



Diseño del SIEE de la Institución Educativa Santo Tomás desde una perspectiva integradora de la evaluación de los aprendizajes que permita fortalecer el acceso, la retención y formación autónoma de los estudiantes

RAUL MAYA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2018



Diseño del SIEE de la Institución Educativa Santo Tomás desde una perspectiva integradora de la evaluación de los aprendizajes que permita fortalecer el acceso, la retención y formación autónoma de los estudiantes

RAUL MAYA SÁNCHEZ

Tesis para optar al título de Magister en Educación

Tutor:

JOSE DARWIN LENIS MEJIA

Magister en Educación

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2018

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	8
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Planteamiento de la pregunta.....	13
2. JUSTIFICACIÓN	14
3. ANTECEDENTES	17
4. OBJETIVOS.....	23
4.1 General	23
4.2 Específicos:.....	23
5. MARCO DE REFERENCIA	24
5.1 Marco Conceptual	24
5.1.1 Aprendizaje.....	24
5.1.2 Capacidades cognitivas.....	26
5.1.3 Lineamientos pedagógicos	27
5.1.4 Educación inclusiva.....	27
5.1.5 Educación para la Gestión del Riesgo	31
5.1.6 Evaluación institucional	33
5.1.7 Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIIE-.....	34
5.2 Marco Normativo	36
5.2.1 De carácter internacional:.....	36
5.2.2 De carácter nacional	39
5.3 Estado del Arte	41
5.4 Marco teórico.....	44
5.4.1 Inclusión	44
5.4.1.1 La Estrategia Rehabilitación Basada en Comunidad [RBC].....	44
5.4.1.2 Educación inclusiva con calidad	45
5.4.1.3 Transiciones educativas.....	49
5.4.1.4 Población en situación de vulnerabilidad.....	50
5.4.2 Evaluación en el aula.....	58
5.4.3 Evaluación formativa por competencias.....	60
5.5 Marco contextual.....	64

6. PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	66
7. ANÁLISIS DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LA I.E. SANTO TOMÁS, A LA LUZ DEL DECRETO 1290 DE 2009.....	68
7.1 Análisis documental	68
7.1.1 Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes.	69
7.1.2 Criterios institucionales para la evaluación y promoción de los y las estudiantes	76
7.2 Resultados y análisis encuestas aplicadas	77
7.2.1 Docentes	77
7.2.2 Estudiantes.....	87
7.3 Conclusiones del capítulo.....	97
8. PROPUESTA SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES	101
8.1 Criterios de evaluación	101
8.2 Criterios de promoción	102
8.3 Procedimiento para efectuar promoción anticipada de los estudiantes	104
8.3.1 Criterios para definir la promoción anticipada de los estudiantes.....	105
8.4 Escala de valoración institucional	105
8.5 Estrategia de valoración integral de los desempeños de los estudiantes	105
8.5.1 Comisiones de evaluación y promoción	106
8.5.2 Competencias de las comisiones de evaluación y promoción	106
8.5.3 Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar	107
8.6 Estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes	108
8.6.1 Actividades pedagógicas complementarias	109
8.6.2 Actividades de refuerzo y superación periódica.....	110
8.6.3 Actividades de superación final.....	110
8.6.4 Seguimiento y apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades y capacidades excepcionales	110
8.6.5 Acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento cumplan con los procesos estipulados en el SIEE	113
8.6.6 Periodicidad de entrega de informes a los padres de familia	113
8.6.7 Estructura de los informes de los estudiantes	114
8.6.8 Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre evaluación y promoción.....	115

8.7 Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema de evaluación institucional de estudiantes – SIEE.....	115
9. CONCLUSIONES.....	117
10. RECOMENDACIONES.....	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	131

Lista de gráficos

Gráfico 1. ¿Cómo se realiza la evaluación del sistema escolar?.....	78
Gráfico 2. ¿Es incluyente el SIEE?.....	79
Gráfico 3. ¿Qué características tiene el SIEE?	79
Gráfico 4. ¿El SIEE es cualitativo, cuantitativo o ambos?	80
Gráfico 5. ¿Se identifican acciones restaurativas e incluyentes en el SIEE?.....	80
Gráfico 6. ¿Cuáles son las acciones restaurativas del SIEE?.....	81
Gráfico 7. ¿Cuáles son los elementos conceptuales centrales del SIEE?	81
Gráfico 8. ¿Cuál es la ruta o proceso evaluativo para personas en alto riesgo, grupo étnico, desplazados u otras diferenciales?	82
Gráfico 9.¿Cada cuánto se actualiza el SIEE?	82
Gráfico 10. ¿Cuáles fueron los últimos ajustes al SIEE?.....	83
Gráfico 11. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas más incluyente?.....	83
Gráfico 12. ¿Reconoce la escala de valoración de desempeño del Decreto 1290/09?	84
Gráfico 13. ¿Qué es el SIEE?	89
Gráfico 14. ¿Conoce el SIEE de la I.E. Santo Tomás?.....	89
Gráfico 15.¿Qué características tiene el SIEE de la I.E. Santo Tomás?.....	90
Gráfico 16. ¿Qué aspectos son a su criterio, los diferenciales educativos y pedagógicos del SIEE de la I.E. Santo Tomás?	91
Gráfico 17. ¿Qué fortaleza identifica en el SIEE de la I.E. Santo Tomás?	92
Gráfico 18. ¿Qué debilidades identifica en el SIEE de la I.E. Santo Tomás?	93
Gráfico 19. ¿Es el SIEE actual incluyente?	93
Gráfico 20. ¿Cada cuánto se actualiza el SIEE?.....	94
Gráfico 21. ¿Cuáles son los mecanismos de participación en el SIEE?	94
Gráfico 22. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas un proceso más incluyente?	95

Lista de anexos

Anexo A. Tabulación encuesta docentes SIEE.....	131
Anexo B. Tabulación encuesta estudiantes SIEE	133
Anexo C. Evidencias fotográficas.....	135

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como eje central el diseño de una propuesta del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, en adelante SIEE, de la Institución Educativa Santo Tomás de la ciudad de Santiago de Cali, en el propósito de hacer de este un sistema que permita la inclusión de niños, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad educativa en casos como discapacidad, talentos excepcionales, enfermedades, diversidad sexual y de género, desplazamiento forzado, que comúnmente son discriminados y excluidos por paradigmas culturales arraigados en profesores, directivos, padres e incluso compañeros de estudio, situaciones que terminan con el fracaso escolar. Es decir, no aprenden las competencias y saberes que deben aprender en sus respectivos grados, repiten año escolar, se ausentan permanentemente o terminan en la fatal deserción educativa, y en el planteamiento de una reforma al mismo, para lograr su adecuación a una educación inclusiva; los estamentos de la I.E. Santo Tomás son conscientes del cambio social presentado con el fin del conflicto armado colombiano, y por ello se han dado a la labor de presentar un plantel en el que los contrastes sean bienvenidos para lograr una sociedad multicultural, diversa y respetuosa ante las diferencias.

Tanto el SIEE como el programa educativo en general se encuentran reglados por la normativa vigente colombiana, siendo el Decreto 1290 de 2009 el principal instrumento a seguir, por cuanto presenta las características y exigencias a tener presentes en la creación del sistema de evaluación; ahora bien, para adelantar esta investigación debe estudiarse el contexto social presente, así como las diferentes teorías acerca de la escuela inclusiva y el sistema de evaluación.

La investigación de esta problemática surgió a través del interés por ser parte del desarrollo del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de la I.E. Santo Tomás, con

miras a la implementación de un sistema de evaluación inclusivo, que permita a niños, niñas y jóvenes “paridos por la guerra”, ser acogidos en la sociedad civil, hacerlos parte de ella y lograr una inclusión efectiva a partir del entorno educativo, es un interés personal, académico y profesional, que pretende aportar un trabajo serio a quienes, con posterioridad, asuman el reto de la educación inclusiva.

En el marco de una metodología cualitativa, con un enfoque descriptivo se adelantó una revisión bibliográfica, a través del análisis de documentación especializada, artículos científicos, noticias, blogs, sentencias, normas nacionales e internacionales, entre otros, que llevarán a conocer el tema a profundidad.

El objetivo general de la misma es Diseñar el SIEE de la I.E. Santo Tomás, de forma que permita la inclusión integral efectiva en la sociedad de los niños, niñas y jóvenes afectados por diferentes problemáticas sociales, los cuales requieren mayores garantías del derecho educativo, objetivo éste alcanzable mediante el desarrollo de los objetivos específicos, los cuales son, en primer lugar, Analizar el SIEE existente de la I.E. Santo Tomás con el fin de identificar los procesos a mejorar en el marco de atención inclusiva de los niños, niñas y jóvenes con diferenciales educativos.

En segundo lugar, Sistematizar mediante instrumentos pedagógicos la pertinencia e inclusión de nuevos elementos integradores de los aprendizajes desde un SIEE moderno de acuerdo a los referentes del Decreto 1290 de 2009, teniendo como eje central las necesidades sentidas de los niños, niñas y adolescentes víctimas de diferentes problemáticas sociales.

Otro objetivo específico que se propone es Generar una propuesta de SIEE que efectivamente responda a las necesidades de la comunidad educativa en términos de derechos a

los aprendizajes y desarrollo de competencias sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Santo Tomás. El análisis del SIEE de la I.E. Santo Tomás con el fin de identificar los puntos relevantes que deben ser tenidos en cuenta para dar un paso a la inclusión efectiva de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La Institución Educativa Santo Tomás de la ciudad de Santiago de Cali, fue creada por medio de la Resolución 1670 de junio 20 de 2003, por las fusiones que se dieron con la certificación del municipio de Cali como entidad territorial, con posterioridad, en la Resolución No. 4143.2.21.7627 del 14 de septiembre de 2009, se actualizó el reconocimiento oficial para la prestación del servicio de Educación Formal a dicha Institución Educativa que hoy continua funcionando con el Programa CASD (Centros Auxiliares de Servicios Docentes), esta tiene como misión la “formación integral por competencias básicas, ciudadanas, laborales técnicas y tecnológicas, aportando a la construcción de una comunidad educativa justa y democrática” (I.E. Santo Tomás, 2014, p. 11), la propuesta curricular de este plantel educativo es de carácter inclusivo, orientado hacia el “trabajo por comunidades académicas, la formación por ciclos y el programa CASD”, sin embargo, dados los fenómenos sociales que vive el país en la actualidad, estos procesos de exclusión están arraigados en problemáticas como el embarazo en adolescentes, problemas de drogadicción, pandillas, microtráfico, intolerancia, respeto por la diversidad, todo lo cual los aleja de las aulas de clase y les impide acceder de forma efectiva a los programas educativos en el país.

Debido a que los valores institucionales de la institución Santo Tomás hacen énfasis en el aprecio por las diferencias y la capacidad de tolerancia para con el otro, se destacan entre ellos el respeto, la honestidad y la solidaridad, es esta la razón por la cual se encuentra necesario ampliar el espectro de inclusión y acoger a aquellos niños, niñas y jóvenes que buscan integrarse a la sociedad civil (I. E. Santo Tomás Especialidad Industrial CASD, 2017).

Desde el Ministerio de Educación se ha dado autonomía a las instituciones educativas de “adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas” de acuerdo a las necesidades y características de la región (Colombia, 1994), posterior a ello se emitió el (Ministerio de Educación Nacional, 2009a), donde se le otorga a los planteles educativos la facultad de definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-, una labor que debe realizarse en concordancia con las necesidades de los estudiantes, así como con el Plan de Estudios y el currículo, permitiendo su modificación cuando esta se considere necesaria.

Para su creación y modificación se han publicado por el Ministerio de Educación unos documentos que sirven de orientación en tal proceso, entre ellos se encuentra el llamado Documento N° 11, Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009b), el cual indica que en los criterios para el diseño de las evaluaciones debe haber coherencia entre todos los elementos integradores de la filosofía adoptada por la institución educativa, tales como su misión, visión, valores, propósitos, su enfoque pedagógico y sobre todo, el contexto social y familiar del alumnado, en búsqueda de lograr un proceso educativo efectivo, motivando a los estudiantes a obtener cada vez mejores resultados y ofrecer a la comunidad estudiantil un ambiente inclusivo acorde a las necesidades actuales de la sociedad.

