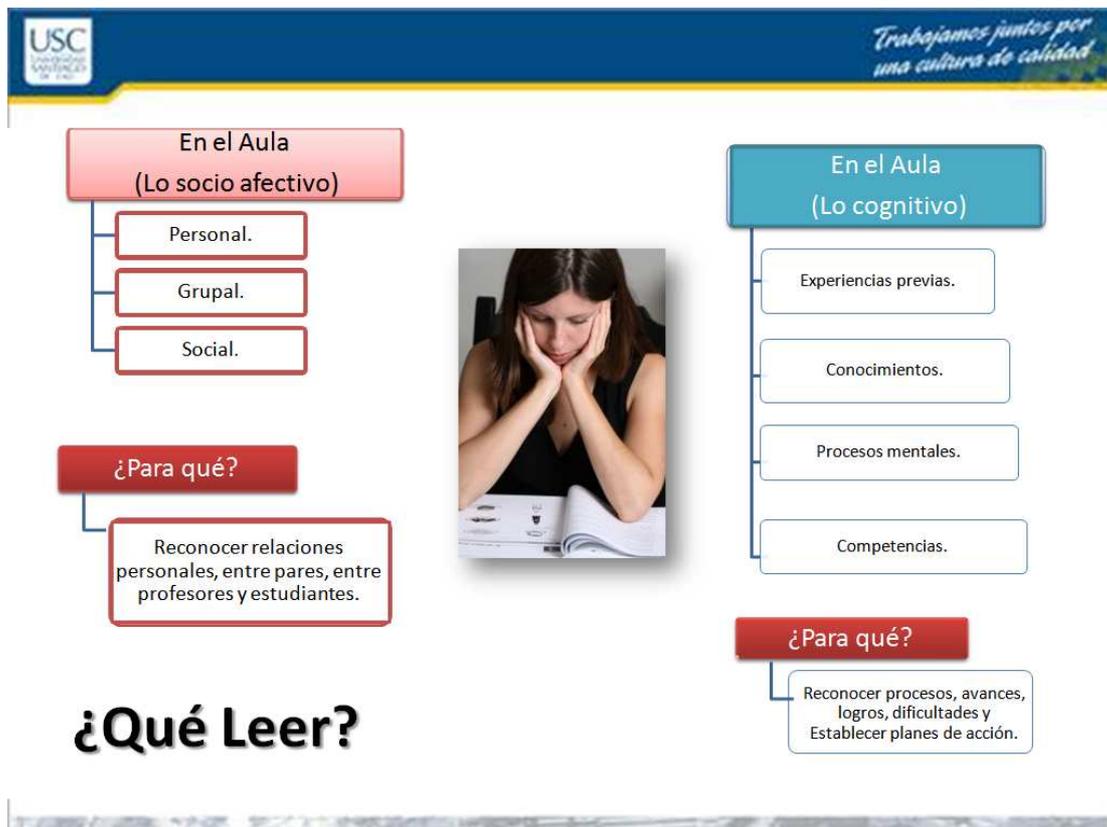
Gráfica 6. El contexto de la comunidad educativa.

3.2.5 El contexto del aula y el estudiantado

Si en el macro contexto se hacen evidentes algunas de las condiciones generales de la población escolar, es en el aula en donde con mayor fuerza son latentes estas condiciones y en tal sentido, es de suma importancia aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece el estudiantado para entrar en lo macro contextual sin perder de vista lo micro contextual. Por ello el aula y los grupos de estudiantes son un laboratorio que puede y debe ser explorado por el docente para captar en lo mayor posible las condiciones que este escenario oferta para el proceso de enseñanza aprendizaje y la pertinencia del mismo. El aula de clase es por excelencia el ámbito de exploración de las condiciones cognitivas, afectivas y de desarrollo del estudiantado por ello, al realizar la lectura de contexto es importante identificar en los procesos de enseñanza - aprendizaje:

La dimensión cognitiva: Se refiere a los procesos mentales (anticipación, análisis, síntesis, entre otros); a los conocimientos del área y desarrollo de competencias según el área etc.

La dimensión socio afectiva: Se refiere a los procesos de desarrollo afectivo del estudiantado al interior de la institución educativa en el contexto de las relaciones interpersonales. A nivel individual (relación consigo mismo: autoestima, autonomía, autoconfianza, auto motivación) y a nivel social (relación con los otros y con el contexto normativo y valorativo: habilidades sociales, resolución de conflictos) etc.



Gráfica 7. El contexto del aula

3.2.6 Factores protectores y de riesgo

Como se ha planteado, un aspecto de trascendental importancia es el que el profesorado construya y ayude a otros a construir un amplio reconocimiento de las fortalezas y debilidades que ofrece el contexto de la comunidad escolar para el desarrollo de los educandos, en ese sentido, un capítulo de cierre de esta aproximación contextual debe enmarcarse en la identificación de los factores protectores y de riesgo que se ofertan al sujeto en desarrollo, esta oferta es en suma, los factores protectores y de riesgo.

3.2.6.1 Factores de Riesgo: Se refieren a los agentes internos o externos, o situaciones que hacen más probable que un evento o una problemática sucedan. La identificación oportuna de éstos, estaría encaminada a desarrollar estrategias educativas. Estos pueden ser: **Con respecto al estudiante** alteraciones en el desarrollo, enfermedades crónicas, pobre socialización, privación sicoafectiva, baja

autoestima, poca tolerancia al estrés y a la frustración, violencia intrafamiliar, trabajo y explotación infantil. **Con respecto a la escuela:** maltrato, autoritarismo, exigencia excesiva, poca participación, canales de comunicación y resolución de conflictos poco efectivos, falta de manual de convivencia, propuestas descontextualizadas, hacinamiento. **Con respecto a la comunidad:** pobreza, desempleo, desplazamiento, violencia, consumo de psicoactivos y carencia de opciones de recreación y manejo del tiempo libre, conflicto armado etc.

3.2.6.2 Factores Protectores: Hacen referencia a las iniciativas de los docentes, directivas y grupos de la comunidad educativa, que funcionan como soporte para la construcción de estrategias pedagógicas que integran a la comunidad en torno al propósito de construir propuestas contextualizadas en la escuela. Pueden ser: **Con respecto al estudiante:** motivación, desarrollo socio afectivo, atención, participación, actividades lúdicas, reconocimiento del contexto, cariño, escucha, comunicación. **Con respecto a la escuela:** integración de la comunidad educativa, respeto, tolerancia, solidaridad, fortalecimiento de la convivencia pacífica, perspectiva de género y atención a la diversidad, desarrollo de proyectos transversales. **Con respecto a la familia y la comunidad:** redes afectivas, sentido de pertenencia, participación democrática e identidad cultural. Proyectos culturales y de desarrollo social etc.

Iniciativas Pedagógicas Emergentes: Se refieren a las respuestas pedagógicas adelantadas de manera formal e informal por los y las docentes y /o los equipos docentes a partir de la comprensión de las necesidades y potencialidades pedagógicas que surgen del conocimiento y comprensión de los factores de riesgo y los factores protectores y su relación recíproca.

4. EL BALANCE

Finalmente creemos que como maestros trabajar con otros para mejorar la comprensión de cada uno de los entornos en que se desarrolla la actividad pedagógica es necesario para incidir en la formación de seres humanos más integrales y dotar a la escuela y a sus agentes de herramientas para hacerla más pertinente. Del mismo modo, es de suma importancia anotar que el diseño de proyectos de investigación en el aula que hacen los docentes desde esta perspectiva, recoge las tradicionales funciones y roles del maestro en la escuela, es decir, el docente no deja de ser portador de un saber específico que lo fortalece y le da cierta identidad, su saber sigue siendo válido toda vez que se valida la función de la escuela como centro de aprendizaje de las disciplinas y saberes a decir la física, la química, la matemática, las ciencias sociales, la lengua castellana, la educación física y el deporte etc. Estas siguen teniendo la validez que han tenido desde la fundación misma de la escuela es sólo que, se hace una re significación del papel que ellas cumplen en el sentido de responder por problemáticas específicas y generales del contexto escolar a saber: consumo de spa, maltrato infantil, proyectos productivos, PRAES, formación en valores, seguridad alimentaria, violencia intrafamiliar, entre otros. En esta propuesta se hace un trabajo mucho más interdisciplinar por que en el proyecto de investigación en el aula se hacen ejercicios trasversales que pretenden como ya se ha dicho, responder desde las fortalezas de la

escuela por el aprendizaje de las disciplinas tradicionales en el contexto de la problemática escolar identificada previamente.