Otra de las herramientas publicadas por el Ministerio de educación es el Documento N° 34, Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional, 2008), el cual proporciona lineamientos para el mejoramiento institucional donde se evalúen las áreas de gestión que incluyan, entre otros, criterios de equidad e inclusión. En el trabajo a realizarse no se estipulará un periodo de tiempo determinado por cuanto se pretende hacer una reforma al Sistema Integral de Evaluación de los

Estudiantes -SIEE- de la (Institución Educativa Santo Tomás), donde se incluyan criterios e instrumentos para hacer más inclusivo el Proyecto Educativo Institucional de la I.E. Santo Tomás (2013), teniendo en cuenta las necesidades de la población estudiantil de acuerdo a la problemática social que viven actualmente; contando con los recursos disponibles en cuanto a capacidad, capital humano y económico, y siguiendo las directrices de las políticas públicas de educación que exigen que la institución entre en el contexto social que vive Colombia en la actualidad.

1.2 Planteamiento de la pregunta

¿Cómo, a través del diseño del SIEE de la I.E. Santo Tomás, se puede proponer una evaluación incluyente que permita cerrar la brecha de desigualdad que aleja a los niños, niñas y jóvenes víctimas de la problemática social que no les permiten alcanzar las competencias académicas y ciudadanas, bases para la inclusión integral en la sociedad?

2. JUSTIFICACIÓN

La importancia de esta investigación se encuentra en que al esbozarse una propuesta de inclusión, a partir del cambio del SIEE de la I. E. Santo Tomás, se ofrece un instrumento con el cual generar el desarrollo integral de los estudiantes; partir de la reforma en el sistema de evaluación y sus métodos permite examinar, de parte de la planta docente, los criterios que se están teniendo en cuenta para su realización, así como el análisis del resultado permite comprender los parámetros que están permitiendo o entorpeciendo el alcance del desempeño esperado de parte de los estudiantes.

Esto de acuerdo a los fines de la educación, Ley 115/94 (Colombia, 1994), y de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, menciona la necesidad de desarrollar un proceso educativo cónsono con la realidad del país, de las regiones, y de las comunidades, atendiendo a valores, principios y derechos formulados por la C.P. (Colombia, 1991).

Un punto central del trabajo, se fija en el diseño de actividades orientadas al desarrollo integral, identificando y proponiendo estrategias evaluativas que tengan en cuenta los diferentes factores que afectan, tanto negativa como positivamente, a la población estudiantil, entre estos factores se encuentran, entre otros, la edad, capacidad y la preparación del grupo, propendiendo por estimular no solo los logros cognitivos sino otras dimensiones del ser humano, tales como la empatía, los valores y, por supuesto, la capacidad de tolerancia y aceptación de aquellos en situaciones diferentes; razón por la cual es de gran valor la apropiación del concepto de evaluación por competencias presente en el Decreto 1290 de 2009, en el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomás de la ciudad de Santiago de Cali.

Con el presente trabajo se busca aportar al mejoramiento de las condiciones académicas de los estudiantes de la nombrada institución, a través del cumplimiento de los requerimientos del Decreto 1290 de 2009 para el SIEE, generando un criterio uniforme e inclusivo, permitiendo que la Institución Educativa pueda cumplir con su propósito misional, reconociendo que todos los estudiantes tienen ritmos y estilos diferentes de aprendizaje; desde esta perspectiva se podrá evaluar al estudiante según cumpla o no con los criterios establecidos sin ser comparado con los demás, esperando influir positivamente en las variables que direccionan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Dadas desafortunadas situaciones dentro del sistema escolar, como la deserción estudiantil, la repetición de materias y años lectivos, matoneo o intolerancia, este trabajo tiene una relación directa con este tipo de problemática, pues con él se pretende arrojar una herramienta que permita cerrar la brecha causal de estas situaciones, viendo esta reforma como una oportunidad de rescatar la evaluación para la enseñanza, la calidad y la pertinencia de la educación, atendiendo, con especial atención, la diversidad cognitiva de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y estando en sintonía con la guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional, 2008), y acorde con el cambio que se solicita en los procesos de gestión académica en el proceso denominado gestión de aula para que muchos más niños se les permita el acceso, permanencia y promoción de acuerdo a sus diferentes capacidades.

El trabajo será socializado con la comunidad estudiantil, comenzando con los representantes del gobierno escolar, luego de su aprobación, se hará esto mismo con los diferentes estamentos de la comunidad educativa, como lo son los directivos, padres de familia, administradores, docentes, estudiantes y ex alumnos. Al finalizar la modificación de los

lineamientos del SIEE que lo lleven a ser un instrumento de inclusión, se debe incorporar al plan de Educación Institucional –PEI- adaptándolo al objetivo misional de la institución.

Como beneficiarios del presente trabajo investigativo se encuentran los estudiantes de estratos 1, 2 y 3 de la comuna 4 y aledaños de la ciudad de Cali, entre los que se encuentran niños, niñas y jóvenes cuyas familias presentan diversas problemáticas que afectan directamente a los menores y sus procesos educativos, problemáticas estas tales como padres desempleados, padres separados, hogares con mujeres cabeza de familia, huérfanos, en situación de abandono, entre otros; asimismo, algunos estudiantes provienen de diferentes grupos étnicos y regiones del país, por lo que presentan características étnicas y culturales disímiles. Muchos de los estudiantes fueron desplazados de sus territorios por la violencia que afecta al país o por eventos naturales y se encuentran en precarias condiciones.

3. ANTECEDENTES

Con la expedición de la Ley General de Educación, (Colombia, 1994) y su primer decreto reglamentario (Decreto 1860, 1994), se deduce que el espíritu de la norma buscaba trascender entre otras cosas, la concepción de la evaluación tradicionalista y conductista, orientada a los contenidos y resultados finales, para ubicarla en un enfoque procesual, sistemático y permanente, cimentado en la valoración integral del estudiante, a partir de unos indicadores de procesos y metodologías, instrumentos, recursos y técnicas didácticas pertinentes e interactivas. Con estas herramientas, la educación y el sistema de evaluación debe progresar a la par de las expectativas y comportamientos de la comunidad estudiantil, por lo que el docente debe avanzar en el proceso evaluativo, para así lograr un beneficio general, tanto en los estudiantes que serían valorados de manera integral, como en los docentes que llegarían a cumplir de forma efectiva su labor misional y, también en la institución educativa que podría ofrecer una educación de mejor calidad cada día.

En la búsqueda de los antecedentes se encontró la investigación realizada por Arroyo (2014), en la Institución Educativa San Lorenzo de Aburrá del municipio de Medellín, trabajo realizado con énfasis en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-, de dicho plantel educativo, donde el docente investigador concluye que, a pesar de que la Institución Educativa cuenta con un buen soporte legal, el Plan de Educación Institucional -PEI- y los planes de área no muestran una relación directa con el modelo pedagógico y el SIEE institucional no es conocido a fondo por la comunidad educativa, lo que genera incertidumbre en los estudiantes al momento de presentar pruebas evaluativas, pues el SIEE no es implementado de forma eficaz.

Así como los estudiantes, los padres de familia desconocen el sistema de evaluación de la Institución; Arroyo (2014), encontró que, entre otros, el bajo rendimiento arrojado en las pruebas Saber ICFES podría deberse a la “desapropiación del sistema de evaluación”; también se demostró que algunos docentes son incapaces de redactar un indicador de logro, “desconocen la correlación de éste con los criterios de evaluación y si estos apuntan a la competencia adecuada, con el nivel de complejidad adecuado”, evaluando los contenidos fuera de contexto y no se manejan los estándares, deficiencias que se ven reflejadas en el bajo rendimiento de los estudiantes; haciendo necesaria una “re-contextualización y reconstrucción inicialmente de la misión y la visión institucional, PEI, y de los planes de áreas [...] para finalizar con un sistema de evaluación coherente y mucho más eficaz dentro del proceso de enseñanza aprendizaje” (Arroyo, 2014, p. 86).

Otra investigación que fue estudiada como antecedente del presente trabajo, es la realizada por Puello (2014), en la Básica Secundaria de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, donde se propuso determinar cómo incidió el Decreto 1290 de 2009 en la transformación de las prácticas evaluativas de dicha institución, labor investigada de la cual se concluyó que, si bien el Decreto mencionado ha sido de influencia, “esta influencia no ha sido suficiente para que se dé la implementación de una verdadera evaluación formativa como la que dicha norma difunde” (Puello, 2014, p. 200); un logro significativo en el proceso evaluativo de la Básica Secundaria de la Normal de Piedecuesta es el reconocimiento del sistema de evaluación de la comunidad estudiantil, al identificar el carácter mixto de la evaluación y el propósito formativo de los docentes al sostener una función pedagógica más allá de “los paradigmas de la medición y la descripción”.

La evaluación formativa como característica de la evaluación ideal señalada en el Decreto 1290 de 2009, se identifica en la institución estudiada a partir de la interiorización de las condiciones que llevan a ella de parte de los estudiantes, siendo ejemplo de ello, “el anuncio anticipado por parte de los docentes de las competencias a evaluar y las fechas, la apertura de espacios para la autoevaluación, la entrega de estrategias de apoyo para mejorar”, así como promover, por parte de los docentes, la retroalimentación de los resultados, aunque, aclara (Puello, 2014) que no se hace de manera permanente; otro aspecto que muestra un avance positivo en la implementación de las directrices evaluativas es “la valoración de las dimensiones del estudiante (cognitiva, procedimental, actitudinal) y su posterior reconocimiento en la evaluación sumativa” (Puello, 2014, p. 201).

Ahora bien, pese a que se encontraron ciertos progresos, el diagnóstico acerca de las prácticas evaluativas mostró que “falta mayor apropiación y uso permanente, por parte de los docentes, de estrategias propias de la evaluación formativa” tales como evaluaciones de tipo exploratorio, actividades que permitan la retroalimentación, o la “introducción en las evaluaciones de situaciones problemáticas contextualizadas, situaciones reales y situaciones colaborativas”; señala la investigadora, además, que los docentes no estaban implementando una evaluación diferenciada entre los estudiantes que permitiera valorar los niveles de abstracción ni los ritmos de aprendizaje sino que estaban realizando todavía pruebas iguales a todos los estudiantes, lo que muestra que persisten los modelos pedagógicos anteriores, como lo son el conductista, tradicional y constructivista, sin que haya logrado imponerse el modelo pedagógico institucional que es un modelo cognitivo social.

En otra caso, las investigadoras Larrotta y Jara (2015), buscaron determinar el grado de conocimientos que poseían los docentes de la Institución Educativa Departamental Antonio

Ricaurte acerca del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, así como identificar el uso pedagógico que se hacía acerca de la evaluación educativa; la investigación contó con la participación de la comunidad educativa, logrando concluir que los docentes muestran poco conocimiento en el sistema de evaluación, lo que se dedujo luego de identificar que presentaban “confusión en la interpretación, aplicación y propósito de la evaluación”, esto por cuanto las respuestas ofrecidas por los docentes no arrojaban un conocimiento cierto y concreto del tema, sino que se utilizaron criterios personales, mostrando que, ante la falta de conocimientos, no se ha aplicado tal sistema evaluativo.

Se encontró del mismo modo que, si bien entienden que el proceso evaluativo es clave en la formación de los estudiantes y que “esta debe ser flexible, permanente y formativa”, siguen realizando la evaluación como medición, pues tienen confusión en su concepto; mostraron los docentes de esta Institución Educativa que no había una uniformidad de criterio en cuanto a los instrumentos utilizados, llegando incluso a confundir “los instrumentos con los tipos de evaluación o con los libros reglamentarios”. En cuanto a los aspectos positivos, se evidenció por parte de Larrotta y Jara (2015), que la implementación del Decreto 1290 de 2009, permitió un proceso evaluativo más personalizado y flexible, que, sin embargo, no mostró la consolidación de un “compromiso con el proceso educativo por parte de los estudiantes y padres de familia” (Larrotta & Jara, 2015, p. 105).

En un campo más amplio se encuentra el artículo publicado por Torres, Barrios y Pantoja (2014), donde se expusieron los resultados de la investigación realizada por los mismos, denominada “Los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) en la Instituciones Educativas Oficiales de la zona andina del Departamento de Nariño 2011-2012”, el cual tuvo como propósito, entre otros, la identificación de las “percepciones y actitudes que

maestros, padres de familia y estudiantes tienen sobre el SIEE y derivar algunos referentes teórico- prácticos para formular un plan de mejoramiento de los procesos evaluativos” (Torres et al., p. 242), de tal labor investigativa se concluyó que no existe un patrón en cuanto a las percepciones de la comunidad estudiantil frente al SIEE.

Por un lado, se encontró que los docentes encuentran dificultad a la hora de desligarse del modelo tradicional y generar sus propias formas de evaluar buscando alcanzar la calidad educativa; se encontró, con relación a la evaluación, que algunos docentes siguen teniendo una visión instrumental de la misma, sin llegar a concebir su esencia como la forma de obtención de información sobre aprendizajes significativos y críticos, entre otras características que presenta la norma sobre esta; por otro lado, las directivas juegan un papel crucial al momento de la implementación del modelo evaluativo presentado por el Ministerio de Educación, pues al revisar los resultados, los investigadores evidenciaron que la mirada está puesta en las evaluaciones externas, sin apreciar el valor del proceso realizado.

Aun cuando la media mostraba esos resultados, los investigadores señalaron que, en los hallazgos, también se encontraron maestros e instituciones educativas que muestran,

... claros indicios de su avance hacia nuevos escenarios de evaluación formativa y continua de los aprendizajes desde enfoques incluyentes, integradores, participativos para el desarrollo de las competencias, con la intencionalidad de superar la preocupación exclusiva por el rendimiento académico y la idea de evaluar para medir, calificar el dominio de contenidos como resultado de la transmisión de conocimientos. (Torres et al., 2014, p. 266)

A nivel nacional, la investigación realizada por Arce, García y González (2016), publicada bajo el título “La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Colombia”, concluye que pese al trabajo realizado por el Ministerio de Educación, entre otras instituciones de carácter nacional, es evidente la falta de socialización acerca del significado de la evaluación y sus diferentes aristas, *verbi gratia* en la “forma en que se conciben, construyen y se aplican los instrumentos de evaluación, diseño de estrategias para los planes de acción, metodologías para la construcción participativa desde una reflexión y crítica constructiva a los procesos educativos”.

A causa de lo anterior, apuntan los investigadores que, debe hacerse una constante capacitación a la comunidad educativa puesto que perciben el sistema evaluativo como una imposición del Ministerio de Educación más que como el producto de un trabajo concertado, lo que lleva a la falta de uniformidad en la práctica de las evaluaciones, un ejemplo de ello es que las “actividades no son uniformes en cuanto a los tiempos, rigurosidad y al cumplimiento en lo establecido en las directrices y Guías del MEN” (Arce et al., 2016, p. 60).

4. OBJETIVOS

4.1 General

Diseñar el SIEE de la I.E. Santo Tomás, de forma que permita la inclusión integral efectiva en la sociedad de los niños, niñas y jóvenes afectados por diferentes problemáticas sociales, los cuales requieren mayores garantías del derecho educativo.

4.2 Específicos:

- Analizar el SIEE existente de la I.E. Santo Tomás con el fin de identificar los procesos a mejorar en el marco de atención inclusiva de los niños, niñas y jóvenes con diferenciales educativos.
- Sistematizar mediante instrumentos pedagógicos la pertinencia e inclusión de nuevos elementos integradores de los aprendizajes desde un SIEE moderno de acuerdo a los referentes del Decreto 1290 de 2009, teniendo como eje central las necesidades sentidas de los niños, niñas y adolescentes víctimas de diferentes problemáticas sociales.
- Generar una propuesta de SIEE que efectivamente responda a las necesidades de la comunidad educativa en términos de derechos a los aprendizajes y desarrollo de competencias sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Santo Tomás.

5. MARCO DE REFERENCIA

Dado que el presente trabajo investigativo tiene como finalidad una propuesta de modificación al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes de la Institución Educativa Santo Tomás de la ciudad de Cali, buscando incluir en el SIEE estrategias de inclusión efectiva para los niños, niñas y jóvenes afectados por problemáticas sociales diversas, se hace necesario abordar literatura que permita adentrarse en el tema de la educación inclusiva, para ello se presentarán algunos conceptos que han de tenerse presentes en el estudio de la misma, así como la normativa que ha direccionado su avance, tanto en el contexto nacional como a nivel mundial y se expondrán algunos planteamientos académicos de Claudia Grau Rubio, María Casanova y Gerardo Echeita, y Marta Sandoval.

5.1 Marco Conceptual

5.1.1 Aprendizaje

“El aprendizaje se define como un proceso que reúne las experiencias e influencias personales y ambientales para adquirir, enriquecer o modificar conocimientos, habilidades, valores, actitudes, comportamiento y visiones del mundo” (Romero, s.f., p. 1).

De acuerdo a este abordaje, se desprenden una serie de teorías de aprendizaje que desarrollan hipótesis de cómo llevar a cabo este proceso, los cuales se describen en la tabla siguiente: (ver Tabla 1).

Tabla 1. 9 Representantes más significativos de las teorías de aprendizaje

Teoría	Representante	Característica
Conductista	Watson, Skinner, Thorndike	Se origina en 1990; la idea básica consiste en un cambio de comportamiento debido a la adquisición, el refuerzo y la aplicación de las asociaciones entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas observables del sujeto.
Psicología cognitiva	Bartlett, Brunner	Se inicia a finales de 1950; las personas ya no son vistas como colecciones de respuestas a los estímulos externos, que es entendido por los conductistas, sino como procesadores de información.
Constructivismo	Piaget, Brunner	Surge en los años 70 y 80; su idea básica es que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus estructuras mentales
Aprendizaje social	Bandura	Sugiere que las personas aprenden en un contexto social, y que el aprendizaje se facilita a través del concepto tales como el modelación, el aprendizaje por observación e imitación
Socio-constructivismo	Vygotsky, Rogoff, Lave	Se origina a finales del siglo XX, lo fundamental de esta teoría es el cambio por el aumento de la perspectiva de la “cognición situada del aprendizaje”, en la que lo más importante es el papel del contexto y la interacción social.
Inteligencias múltiples	Gardner	Surge y se desarrolla en 1983; sostiene que el nivel de inteligencia de cada persona se compone de numerosas y distintas “inteligencias”: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal.
Aprendizaje experiencial	Roger	Se basa en las teorías sociales y constructivas, y sugiere que el aprendizaje se construye a partir de experiencias significativas en la vida cotidiana, que conducen a un cambio en los conocimientos y comportamientos de una persona.

Tabla 1. (Continuación).

Teoría	Representante	Característica
Aprendizaje situado y comunidad práctica	Lave, Wenger, Sergiovanni	Sugiere que los resultados académicos y sociales dependen de que las aulas se conviertan en comunidades de aprendizaje y enseñanza, las cuales no se limitarán a las escuelas, sino que abarcan otros espacios tales como el trabajo y las organizaciones.
Aprendizaje y habilidades del siglo XXI	Departamento de Educación de Estados Unidos, Partnership for 21st Century, Fundación MacArthur	El origen se desprende de la necesidad de satisfacer las nuevas demandas del siglo XXI, que se caracteriza por el conocimiento impulsado por la tecnología; implica un trabajo participativo basado en la investigación de las realidades del contexto en el que se circunscribe el proceso de aprendizaje.

Fuente: El autor adaptado de (Romero, s.f.).

5.1.2 Capacidades cognitivas

Es la responsable de desarrollar la atención, la memoria y todos los procesos implicados en la formación del concepto; el desarrollo de estos tres elementos psicológicos constituye elementos claves en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Aranda, 2008, p. 82).

Adentrándose en cada uno de estos elementos, se evidencia que respecto a la atención, “el niño simplemente mira, esta es una actividad voluntaria y depende o está controlada por las propiedades o características de los estímulos que aborden al niño”; en cuanto a la memoria, se dice que es la capacidad de reconocer un estímulo y conlleva procesos de habituación de dicho estímulo, por lo que es necesario “proporcionar una familiarización suficiente con el estímulo adecuado a su grado de complejidad” a fin de que el sujeto desarrolle el recuerdo; y, en relación a la formación de conceptos, esta debe ser ordenada y organizada, según se vaya dando la exploración del medio que circunda al individuo, dichos conceptos forman la base del

pensamiento, al mismo tiempo que fundamentan la actividad intelectual, por lo que se dice que aprendizaje de conceptos a través de la experiencia, los aprendizajes sensoriales, los descubrimientos, entre otros, “será el potencial más importante para desarrollar su inteligencia y su identidad personal” (Aranda, 2008, p. 82).

5.1.3 Lineamientos pedagógicos

El Ministerio de Educación Nacional conceptúa los lineamientos pedagógicos como aquellos que

Buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos pedagógicos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos. (Ministerio de Educación Nacional , s.f.)

5.1.4 Educación inclusiva

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la educación inclusiva es “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (UNESCO, 2009, p. 8), teniendo como punto de partida para lograr el objetivo de Educación Para Todos (EPT), objetivo por el que se comprometieron a trabajar los 164 países participantes en el Foro Mundial sobre Educación, del que surgió el Marco de Acción de Dakar, en el cual, en el numeral 6, reafirma el derecho a la educación como fundamental, y como “elemento clave del desarrollo sostenible, y de la paz y la estabilidad en cada país y entre las naciones” (Fiske, 2000); asimismo, el ordinal iii del numeral 7 del mismo,

contiene otro compromiso colectivo, el cual indica que los Estados, velarán “porque (sic) las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (Fiske, 2000, p. 43).

La educación inclusiva, entonces, se alza como una “estrategia clave para alcanzar la EPT”, también ha de entenderse como un principio general que orienta las políticas públicas relacionadas con la educación, entendida esta como “el fundamento básico de una sociedad más justa e igualitaria”; en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca en 1994, se gestaron las bases de lo que serían cambios fundamentales para las políticas inclusivas, en la misma se proclamó que,

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran

la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 8)

Es de aclarar que, según lo indicado por Blanco (2008), en la Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", suele confundirse el concepto de inclusión con el de integración, esto por cuanto se asocia el término de inclusión "a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común.", sin embargo la inclusión, a decir de la autora, es "Un paso hacia adelante respecto del movimiento de la integración", siendo la finalidad de la inclusión más amplia, al pretender "asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad", haciendo un énfasis especial en "aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados" (Blanco, 2008, p. 7).

Por otra parte, el Documento No. 11 emitido por el Ministerio de Educación Nacional (2009), plantea que la educación inclusiva se logra a través de la atención de calidad y equidad a las necesidades específicas de los estudiantes, implementando "estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad", y resalta que se requieren

"Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van

a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 9).

En este orden de ideas se inserta la conceptualización de educación inclusiva por parte del Ministerio de Educación Nacional,

La educación inclusiva es aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa. Es un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo. (MEN, 2016, citado por Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 11)

De la que se derivan una serie de elementos inclusivos que parten de la aceptación de las diferencias del otro en el entorno educativo, por lo que la educación inclusiva debe ser concebida como una estrategia fundamental en la lucha contra de la exclusión social, ya que “con frecuencia, la exclusión social, y de manera más precisa, el acto de excluir al otro, se convierte en un problema de educación” (MEN, 2017, p. 12). Debe ser vista como elemento promotor de

reflexión en relación a la actuación colectiva buscando el bienestar comunitario, enfocado en el derecho y el respeto por la diversidad en todo el sentido de la palabra; porque “entender y respetar la diversidad es la clave para hacer realidad una educación para todas y todos.

Este concepto permite entender a su vez, el siguiente elemento de este marco conceptual, la educación para la gestión del riesgo, que se desarrolla a continuación.

5.1.5 Educación para la Gestión del Riesgo

El Ministerio de Educación con colaboración de la Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado -RET-, en atención al reto asumido por el gobierno Nacional de

... garantizar el acceso en condiciones de respeto y dignidad a niños, niñas, adolescentes y jóvenes –NNAJ– y adultos sin que sean discriminados por su condición socioeconómica, étnica o de género, mediante la atención de sus necesidades especiales o circunstancias de desprotección y de violencia (Ministerio de Educación & Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado -RET-, 2014, p. 6).