Una fortaleza del proceso de evaluación de contexto es que definitivamente permite darle un escenario mucho más concreto de apropiación y aplicación a las bastante trilladas ideas de que en la pedagogía convergen saberes de disciplinas como la psicología, la antropología, sociología entre otras. En la evaluación del contexto el profesorado no sólo coloca al estudiantado frente al reconocimiento de su entorno sino que él mismo lo conoce aún más y se exige así mismo la apropiación de saberes de estas disciplinas para comprender al sujeto que está en el centro del proceso y las dinámicas psicosociales, económicas, y culturales que de algún modo lo acompañan. Como es fácil advertir, el docente debe recurrir a estrategias de recolección y análisis de la información de manera mucho más objetiva y para ello, debe aplicar saberes de las disciplinas en mención.

El profesorado participante del Programa de Formación lee, escribe y plantea iniciativas para interactuar en las múltiples condiciones del medio; hace propuestas mucho más contextualizadas que muestran aproximaciones a una práctica docente que posibilita la participación efectiva de la escuela en el tejido social en medio de los más agudos conflictos, a través de proyectos pedagógicos pertinentes, los cuales evidencian la búsqueda de rupturas con las formas tradicionales de la educación e impulsan otras maneras de relación con el medio, que no sólo le dan mayor flexibilidad, sino otras perspectivas de solución a los problemas sociales.

Se empieza a configurar un modelo integral de cualificación docente que permite efectivamente una formación desde las tres dimensiones planteadas en la planeación: pedagógica, creativa e investigativa, propiciando en el profesorado posibilidades de aplicar en el aula una propuesta pedagógica renovada, por lo tanto, los proyectos de investigación en el aula, evidencian a partir de la experiencia la relación e interdependencia de las dimensiones que el modelo se propone potenciar. Cobra especial relevancia la evaluación ya no como el resultado de valorar los aprendizajes de los estudiantes en torno a las disciplinas si no, como un proceso en el que se integran problemáticas del contexto, disciplinas y actores. La evaluación que en este proceso formativo es parte de los objetivos del proyecto de investigación involucra al profesorado y al estudiantado como actores, es mucho más sistemática y sirve como eje orientador de las subsiguientes metas, niveles, temáticas y estrategias a aplicar.

Reconocemos entre otras, que una debilidad de la propuesta es el escaso eco que muchos docentes encuentran en la posibilidad de ampliar la aplicación de la propuesta a otros ámbitos institucionales, derivada según algunas de sus apreciaciones, de la alta exigencia que hace el modelo en sus fases iniciales en cuanto a cualificación del profesorado, planeación del proceso y la necesidad de que la alta dirección de las instituciones lo comprendan y lo dinamicen como un proyecto institucional y no como un esfuerzo aislado.

Finalmente, creemos como gestores de proceso de formación, que trabajar con docentes con el fin de mejorar la comprensión de cada uno de los entornos en que se

desarrolla la actividad pedagógica, es necesario para incidir en la formación de seres humanos más integrales y dotar a la escuela y a sus agentes de herramientas para hacerla más pertinente. Del mismo modo, es de suma importancia anotar que el diseño de proyectos de investigación en el aula que hacen los docentes desde esta perspectiva, recoge las tradicionales funciones y roles del maestro en la escuela, es decir, el docente no deja de ser portador de un saber específico que lo fortalece y le da cierta identidad, su saber sigue siendo válido toda vez que se valida la función de la escuela como centro de aprendizaje de las disciplinas y saberes a decir la física, la química, la matemática, las ciencias sociales, la lengua castellana, la educación física y el deporte etc. Estas siguen teniendo la validez que han tenido desde la fundación misma de la escuela es sólo que, se hace una resignificación del papel que ellas cumplen en el sentido de responder por problemáticas específicas y generales del contexto escolar a saber: consumo de spa, maltrato infantil, proyectos productivos, PRAES, formación en valores, seguridad alimentaria, violencia intrafamiliar, pautas de crianza entre otros. Esta propuesta, permite un trabajo interdisciplinar, puesto que en el proyecto de investigación en el aula se promueve el ejercicio de fortalecer los ejes transversales, que pretenden como ya se ha dicho, por responder desde las fortalezas de la escuela, por el aprendizaje de las disciplinas tradicionales en el contexto de la problemática escolar identificada previamente.