Emitió un documento con orientaciones para el sistema educativo que le permitan desarrollar “acciones de promoción, prevención y protección para afrontar los riesgos y violaciones” que afectan a aquellas poblaciones mencionadas antes, así como a las personas en situación de vulnerabilidad y víctimas del conflicto armado, este documento, titulado Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno, entiende la educación para la gestión del riesgo como una noción fundamental “que permite articular los lineamientos pedagógicos dirigidos a poblaciones vulnerables y víctimas con el marco de estrategias y programas a implementar en contextos de riesgo derivados de los fenómenos socio naturales, naturales, del conflicto armado y de la violencia generalizada”;

tal noción debe ser desarrollada bajo criterios de prevención de los diferentes impactos humanitarios, indiscriminadamente de su origen, el cual puede ser de carácter natural o violento (MEN & RET, 2014, p. 39).

En conclusión, la educación para la gestión del riesgo es definida por el MEN y la RET (2014) como

... la obligatoriedad que tiene el Estado a través del Sistema Educativo de promover y garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de NNAJ en situaciones de múltiple afectación dentro de las que se cuentan los desastres de origen natural y las crisis humanitarias ocasionadas por las violencias. Para ello, el Estado debe promover la consolidación de espacios protectores que faciliten el cumplimiento de las principales obligaciones educativas en materia de acceso, permanencia, aceptabilidad y adaptabilidad.

La educación para la gestión del riesgo, en armonía con el enfoque diferencial y el ciclo vital de los niños, niñas y jóvenes, compromete al Estado a garantizar que estos puedan ingresar a la escuela sin importar su situación o condición; garantizar, además “que la enseñanza sea pertinente a las costumbres e identidad cultural de todas las personas que presentan situaciones de afectación de sus derechos”; y por último pero no menos importante, a “Brindar protección a todas las personas que integran la escuela frente a los riesgos que acarrear la presencia de actores armados y frente a los riesgos de origen natural” (MEN & RET, 2014, p. 39).

Continuando con el desarrollo del marco conceptual inherente a la temática planteada, se presenta la evaluación institucional como parte del proceso que se toma en cuenta para llegar a la propuesta de reforma del SIIE para la institución educativa objeto de estudio.

5.1.6 Evaluación institucional

El numeral 3 del artículo 1 del Decreto 1290 de 2009, indica que la evaluación institucional es “el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”; en el mismo sentido, (Álvarez, 2001) señala que debe entenderse la evaluación como una “actividad crítica de aprendizaje”, siendo un proceso productivo tanto para el docente como para el estudiante, en la medida en que “el profesor aprende para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento”, actividad que también resulta beneficiosa para el alumno en tanto este “aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora” (Álvarez, 2001, p. 12).

Entre las características de la evaluación que identifica Álvarez (2001), se tiene que debe ser democrática, una actividad en la que existe la posibilidad de expresar y debatir las ideas propias, permitir la formación de un pensamiento, no expresarse bajo el temor de sumar o perder puntos o ser calificado de forma negativa; “ser un recurso de formación y oportunidad de aprendizaje”; debe ser un ejercicio transparente, en el que los criterios de valoración y corrección sean “explícitos, públicos y publicados”; teniendo presente que “la evaluación forma parte de un *continuum* y, como tal, debe ser *procesual, continua, integrada* en el currículum y, con él, en el aprendizaje”, de ninguna manera la evaluación debe constar de “tareas discretas, discontinuas, aisladas” ni un “apéndice de la enseñanza”, por el contrario, el proceso evaluativo debe ser formativo, motivador y orientador (Álvarez, 2001, p. 15).

La evaluación también cuenta con unos principios que, según indica Córdoba (2006), hacen de ella una “actividad coherente”, permitiéndole “tener un carácter sistémico y formativo”; entre los principios mencionados se encuentran, integralidad, al ser parte de un proceso educativo y no un evento aislado; continuidad, al estar presente en todo el proceso evaluativo, contando con “control y reorientación permanente”; diferencialidad, “este principio reitera la necesidad de emplear diferentes fines o propósitos evaluativos, es decir, debe estar presente desde el inicio hasta el final del proceso de enseñanza y aprendizaje”; y, educabilidad, principio que busca la formación del ser humano (Córdoba, 2006, p. 6).

Entendiendo el proceso de evaluación institucional se posibilita comprender el término Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, en adelante SIIE.

5.1.7 Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIIE-

Luego de disertar acerca de los términos Sistema y Educación, que componen este concepto, la Secretaría de Educación Departamental (2013), en su Informe de Seguimiento a los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes-SIEE-, afirma que este puede ser visto como

... un conjunto de elementos organizados que interactúan manejando información con la finalidad de emitir juicios de valor y tomar decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje. Aunque es un parafraseo de las dos definiciones descritas, es una forma de reorganizar los conocimientos.

En el mismo documento se define el concepto como el “conjunto de procesos y procedimientos esenciales y particulares que garantizan un aprendizaje coherente con el modelo pedagógico adoptado por cada Institución Educativa en su Proyecto Educativo Institucional

conforme a las disposiciones legales vigentes” (Secretaría de Educación Departamental, 2013); en este sentido el Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional (2009a), en su artículo 3, señala los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, entre los que se encuentran, en primer lugar la identificación de “las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”, así como también, “suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo” (MEN, 2009a).

Por su parte, el artículo 4 del mencionado Decreto indica que, los elementos del sistema de evaluación institucional de los estudiantes, entre los que se encuentran, “los criterios de evaluación y promoción”, “las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes”, “las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar”, así como “Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes”.

Sobre el asunto, el Ministerio de Educación Nacional (2009b), en el Documento No. 11, llamado Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290/09, subraya como características del sistema institucional de evaluación que debe ser completo, en la medida en que “en él se encuentren todos los elementos del sistema”; coherente, en tanto “debe haber una articulación entre el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el enfoque con el que se aborde la evaluación de los aprendizajes”; incluyente, al presentar la posibilidad que el aprendizaje de cada estudiante pueda ser valorado, permitiéndoles conocer el desarrollo de sus competencias, y teniendo presente que “la evaluación nunca puede ser utilizada como mecanismo de exclusión social”; válido, “es decir, que se valore lo que se debe valorar y de la

manera adecuada. Se recordará que el enfoque educativo actual no busca la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de competencias”; y, legítimo, al mostrar concordancia con el Decreto 1290 de 2009 “y proveniente de un proceso de discusión y aprobación con la participación de la comunidad educativa” (MEN, 2009b, p. 35)

5.2 Marco Normativo

5.2.1 De carácter internacional:

Convención sobre los Derechos del Niño, 1990, acuerdan los Estados y parte que la dignidad del ser humano debe ser reconocida a todos los integrantes de la familia humana, sin distinción alguna (UNICEF, 1990).

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, -Jotiem, 1990-, se acordó la universalización de la educación básica primaria, teniendo como objetivo la reducción del analfabetismo (Humanium, 1990).

Declaración de Managua, 1993, los participantes se comprometieron en el desarrollo e implementación de políticas sociales que permitan a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y sus familias, a alcanzar un mejor nivel de vida (Declaración de Managua, 1993).

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, 1994, en la cual se insta a los gobiernos a “dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales”, así como “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite

matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario” (UNESCO, 1994).

Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, 1996, se comprometen a establecer la educación como política de Estado y se hace énfasis en el fortalecimiento de las acciones que lleven a la inclusión educativa a aquellos estudiantes con necesidades especiales, dificultades en el aprendizaje o socialmente marginados.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son las metas, cuantificadas y cronológicas, que el mundo ha fijado para luchar contra la pobreza extrema en sus varias dimensiones: hambre, enfermedad, pobreza de ingresos, falta de vivienda adecuada, exclusión social, problemas de educación y de sostenibilidad ambiental, entre otras.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), son el resultado de un compromiso que en el año 2000 hicieron 191 jefes de Estado y de Gobierno en la Cumbre del Milenio, para trabajar a favor de ocho objetivos, que contienen un total de 17 metas. Este compromiso, conocido como la Declaración del Milenio, se firmó en septiembre del 2000 y fijó ocho objetivos que tienen como fecha límite de cumplimiento el año 2015, por lo que estas metas simbolizan grandes desafíos que dependen en gran medida de la voluntad y del manejo de los países en el tiempo acordado.

Los ocho objetivos del Milenio son:

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer

Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil

Objetivo 5: Mejorar la salud materna

Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades

Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. (Naciones Unidas, 2000)

Marco de Acción Regional “Educación para todos en las Américas”, Santo Domingo, 2000, “se propone cumplir con los compromisos aún pendientes de la década anterior, esto es, eliminar las inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos, cuenten con una educación básica que los habilite para ser partícipes del desarrollo” (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2000)

Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 2000, en el que se evaluaron los avances realizados desde la Conferencia de Jotiem de 1990 y se reafirmaron los compromisos para lograr los objetivos y finalidades del programa Educación para Todos, alcanzando una “Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad” (Fiske, 2000, p. 43).

Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe -PROMEDLAC VII-, Cochabamba, 2001, en la que se suscribió la Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio

del siglo XXI, dentro de las que se destacan el fomento de los aprendizajes de calidad y atención a la diversidad como ejes prioritarios de las políticas educativas (UNESCO, 2001).

Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos, Buenos Aires, 2007, resultado de las discusiones sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) se emitió tal documento, cuyo eje central estuvo en la educación de calidad para todos como un derecho al que toda la población debe tener acceso.

IV Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Santa Cruz de la Sierra, 2007, donde los países participantes asumen “que la inclusión, más allá de los marcos legales internacionales y nacionales, supone una responsabilidad ética que compromete a todo sistema educativo a colocar en el centro de su quehacer la existencia de todas y cada una de las personas” (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2007).

VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Madrid, 2010, jornadas que tuvieron entre sus principios rectores “El reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y el respeto por sus diferencias”, así como “La búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas” (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2010).

5.2.2 De carácter nacional

Resolución No 17486 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional, que reglamenta aspectos relacionados con la evaluación de los estudiantes y la promoción escolar, entre otros.

Decreto No 1469 de 1987, Ministerio de Educación Nacional, Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto Ley No 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria, introduce la escala numérica y se empiezan a mencionar e implementar las actividades de recuperación y comité de evaluación, introduce también una primera descripción de la evaluación escolar.

Constitución Política de Colombia, 1991, por medio de la cual se reconoce la educación como un derecho constitucional y como un servicio público con función social, creando, con su articulado, un marco referencial para la protección del derecho a la educación.

Ley No 115 de 1994, Congreso de la República, por la cual se expide la Ley General de Educación, se señalan las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación atendiendo a lo dispuesto en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia.

Decreto No 1860 de 1994, Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley No 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Ley No 715 de 2001, Congreso de la República, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

Decreto No 230 de 2002, Ministerio de Educación Nacional, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.

Resolución No 2565 de 2003, Ministerio de Educación Nacional, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Ley No 982 de 2005, Congreso de la República, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.

Decreto No. 1290 de 2009, Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Decreto No 366 de 2009, Ministerio de Educación Nacional, 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.

Ley No 1346 de 2009, Congreso de la República, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

5.3 Estado del Arte

Se seleccionaron diferentes autores y sus obras, todas ellas relevantes para el estudio propuesto. Así el texto de la doctora Claudia Grau Rubio, Licenciada en Filosofía y Letras (Pedagogía), Doctora en Psicología, profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, miembro del Instituto de investigación

“Polibienestar” de la misma universidad (Polibienestar , 2017), llamado “Educación especial: De la integración a la escuela inclusiva”, presenta una visión de este modelo de escuela en la que “todos pertenecen, donde todos los estudiantes son aceptados y apoyados por sus compañeros y por los otros miembros de la comunidad escolar en la satisfacción de sus necesidades” (Grau, 1998, p. 19).

En este mismo texto, Grau ilustra de manera detallada del desarrollo de la escuela inclusiva desde sus orígenes, en el Movimiento REI –*Regular Education Initiative*-, por sus siglas en inglés, hasta la presentación de los currículos que deben utilizarse si se pretende impartir una enseñanza inclusiva de calidad; Grau aporta conceptos, teorías y críticas que no deben menospreciarse al estudiar la posibilidad de reforma de Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes con carácter inclusivo.

Autores como Gerardo Echeita Sarrionandia, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Doctor en Psicología, profesor del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, autor de múltiples trabajos de divulgación acerca del “análisis y evaluación de las políticas educativas en el ámbito de la “atención a la diversidad” y de la “educación inclusiva”, en el trabajo de asesoramiento psicopedagógico, así como en la difusión de prácticas y estrategias de aprendizaje cooperativo” (Echeita, s.f.); y Marta Sandoval Mena, Licenciada en Psicopedagogía, Doctora en Psicopedagogía, actual Vicedecana de estudiantes, Relaciones Institucionales y Empleabilidad de la Universidad Autónoma de Madrid, pertenece a los grupos de investigación GICE y Consorcio para la educación inclusiva, y ha participado en variedad de proyectos de investigación (Universidad Autónoma de Madrid, s.f.), desarrollaron el trabajo titulado “Educación inclusiva o educación sin exclusiones” (Echeita & Sandoval, 2002), en el cual presentan el análisis del

concepto de educación inclusiva, comenzando por exponer las razones por las cuales se habla de este tipo de educación, haciendo énfasis en las características de tipo social,

... frente a los dramas de la *exclusión* creciente y *la guerra*, se alcen voces reclamando la necesidad y la aspiración de la *inclusión* como valor emergente (y urgente), necesario para construir, en primer lugar, *una cultura de la paz* que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales (Echeita & Sandoval, 2002, p. 33)

Describen brevemente los movimientos e iniciativas que, a nivel mundial, se han presentado y caracterizan los diferentes modelos que se han implementado en la búsqueda alcanzar una educación realmente inclusiva, por esta y otras razones se considera la obra de estos autores un gran aporte para la investigación en curso.

María Antonia Casanova, Licenciada en Filosofía y Letras, sección de pedagogía, en la especialidad de Educación Especial, profesora de la Universidad Camilo José Cela, Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa, Casanova es experta en diseño curricular y atención a la diversidad y evaluación, ha sido Subdirectora general de educación especial y atención a la diversidad en el Ministerio de Educación de España y Directora general de promoción educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (UCJC, 2017). En el artículo “Evaluación para la Inclusión Educativa”, Casanova (2011), plantea una evaluación en la que más allá de darle una puntuación al alumno por determinado logro, caracteriza la forma cómo debe evaluarse y qué debe contener un informe docente, que permita “valorar siempre lo conseguido por cada persona que se forma”. La obra de Casanova es extensa y resulta pertinente y de utilidad para la presente labor investigativa.

5.4 Marco teórico

Por la problemática a la que se pretende dar respuesta con el desarrollo de esta investigación, es importante resaltar las áreas teóricas a desarrollar, el proceso de educación inclusiva y la evaluación y formación por competencias.

5.4.1 Inclusión

Este primer elemento del marco teórico corresponde a una serie de temas y subtemas que subyacen en la problemática planteada: las necesidades de niños especiales y excepcionales (déficit auditivo, visual, motor, físico), condiciones de vulnerabilidad (entorno socioeconómico, diversidad étnica, embarazos en adolescentes, desplazamiento forzado), todo lo cual hace parte de un proceso de inclusión al entorno educativo de cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que constituyen la población objeto de estudio, y que finalmente representan la integralidad educativa que se desea alcanzar en la I.E. Santo Tomás como representante del programa CASD.

5.4.1.1 La Estrategia Rehabilitación Basada en Comunidad [RBC]

Esta estrategia fue enunciada por la OMS en la década de los 70, organismo que reconoció que “para tener los efectos que se pretendían de inclusión social de las personas con discapacidad, tendría que trabajar de manera comunitaria e intersectorial” (Muñoz, 2016, p. 5).

En la actualidad, la RBC no se concibe solo como una estrategia que da respuesta a las necesidades de personas discapacitadas, sino que a esta se suma estos sujetos y sus familias, así como los actores de la comunidad en la que viven, y la ciudad donde se ubican, es decir, funciona para todos. “La RBC comprende que todos somos diversos, que la discapacidad es una

más de las diversidades humanas, y en este sentido, que el desarrollo comunitario se enriquece con la perspectiva de las personas con discapacidad” (Muñoz, 2016, p. 5).

De igual forma, propone una actitud de intolerancia ante la exclusión, “comprendida como el no goce efectivo de los Derechos Humanos, de ningún miembro de la sociedad y que todos tenemos capacidad de aporte para construir la sociedad que queremos vivir”, por lo que resulta vital la inclusión para el desarrollo del individuo y su comunidad.

La forma como esta estrategia se inserta en el entorno educativo, es en su papel de facilitador, ya que ayuda a hacer que la educación sea inclusiva en todos los niveles, al mismo tiempo que posibilita el acceso a la educación y al aprendizaje de forma permanente para las personas con discapacidad. Este papel va más allá del entorno escolar, puesto que plantea la necesidad de realizar un acompañamiento a las familias de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, tomando como principio esencial que la educación inclusiva no es solo para personas con discapacidad. Construye un puente entre los sectores y subsectores que conforman la institución y el sistema educativo en general, por lo que es imprescindible que esta estrategia sea articulada con el PEI de cada institución educativa.

5.4.1.2 Educación inclusiva con calidad

La siguiente afirmación forma parte del documento de UNESCO en relación a la educación inclusiva en el mundo:

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en

muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas.

Cuando los niños no tienen la oportunidad de desarrollar su potencial en los años decisivos de la infancia, sus familias están más expuestas al riesgo de empobrecerse o de deslizarse por la pendiente de la pobreza crónica. De esta forma, hacer que la educación sea más inclusiva contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de erradicación de la pobreza extrema y de la enseñanza primaria universal. Contribuye, asimismo, a los objetivos más generales de justicia social y de inclusión social.

De no contar con estrategias nacionales unificadas y claramente definidas para incluir a todos los educandos, muchos países no podrán lograr los objetivos de la Educación para Todos (EPT) en 2015. Los avances también dependen de lo que se entiende por educación inclusiva. En la actualidad coexiste una variedad de versiones sobre lo que significa y lo que implica. Este documento se basa en las investigaciones internacionales y presenta una perspectiva general de las principales cuestiones relacionadas con la educación inclusiva a fin de informar el debate sobre las políticas durante la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Al hacerlo, también se analizan los temas principales de la Conferencia, es decir, los conceptos; las políticas; las estructuras y los sistemas; y la práctica. (UNESCO, 2008)

En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional ha fomentado el fortalecimiento de la capacidad institucional para la atención a la diversidad, desarrollando alternativas que posibiliten un proceso educativo de calidad y equitativo para el creciente número

de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y que han sido objeto de exclusión de la oferta educativa en el país, lo que les impide hacer parte de “la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades” (Ministerio de Educación Nacional , 2009c, p. 5).

Asume este documento que la educación inclusiva en Colombia es una propuesta de “aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos poblaciones diversos y vulnerables... atendidos en las instituciones educativas”.

Estas poblaciones se refieren a: étnicas (Afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales), personas de talla baja (enanismo), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y niños y niñas en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa. (MEN, 2009c, p. 5)

Lo que finalmente se pretende alcanzar es la cualificación de la gestión cuyos objetivos se centran en tener instituciones educativas, que conformen una red hacia un país inclusivo, obteniendo una cultura en la que se valore la diferencia, se brinden oportunidades para todas las personas independientemente de su credo, raza, género, condiciones sociales o económicas, “como sujetos sociales de derecho que les otorga la Constitución Política, siendo atendidos de forma pertinente de acuerdo a los principios de equidad, solidaridad y participación”.

Sin embargo, en la actualidad existen dos situaciones que obstaculizan el logro de este objetivo, construyendo capital humano y capital social:

– La primera, Colombia se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social; en nuestro país conviven etnias (Mestizos, Indígenas, Afrodescendientes, Rom) y poblaciones en diferentes situaciones (necesidades educativas especiales, desplazados, de fronteras, reinsertados, desvinculados, rural dispersa e iletrados). Las poblaciones no son grupos independientes de las etnias, hay personas que reúnen simultáneamente varias condiciones de vulnerabilidad, por ejemplo, afrodescendiente, desplazado e iletrado.

– La segunda, el país presenta inequidad en términos socioeconómicos, culturales y de características individuales, actualmente en Colombia doce (12) de cada cien (100) niños y niñas presentan una condición que limita su aprendizaje y participación y sólo tres (3) de ellos asisten a la escuela. (MEN, 2009c, p. 9)

Se requiere por tanto el compromiso de todos los actores involucrados, que cumplan los siguientes requerimientos para el éxito del proceso:

Organización: se debe tener claridad en los mecanismos de participación y los instrumentos de recolección de información que se van a utilizar, de manera que se adapten a las necesidades de todos los integrantes de la comunidad educativa.

La participación de la sociedad civil: se debe involucrar a los líderes de la comunidad que tienen capacidad de generar soluciones y crear las condiciones necesarias para su desarrollo

Asesores externos: el desarrollo del programa en las diferentes fases debe tener asesores externos que cumplan la **función de amigo crítico**, éste es alguien que conoce el programa de inclusión y desempeña un rol de apoyo más que de supervisión.

Sistemas de Información: para garantizar que se cumpla la función de acompañamiento se define un plan donde se precisan espacios de participación, estrategias de comunicación y de apoyo en actividades puntuales en el desarrollo del programa.

Trabajo en equipo: es importante conformar equipos de trabajo colaborativo que analicen y den solución a las dificultades que plantea la inclusión y que estén dispuestos a innovar para mejorar las prácticas educativas y administrativas a través de procesos reflexivos e investigativos.

Definición de un lenguaje común: por ser este un programa complejo en el cual participan diferentes integrantes de la comunidad, es fundamental ponerse de acuerdo en la definición de los términos relacionados con inclusión y calidad para establecer una comunicación efectiva a lo largo de todo el proceso.

Valores éticos: la educación inclusiva implica un proceso de cambio en el cual los valores se traducen en colaboración, equidad, diversidad, solidaridad y sensibilidad.

(MEN, 2009c, p. 15, 16)

5.4.1.3 Transiciones educativas

Para el Ministerio de Educación Nacional, según la estrategia ¡Todos listos! (MEN, 2016), “las transiciones son momentos de cambio en los que se experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así de manera significativa en su desarrollo” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

De tal manera que “las transiciones educativas son aquellos periodos específicos y cruciales en los que los estudiantes experimentan cambios que marcan el paso de un estadio a

otro”. Estando estos cambios, en la generalidad de los casos, asociados al paso entre los diversos niveles educativos, un cambio de docente que algunas veces implica también tener nuevos compañeros y, por ende, nuevas relaciones de apoyo; o un cambio de establecimiento educativo que puede ser tanto por un cambio de residencia como por la búsqueda de uno que cumpla a cabalidad con las expectativas del estudiante o de su familia. Cuando se dan estos momentos de transición educativa, se experimentan nuevos ambientes y estilos de enseñanza, y se asumen nuevos roles y maneras de relacionarse.

Esto puede significar situaciones conflictivas para el estudiante y su grupo familiar, por lo que pueden ocurrir desbalances o desequilibrios en el desempeño académico del niño, niña, joven o adolescente. Siendo oportuno que el sistema educativo brinde las herramientas necesarias para mantener a este sujeto dentro del proceso de formación, sin que la afectación por desplazamiento, cambio de ubicación en el territorio colombiano, entre otros factores, le impidan acceder a la oferta educativa en el país.

5.4.1.4 Población en situación de vulnerabilidad

En este grupo poblacional se insertan los niños, los adultos mayores y las mujeres embarazadas, de forma convencional; sin embargo, en la actualidad se han incluido sujetos que, por su condición de género, credo, inclinación política o cualquier factor que represente diferencia en su entorno, pueda ser objeto de exclusión de su entorno educativo.

El Ministerio de Educación Nacional ha implementado programas tendientes a reducir la brecha entre estas poblaciones, posibilitando la inclusión con elementos de tolerancia ante la diversidad, determinando que “La política educativa de los planes sectoriales 2002 al 2018 estableció acciones para la atención educativa de las poblaciones en un marco de equidad e

inclusión, en particular para la atención a la población en condición de vulnerabilidad”

(Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Entre la población estudiantil en situación de vulnerabilidad se tienen aquellos que poseen trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Se caracteriza por ser “un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más fuerte y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar” (Vélez & Vidarte, 2012, p. 114).