Otra de las fortalezas del proceso de evaluación de contexto, es que definitivamente permite darle un escenario mucho más concreto de apropiación y aplicación a las bastantes trilladas ideas de que en la pedagogía convergen saberes de disciplinas como la psicología, la antropología, sociología entre otras. En la evaluación del contexto el profesorado no sólo coloca al estudiantado frente al reconocimiento de su entorno sino que él mismo lo conoce aún más y se exige así mismo la apropiación de saberes de estas disciplinas para comprender al sujeto que está en el centro del proceso y las dinámicas psicosociales, económicas, y culturales que de algún modo lo acompañan. Como es fácil advertir, el docente debe recurrir a estrategias de recolección y análisis de la información de manera mucho más objetiva y para ello, debe aplicar saberes de las disciplinas en mención.

Este ejercicio, además fortalece las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas, inmersas en las competencias de comunicación escrita y lectora necesarias en los profesionales de la docencia, se propicia el leer, escribir y plantear iniciativas para interactuar en las múltiples condiciones del medio; así mismo se promueve la construcción de propuestas contextualizadas que muestran aproximaciones a una práctica docente que posibilita la participación efectiva de la escuela en el tejido social en medio de los más agudos conflictos, a través de proyectos pedagógicos pertinentes, los cuales evidencian la búsqueda de rupturas con las formas tradicionales de la educación e impulsan otras maneras de relación con el medio, que no sólo le dan mayor flexibilidad, sino otras perspectivas de solución a los problemas sociales.

Reconocemos entre otras, que una debilidad de la propuesta es el escaso eco que muchos docentes encuentran en la posibilidad de ampliar la aplicación de la propuesta a otros ámbitos institucionales, derivada según algunas de sus apreciaciones, de la alta exigencia que hace el modelo en sus fases iniciales en cuanto a cualificación del

profesorado, planeación del proceso y la necesidad de que la alta dirección de las instituciones lo comprendan y lo dinamicen como un proyecto institucional y no como un esfuerzo aislado.

Finalmente, se ha logrado configurar un modelo integral de cualificación docente que permite efectivamente una formación desde las tres dimensiones planteadas en la planeación: pedagógica, creativa e investigativa, propiciando en el profesorado posibilidades de aplicar en el aula una propuesta pedagógica renovada, por lo tanto, los proyectos de investigación en el aula, evidencian a partir de la experiencia la relación e interdependencia de las dimensiones que el modelo se propone potenciar. Cobra especial relevancia la evaluación ya no como el resultado de valorar los aprendizajes de los estudiantes en torno a las disciplinas si no, como un proceso en el que se integran problemáticas del contexto, disciplinas y actores. La evaluación que en este proceso formativo es parte de los objetivos del proyecto de investigación involucra al profesorado y al estudiantado como actores, es mucho más sistemática y sirve como eje orientador de las subsiguientes metas, niveles, temáticas y estrategias a aplicar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, F., A., M., Calvo., D., X., Palacio, L., S., Rodríguez, M., N., Hincapie, H. "Huellas de la Pedagogía social I, en los proceso formativos 2009". Colombia: POEMIA.
- Ávila, P. (2003). La investigación acción pedagógica experiencias y lecciones. Bogotá: Ediciones Ántropos.
- Bedoya, Iván M. (2001). "Formar profesionales en un contexto posmoderno e hiper textual." En: Sandoval, Sandra (compilación).
- Bustamante, G y Jurado F. (1994) Evaluación Polifónica y comunicación pedagógica. Procesos evaluativos y cultura escolar. UPN. Bogotá.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo Humano. Barcelona: Paidós.
- Cochran-Smith, M. Y Lytle, SL. (2002). Enseñantes que investigan. Traducción de Virginia Ferrer, Akal. Madrid: Tres Cantos.
- De Zubiría, J. (1.996).Los Modelos Pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Gervilla, A. (2003). Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro. Madrid: Dykinson

- Natorp, P. (1925). Curso de Pedagogía, Madrid: La lectura
- Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Shön, D., El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan. Barcelona: Paidós. 1998.
- Tedesco, Juan Carlos. (2001). “Los nuevos desafíos de la formación docente”. En: La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torrance, E, P. y Myers, R, E., La enseñanza creativa. España: Siglo Veintiuno. 1976.
- Cinta de Moebio No. 3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>