El trastorno está estructurado en tres dimensiones: inatención, hiperactividad e impulsividad; las deficiencias de atención se refieren a la incapacidad de conservar el nivel de atención en una cosa por largos periodos de tiempo, siendo además la atención fugaz e impulsos desinhibidos frecuentes en estados normales de vigilia. Los individuos aquejados con esta discapacidad tienen dificultad para concentrarse en alguna tarea o actividad, mostrándose al mismo tiempo aburrimiento, luego de tan solo unos minutos de haberse iniciado dicha actividad.

Puede evidenciarse a través de la observación directa de la conducta del sujeto en todos los ámbitos o situaciones de su vida diaria (social, académica o laboral). Para el caso que compete a esta investigación, el ámbito educativo, se observa que estos niños tienden a cometer errores por descuido, su trabajo puede estar mal presentado (sucio, desordenado), sin que denote reflexión por parte del alumno, y lo que es más importante, que no llegue a terminar sus tareas.

Entre las respuestas típicas de los estudiantes con este trastorno se tienen: “los cambios de una tarea a otra sin terminar ninguna de ellas, el no seguimiento de las instrucciones, el hecho de dar la impresión de no escuchar y tener la mente en otro lugar, y la dificultad para organizar tareas o actividades” (Vélez & Vidarte, 2012, p. 114). Esta situación conlleva a la evitación por

parte de los estudiantes de tareas que incluyan esfuerzo mental considerable; esto no se debe a una actitud negativista por parte del sujeto sino a las deficiencias de funcionamiento atencional que poseen estos estudiantes.

El segundo componente del trastorno en mención, la hiperactividad, se manifiesta comúnmente por movimientos excesivos, continuos que resultan inapropiados; inquietud, nerviosismo, y la incapacidad para estar sentado sin levantarse, da la impresión de que se trata de un movimiento continuo que no puede detener, además de hablar en exceso. Esta particularidad los lleva a ser niños de apariencia revoltosa, “que no paran de dar golpes con los dedos, de moverse en sus asientos o molestar a sus compañeros de clase” (Vélez & Vidarte, 2012, p. 115).

La evolución de la hiperactividad no suele seguir una línea uniforme ni específica. “El pronóstico conlleva impulsividad, fracaso escolar, comportamientos antisociales e incluso delincuencia” (Vélez & Vidarte, 2012, p. 116).

El tercer componente del trastorno de déficit atencional e hiperactividad es la impulsividad, “el cual se traduce en impaciencia, incapacidad para aplazar la respuesta, responder antes que la pregunta haya sido formulada por completo, e interrumpir frecuentemente, provocando problemas en situaciones sociales” (Vélez & Vidarte, 2012, p. 117).

A estas conductas suele asociarse la desinhibición social, así como la falta de precaución en situaciones peligrosas, y el quebrantamiento de las normas, por lo que estos niños sufren continuos accidentes y en la mayoría de los casos, son rechazados por su grupo de iguales, bien sea en su entorno familiar, social o académico.

Este trastorno es mucho más frecuente de lo que parece en Colombia, puesto que estudios que se han llevado a cabo evidencian que en el país existe una alta prevalencia del TDAH; y lo

que es aún más preocupante, de la población diagnosticada con el trastorno solo el 7,4% recibe un diagnóstico de confirmación mediante entrevista psiquiátrica estructurada, y tan solo el 6,6% recibe tratamiento, lo que podría indicar que parecer existir un subregistro en el diagnóstico en países en desarrollo como es el caso de Colombia (Vélez & Vidarte, 2012, p. 120).

De igual forma, existe evidencia científica de que en Colombia el TDAH se ha convertido en un verdadero problema de salud pública en la población infantil, lo cual es abordado desde la política pública de primera infancia y desde la normatividad actual que hace posible que esta problemática sea incorporada como prioridad de intervención.

De lo anterior se puede inferir que los estudiantes con algún grado de limitación o discapacidad, deben tener acceso a procesos educativos de habilitación y rehabilitación, que les permita mejorar sus potencialidades, integrarse a la sociedad como personas participantes y productivas; determinando que la detección temprana de este tipo de trastorno conlleve a una atención integral y oportuna, con el acompañamiento de la familia, la institución educativa y su entorno social, de tal manera que pueda llegar a superar las barreras que le impiden acceder a un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a su individualidad, principalmente por los procesos inclusivos que se den en el sistema de evaluación educativa.

En este orden de ideas, es importante señalar que existen estrategias en el aula que pueden ser muy útiles para los afectados por el TDAH, facilitando el control de la inquietud-impulsividad y la inatención; determinando inclusive, que no se requiere necesariamente de una educación personalizada con aulas pequeñas y profesores entrenados en colegios de integración (Carrizosa, s.f., p. 52).

Otro aspecto a tener en cuenta cuando se habla de educación inclusiva, y máxime si se trata del sistema de evaluación educativa, es aquel que relaciona a estudiantes en estado de embarazo, por lo que, a continuación, se mencionan aspectos relevantes de esta temática tan significativa para la población estudiantil colombiana.

Los embarazos adolescentes son materia de preocupación para los gobiernos de los países en desarrollo, no solo por el incremento en el número de casos sino por los riesgos que representa tanto en la salud física como mental de la madre, en esta etapa de vida, además de las complicaciones para el área educativa en atención a esta población. En las últimas décadas se tienen cifras significativas de este fenómeno, reportándose que “la tasa de nacimientos en adolescentes representa el 11% de todos los registrados a nivel mundial” (Molina, Mora & Muñoz, 2015, p. 1-2). Para los países en desarrollo el promedio para el año 2010 en la tasa de nacimientos en adolescentes fue de 52 por cada 1.000 adolescentes, que representa el 2,4 veces más que el promedio reportado para los países en desarrollo (22 por cada 1.000 adolescentes). Para Colombia en ese mismo año se reportó una tasa de fecundidad de 84 nacimientos por cada 1.000 adolescentes, de acuerdo a datos suministrados por Profamilia y el Ministerio de la Protección Social (Molina et al., 2015, p. 2).

En este orden de ideas, es conveniente revisar algunas cifras de lo que viene ocurriendo a nivel educativo en el país. Se observó que para el 2010, el 55% de las adolescentes sin educación han estado alguna vez en situación de embarazo, 8 puntos por encima de las de las adolescentes escolarizadas, solo con educación primaria (47%). Por área, las cifras no son tan diferentes, puesto que se estima que para las adolescentes de la zona rural al menos un 27% (6.944 casos) han estado alguna vez embarazadas contra el 17% (2.156 casos) de esta población en la zona urbana. Para la ciudad de Cali en el año 2013, se registraron 6.160 casos de embarazos en

adolescentes en su zona urbana y 692 casos en la zona rural del municipio (Molina et al., 2015, p. 2).

El gobierno nacional y específicamente el departamental, en el caso que ocupa esta investigación, se ha visto abocado en una serie de programas y estrategias tendientes a la disminución de la ocurrencia de embarazos en adolescentes escolarizadas en las distintas instituciones educativas del país, sin que hasta la fecha se haya evidenciado una disminución significativa de las cantidades anteriormente mencionadas. Todo esto en aras de cumplir con los objetivos del Milenio, tratando de disminuir estos casos con programas de prevención y planificación familiar a través de medios anticonceptivos.

Es significativo mencionar que en cuanto a los cambios en el proyecto de vida, vinculado directamente a los procesos formativos, se ha encontrado que en aquellos casos en los que la maternidad no era el punto central de los planes de estas adolescentes, el embarazo inesperado puede llegar a convertirse en un obstáculo para el desarrollo del proyecto persona, llevando a la adolescentes ante dos opciones: por una lado, analizar y reflexionar sobre sus antiguos proyectos para ajustarlos o en últimas, es decir tener un espacio de tiempo para realizar estos cambios; y por otro lado, que estos proyectos queden estancados en el tiempo no permitiendo el desarrollo de la adolescentes para alcanzar su meta profesional, lo que las lleva a la deserción escolar, vinculación a trabajos mal remunerados, y la realización de estudios no profesionales con el propósito de acceder más rápidamente al mercado laboral para hacerle frente a su compromiso económico con su familia recién creada.

Según cifras actuales de esta problemática presentadas por el Ministerio de Educación Nacional, en la Directiva 01 del 6 de febrero de 2018 se presentan aspectos significativos a tener en cuenta en esta temática.

Una de las consecuencias del embarazo en adolescentes es la deserción escolar que se presenta tanto para la madre como para el padre. La Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) en el año 2010, determinó que el 1,1% de los estudiantes matriculados entre los grados 5 y 11 en establecimientos educativos oficiales, se han desvinculado al sistema escolar por esta causa (Ministerio de Educación Nacional , 2018).

En este documento se menciona la posibilidad de que la población en esta situación de descolarización, tienda a convertirse en víctima de reclutamiento por parte de grupos delincuenciales, así como puede llegar a ser víctima de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, ya que, y según datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS del año 2015 la violencia sexual ejercida contra adolescentes entre 15 y 19 años es de 14,2% (Ministerio de Educación Nacional , 2018).

Las cifras de nacimientos en niñas embarazadas en edades comprendidas entre 10 y 14 años fue de 6.054 y en adolescentes entre 15 y 19 años de 135.979 según la encuesta realizada por DANE – SISPRO- Ministerio de Salud y Protección Social en el año 2015, lo que representa un 17,4% de adolescentes madres o embarazadas.

Por lo que el Ministerio de Educación Nacional ante dicha situación pretende a través de la Directiva 01/18 contribuir con el compromiso sectorial adquirid a través del fortalecimiento del componente de “Educación para la sexualidad a mi medida”, en el que se manifestó que el sector educativo tiene el compromiso de adelantar estrategias dirigidas hacia la garantía del

acceso y permanencia en el sistema educativo con especial énfasis en las poblaciones vulnerables, dentro de las cuales se incluye una jornada única, la promoción de la universalización de la educación y la búsqueda de permanencia entre otros (Ministerio de Educación Nacional , 2018).

Importante es señalar las acciones que especifica esta Directiva para vincular al sistema educativo de estudiantes descolarizados con ocasión de embarazo o paternidad adolescente.

- Orientar a los establecimientos educativos en la aplicación de la Ruta de Atención Integral de Embarazo Adolescente y en el Protocolo de Atención a la Embarazada Menor de 15 años.
- Caracterizar las necesidades educativas de las adolescentes en embarazo, madres lactantes y padres adolescentes, vinculados en el sistema educativo con el fin de formular programas de permanencia escolar para dichos estudiantes.
- Mantener permanentemente actualizado el Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar – SIMPADE.
- Analizar las cifras de embarazo en adolescentes, maternidad y paternidad escolar, a partir del registro de casos en el SIMPADE y desarrollar acciones encaminadas a favorecer la permanencia de estos estudiantes, a través del Comité Territorial de Convivencia Escolar.
- Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas o adolescentes embarazadas, proporcionando entre otros elementos, el mobiliario adecuado para su estado.
- Asesor a los establecimientos educativos para que, a través del comité académico, se establezcan las condiciones de flexibilización del currículo, su pertinencia y oportunidad para asegurar a las adolescentes en embarazo, así como a las madres y padres

adolescentes, su continuidad en el proceso formativo, teniendo en cuenta el enfoque diferencial e inclusivo.

- Gestionar recursos para promover estrategias de permanencia escolar, tales como entrega de útiles escolares, uniformes, transporte, alimentación escolar, a los adolescentes madres y padres, de conformidad con el parágrafo 1 del artículo 91 del Decreto 4800 de 2011. (Ministerio de Educación Nacional , 2018)

5.4.2 Evaluación en el aula

En esta investigación el análisis del término evaluación en el aula será tomado a partir del Documento No. 11 del Ministerio de Educación Nacional (2009b), que menciona las fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290/09.

La evaluación es un término polisémico contextualizado que hace parte del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es formativo, en el cual intervienen todos los actores involucrados.

En este sentido a partir de ella se debe visualizar, organizar y planificar todo el proceso en el cual se involucran diferentes métodos, técnicas e instrumentos en busca de la mejora in situ de la tarea educativa como eje fundamental.

El proceso evaluativo se debe dar a partir de una revisión conjunta de docente-estudiante la cual debe dirigirse a una corrección asertiva donde se tiene en cuenta no sólo el “saber” del docente sino el del estudiante; mediante esta acción los estudiantes identificarán sus fortalezas y debilidades.

La evaluación es más que un ejercicio de medición, no se reduce solamente a una calificación. Debe tener en cuenta las acciones humanas, los diversos contextos, las diferencias socio culturales, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje.

Evaluar es apreciar de manera permanente todas las actividades del proceso formativo, el docente debe idear y crear diversas actividades en las que los estudiantes puedan interactuar, discutir, analizar cooperativamente y resolver situaciones en los diferentes ambientes de aprendizaje; de esta forma no se califica un resultado terminal sino todo el proceso de interacción de enseñanza-aprendizaje.

Durante el proceso formativo en el salón de clases, al desarrollarse la evaluación deben promoverse al menos los siguientes aspectos:

- Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Está centrada en la formación como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

Importante recordar que el énfasis de trabajar por procesos, no significa que se descuide de manera alguna la calidad de lo que se enseña-aprende en el aula.

De lo que se puede determinar que “La evaluación se concibe como la revisión continua de los procesos con el fin de favorecer el logro de las competencias y aprendizajes, retroalimentar los eventos pedagógicos y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes” (Colegio El Minuto de Dios, 2018, p. 2).

5.4.3 Evaluación formativa por competencias

Para entender esta corriente evaluativa se debe comenzar por entender que es competencia; según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) se define como “un saber hacer en contexto”, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo.

Así mismo, las competencias comprenden: 1) acciones interpretativas o competencia hermenéutica, 2) argumentativas o competencia ética y 3) propositivas o competencia estética, generadas desde un saber disciplinar. Su aplicación o puesta en escena en lo cotidiano son actuaciones que emergen en un contexto social: el aprendizaje de ciertos conocimientos se expone mediante actuaciones específicas desde un sujeto para los otros (Arroyo, 2014, p. 25).

La evaluación por competencias es un proceso mediante el cual se manifiestan los desempeños y las maneras de actuar del estudiante en el contexto académico, laboral y cotidiano; es cualitativo y de diagnóstico “que comprende: tener claro las finalidades del módulo, el bloque temático, los objetos de estudio de las temáticas, el proceso de recolección y seguimiento de evidencias(portafolio)”; así mismo, permite formar juicios, contar con tiempos indeterminados, y realizar una lectura interpretativa a manera individual pero en relación con el otro.

En palabras de M. Foucault (1994, p. 54, citado por Arroyo, 2014, p. 25), el otro se convierte en mediador,

El otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir el yo para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro.

Continuando con el análisis del tema de evaluación formativa por competencias, se tienen los aportes del sociólogo Philippe Perrenoud, como fundador del laboratorio de investigación *Innovation – Formation Education (LIFE)* por sus siglas en inglés, el cual desarrolla su obra llamada “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de aprendizajes. Entre dos lógicas” (Perrenaud, 2009), en las áreas de formación de docentes, la evaluación de aprendizajes, la construcción del éxito y fracaso escolar, la pedagogía diferenciada y las desigualdades sociales. La frase al final del nombre de su obra, la evaluación entre dos lógicas; por un lado, el concepto tradicional de evaluación como la creación de jerarquías de excelencia, las cuales decidirán el avance en la trayectoria escolar del estudiante, su selección como estudiante de escuela secundaria, así como la calificación para su ingreso al mercado laboral, y por el otro, la evaluación formativa que llega a adquirir sentido pleno en el marco de una estrategia pedagógica que pugna entre el fracaso y la desigualdad social como factores excluyentes del proceso educativo.

Perrenoud afirma que el éxito y el fracaso escolar constituyen realidades que son construidas por la sociedad, corresponden a construcciones fabricadas en la escuela que tiene en este caso específico la potestad de emitir juicios de excelencia, dándoles fuerza de ley.

Se pregunta el autor, qué es lo que en realidad se evalúa, respondiendo que para una evaluación de carácter continuo se debe analizar el currículo real, conocer la fundamentación del trabajo escolar; analizando la diversidad de recursos intervinientes, los cuales provienen del oficio del alumno, de las competencias estratégicas adquiridas por la práctica de los procesos evaluativos, de los recursos expresivos. Así mismo, plantea la necesidad de conocer el contexto social en el que se inserta el sujeto evaluado, conociendo a fondo sus intereses, aptitudes, capacidades, preferencias, proyectos de vida, para poder realizar una evaluación formativa que responda a sus necesidades y expectativas.

Concluye Perrenoud afirmando la existencia de lógicas antagónicas para el proceso de evaluación educativa, que pueden coexistir en armonía o definitivamente, contrapuestas. Reitera la pregunta que inicia su labor investigativa, entre dos lógicas, ante la cual la posición es que existe una fuerte ruptura entre ambas lógicas, si la escuela se limita a preconizar una evaluación formativa sin cambios sustanciales en el método empleado; o será posible que exista un proceso continuo si se evoluciona hacia pedagogías bien diferenciadas, que implica trayectorias individualizadas, “hacia el trabajo por situaciones problema y el desarrollo de competencias”.

Para el tema de evaluación formativa se tienen algunos aspectos que interesa conocer:

Objetivos:

- Conocer el proceso de aprendizaje.
- Proporcionar el apoyo pedagógico más adecuado a las necesidades del momento.

Funciones:

- Seguimiento del ritmo de aprendizaje.
- Constata el proceso de aprendizaje.

- Permite modificar estrategias en el proceso.

Para qué evaluar:

- Tomar decisiones para mejorar el proceso: cambios en la metodología, nuevos recursos, refuerzos, remediales, etc.

Qué evaluar:

- Progreso y déficits de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dominio de habilidades procedimentales y actitudinales.

Cuándo evaluar:

- Durante el proceso, que normalmente se concreta en una unidad de programación, curso, ciclo o etapa.

Cómo evaluar:

- Observación sistemática del proceso.
- Instrumentos de recogida de información y análisis de resultados. (Evaluación de aula, s.f.)

De lo que es posible determinar que

En términos de funciones en términos de las funciones que cumple la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo si la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa operan en conjunto, se logra el equilibrio deseado y la evaluación puede constituirse en la herramienta que el profesor requiere para conducir su enseñanza de manera efectiva. (Evaluación de aula, s.f.)

5.5 Marco contextual

La institución educativa donde se llevó a cabo la presente investigación es la I.E. Santo Tomás que además funciona bajo la figura de Programas CASD, siendo el único de esta modalidad que existe en el país.

La Institución Educativa Santo Tomás es una entidad educativa con reconocimiento oficial para los niveles de Pre - escolar, Básica y Media Técnica, facultada para otorgar el título de Bachiller Técnico, con Especialidades en Artes, Ciencias Naturales-Biotecnología, Comercio, Industrial (Dibujo Arquitectónico, Electricidad y Electrónica, Mecánica Industrial), Educación Física, Salud y Nutrición, mediante la Resolución 4211.2.31.5930 de diciembre 14 de 2005, para la prestación del servicio educativo formal de adultos en los niveles de Educación Básica Ciclos Lectivos Especiales Integrados I,II,III,IV y Media Académica Ciclos Lectivos Especiales Integrados V,VI, Modalidad semipresencial, Calendario B., y la Resolución No. 4143.2.21.7627 del 14 de septiembre de 2009 mediante la cual se actualiza el reconocimiento oficial para la prestación del servicio, expedidas por la Secretaria de Educación Municipal de Santiago de Cali.

Con la reforma educativa, impulsada por el presidente Andrés Pastrana Arango, y plasmada en la Ley 715 del 2001, desaparecen los establecimientos que no sean INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Es entonces cuando las Sedes: Jorge Isaacs, Santo Tomás de Aquino, Manuela Beltrán y Francisco de Paula Santander- CASD, son fusionadas y se convierten en la Institución Educativa Santo Tomas.

Actualmente, para desempeñar su misión educativa cuenta con personal docente y directivo docente idóneo, para las cuatro sedes, así:

1 Rector

4 Coordinadores

1 Líder de Modernización Programa Casd

2 Docentes de preescolar

11 Docentes de primaria

37 Docentes de secundaria y media

24 Docentes de áreas técnicas

26 Administrativos

NIT: 805009471-7

DANE: 176001040079. (Machado & Soto, 2018, p. 2)

CARÁCTER: OFICIAL

NATURALEZA: Media Técnica

6. PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado es de índole investigativo, bajo un enfoque descriptivo, a partir de la revisión documental de tipo interpretativo, desarrollado mediante el análisis de libros, revistas especializadas, y textos académicos utilizados como fuente de información, permitiendo la triangulación de la información, con otras técnicas e instrumentos, como entrevistas y observación directa, al hacer la revisión del PEI, SIEE, Planes de área y de una muestra de las diferentes pruebas aplicadas a los estudiantes; utilizando, además una estrategia fenomenológica que permitió el análisis de las diferentes situaciones que se presentan en los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, situaciones especiales que los hace blanco de discriminación social, para desarrollar la propuesta que enmarca el presente trabajo investigativo y poder alcanzar los objetivos planteados (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La investigación tiene como objeto la Institución Educativa Santo Tomás ubicada en la Calle 34N #3N-15, Cali, Valle del Cauca; cuenta con cuatro sedes y beneficia con educación de alta calidad a 1.250 estudiantes desde el preescolar hasta el grado 11; ofrece también educación para adultos en jornada nocturna, además de formar en 8 especialidades a cerca de 3.200 jóvenes provenientes de 19 instituciones Educativas oficiales de los sectores urbano y rural de la ciudad. Los sujetos de la investigación fueron los estudiantes que conforman la población escolar de esta Institución Educativa, niños, niñas y jóvenes correspondientes a los estratos 1, 2 y 3 de la comuna 4 y sectores aledaños de la ciudad de Cali, quienes provienen de diferentes grupos raciales y regiones del país, presentando características étnicas y culturales disimiles, algunos de ellos, también presentan situación de desplazamiento forzado o por eventos naturales y se encuentran en precarias condiciones.

Es importante señalar que, con base a los objetivos formulados, se llevó a cabo una encuesta a algunos docentes de la institución educativa objeto de estudio, cuyos resultados se consignan en el capítulo correspondiente, y que permite evidenciar la percepción de los mismos ante el SIE de la Institución Educativa Santo Tomás en la actualidad.

7. ANÁLISIS DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LA I.E.

SANTO TOMÁS, A LA LUZ DEL DECRETO 1290 DE 2009

Luego de revisar el SIE de la I.E. Santo Tomás de la ciudad de Cali, se encuentra que este cuenta con algunos aspectos reglamentarios respecto a lo requerido en el Decreto 1290/09; sin embargo, se evidencia que en la práctica no siempre se cumple lo expresado.

A continuación, los aspectos relevantes de la revisión efectuada confrontados con lo expresado en artículos correspondientes del Decreto 1290.

7.1 Análisis documental

En el artículo 1 del Decreto 1290 se exponen los ámbitos en los cuales se realiza evaluación de los estudiantes:

Artículo 1. Evaluación de los estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. (MEN, 2009a)

En este artículo del 1290 se plantea claramente que la evaluación, concebida como un proceso, contempla aspectos sumativos y también formativos en los que respecta al desarrollo de competencias; sin embargo, es fácil evidenciar que las evaluaciones que se realizan a los estudiantes durante los diferentes periodos en todas las áreas cumple solo el objetivo de “calificar” el desempeño del estudiante en el área o asignatura. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes no son claros ni estandarizados en toda la institución, ya que hay cierta autonomía del docente para determinar esta Nota en el informe, y los aspectos sociales y actitudinales también quedan al criterio del docente, ya que no se han establecido claramente los aspectos a evaluar en estos campos a nivel institucional.

7.1.1 Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes.

En el SIE se encuentra que se declaran como propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional los siguientes:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los y las estudiantes para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral de los/as estudiantes.

3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los/las estudiantes que presenten desempeños excepcionales o limitantes en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de los/as estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.
6. Desarrollar en los/las estudiantes de la media técnica procesos de formación profesional integral.

Se observa claramente que estos propósitos son copiados literalmente del Decreto 1290 con la diferencia que en el SIE se anexa el Número 6 creado para tener coherencia con el programa CASD que ofrece la Institución; sin embargo, en la práctica solo se cumple el propósito 4, ya que no es posible evidenciar que existan procesos o mecanismos que contemplen la información suministrada por las evaluaciones para tomar decisiones frente a la reorientación del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Incluso se tiene contemplado en el modelo de calificaciones que se realiza un examen final de periodo tipo ICFES, el cual tiene un valor de 10% en la nota del periodo. Aumenta la preocupación frente a este tema que las evaluaciones no siempre cumplen con el modelo ICFES ya que, por lo general, aunque son preguntas de selección múltiple no evalúan competencias, más bien son preguntas de contenido y de verificación de aprendizajes memorísticos,

En el Artículo 4 del Decreto 1290 donde se expone la Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes se aclara que este hace parte del PEI y los apartes que debe

contener. A continuación, se listan cada uno y a punto seguido se realiza la observación respectiva

El sistema de evaluación institucional de los estudiantes que hace parte del proyecto educativo institucional debe contener:

1. **Los criterios de evaluación y promoción.** En este aspecto se evidencia falta de claridad en los conceptos de APROBACIÓN y PROMOCIÓN. Además, en ningún momento se plantean los criterios de EVALUACIÓN. Se plantean segundas oportunidades luego de iniciar el año para quienes no han sido promovidos en el año anterior, pero esto no hace parte de lo contemplado en el decreto como PROMOCIÓN ANTICIPADA. Existe ambigüedad en lo relacionado a las notas de las asignaturas y las áreas ya que se dice que se promedian las asignaturas para determinar su aprobación pero que sin embargo todas las asignaturas deben ser superadas con la nota mínima. En resumen, se puede afirmar que no hay claridad en los criterios establecidos debido a las inconsistencias y a que unos criterios contradicen otros. Se encontró también que se menciona el grado de preescolar el cual no se contempla en este Decreto.
2. **La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.** Se encuentra explicada claramente, pero en el numeral 3 De los criterios de evaluación y promoción se menciona una equivalencia con “las distintas tablas de valoración nacional” concepto que no se entiende pues no hay referentes al respecto.
3. **Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.** Bajo este título se encuentra una descripción de los porcentajes que se le asignan a las diferentes valoraciones que se le hacen al desempeño de los estudiantes, pero no se evidencia la

definición de estrategias para la Valoración integral y mucho menos para que se cumplan estos porcentajes.

4. **Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.** Es este apartado se plantea que “El desempeño de los/las estudiantes deberán ser objeto de un seguimiento permanente, constante y durante todo el año escolar. Este se fundamentará en la autonomía del docente, quien deberá registrar todo lo pertinente a su desarrollo curricular en el formato institucional denominado PLAN DE AULA” (SIE Santo Tomás) Como se observa no hay claridad en lo que se busca en este aspecto ya que queda todo bajo la autonomía del docente y además solo se solicita que se registre el desarrollo curricular, en ningún momento se evidencia la acción de Seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.
5. **Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.** Aunque en el apartado destinado a este aspecto se mencionan los criterios que se pueden tener en cuenta y que esta autoevaluación tiene un peso de 10% en la valoración final de periodo, también se dice que se realizará en un formato institucional el cual al parecer no es conocido por toda la comunidad.

Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas

pendientes de los estudiantes. En el SIE se plantea que “Las actividades de superación son un proceso continuo y permanente. Las actividades pedagógicas finales de superación para período lectivo (evaluaciones, talleres, prácticas, etc.) serán presentadas por los/las estudiantes que reprobren asignaturas o áreas al final de cada período. Se realizarán durante la primera semana del período siguiente y estarán a cargo del docente de la

respectiva asignatura. En caso de no superarlas, se firmará un compromiso con el padre de familia o acudiente, para buscar, si así se requiere, ayuda externa para la solución de la situación pedagógica pendiente. Estas se resolverán, durante las actividades de superación programadas al final del año lectivo. El control, seguimiento y apoyo será realizado por la Coordinación.” En la práctica no hay evidencia de esto como una política Institucional y mucho menos de que los Coordinadores realicen el control, seguimiento y apoyo.

6. 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.
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. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

Artículo 5. Escala de valoración nacional: Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional.

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto

- Desempeño Básico

- Desempeño Bajo

La denominación desempeño básico se entiende como la superación 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 6. Promoción escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante. Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo

Artículo 7. Promoción anticipada de grado. 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.

Artículo 11. Responsabilidades del establecimiento educativo. En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el establecimiento educativo, debe:

1. Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico.
2. Incorporar en el proyecto educativo institucional, los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo.
3. Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.
4. Promover y mantener la interlocución con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados.
5. Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes si lo considera pertinente.
6. Atender los requerimientos de los padres de familia y de los estudiantes, y programar reuniones con ellos cuando sea necesario.
7. A través de consejo directivo servir de instancia para decidir sobre reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción.

8. Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.
9. Presentar a las pruebas censales del ICFES la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según se le requiera.

Artículo 12. Derechos del estudiante. El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, tiene derecho a:

1. Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales
2. Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.
3. Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a estas.
4. Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje.

7.1.2 Criterios institucionales para la evaluación y promoción de los y las estudiantes

- Se considera que se debe hacer un análisis más a fondo sobre estos aspectos, como el porcentaje que se da a cada criterio.
- Con dos áreas es promovido.
- Criterio para interiorizar su proceso en su desempeño académico y disciplinario que permita una autoevaluación objetiva pero autónoma.

- Mantener ese 10% en la valoración final.
- Revisar el formato de autoevaluación para dictaminar si existe la posibilidad de rediseñar parte o la totalidad del mismo o si se continúa con el actual.
- El proceso de autoevaluación de los estudiantes debe ser un proceso permanente durante el periodo académico donde su producto final sea el formato institucional.
- Se tenga en cuenta dentro de los aspectos el valor supremo del respeto.

En este sentido se puede definir que el SIE enfrenta un gran desafío para poder cumplir con la promesa declarada en el Horizonte Institucional en relación a garantizar una educación de calidad, integral e inclusiva ya que se deben definir mecanismos que garanticen la atención a los diferentes grupos étnicos, culturales y a los diferentes grupos de poblaciones vulnerables (conflicto armado, salud, pobreza, NEE, talentos excepcionales, etc.)

7.2 Resultados y análisis encuestas aplicadas

7.2.1 Docentes

El instrumento empleado para la recolección de información pertinente para el alcance de los objetivos relacionado con la percepción de los docentes del SIEE de la institución se evidencia en el Anexo A.

Las preguntas realizadas a los docentes tienen que ver con aspectos teóricos y prácticos del SIEE de la institución, que intentan ahondar en la forma cómo se realiza la evaluación, saber si es incluyente, y en el caso de serlo, se evidencian acciones restaurativas en este sistema; las características que posee, si posee calidad de cualitativo, cuantitativo o de ambas; identificar los elementos conceptuales centrales del SIEE; así como la ruta evaluativa propia para personas en algo riesgo, grupo étnico, desplazados u otras diferenciales; período de actualización del SIEE,

de donde también se pretende conocer los últimos ajustes realizados a este sistema de evaluación; entrando en materia de ajustes y cambios sustanciales, se indagó acerca de la propuesta que, como docente, infiere al SIEE para que sea más incluyente; finalmente, tomando en cuenta la escala de valoración de desempeño que formula el Decreto 1290/09, saber si el docente de la I.E. Santo Tomás reconoce esta escala.

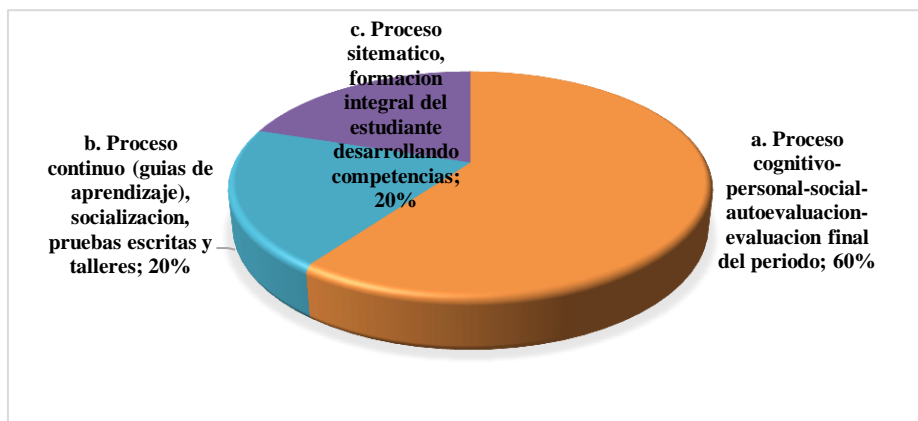
En la indagación a los docentes se logra establecer que algunos de ellos no relacionan su quehacer pedagógico, en especial lo referente a la evaluación, como un ejercicio que debe estar alineado al Modelo Pedagógico y al Sistema Institucional de Evaluación, sino que lo asumen como una práctica personal e independiente

Los gráficos que a continuación se presentan, dan cuenta de los resultados obtenidos en cada una de las categorías analizadas en las encuestas aplicadas a 5 docentes de la I.E Santo Tomás:

1. ¿Cómo se realiza la evaluación del sistema escolar?

- | | |
|--|---|
| a. Proceso cognitivo-personal-social-autoevaluación-evaluación final del periodo | 3 |
| b. Proceso continuo (guías de aprendizaje), socialización, pruebas escritas y talleres | 1 |
| c. Proceso sistemático, formación integral del estudiante desarrollando competencias | 1 |

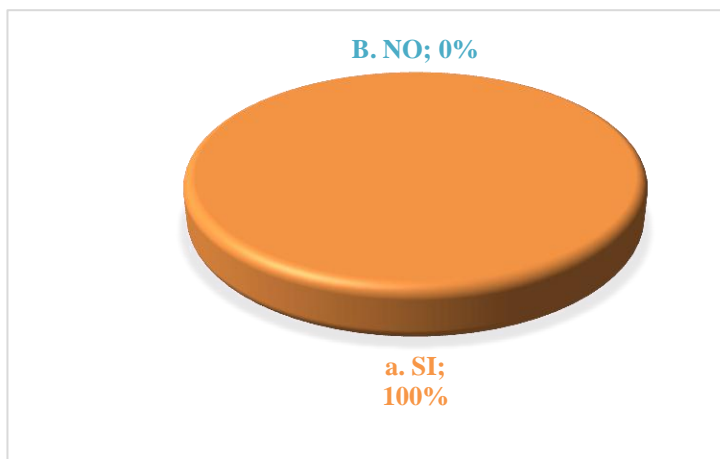
Gráfico 1. ¿Cómo se realiza la evaluación del sistema escolar?



2. Es incluyente el SIEE

a. SI	5
B. NO	0

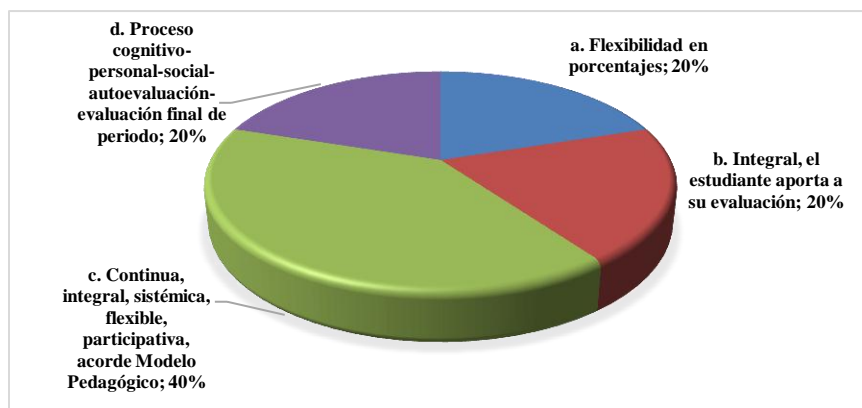
Gráfico 2. ¿Es incluyente el SIEE?



3. ¿Qué características tiene el SIEE?

a. Flexibilidad en porcentajes	1
b. Integral, el estudiante aporta a su evaluación	1
c. Continua, integral, sistémica, flexible, participativa, acorde Modelo Pedagógico	2
d. Proceso cognitivo- personal-social- autoevaluación- evaluación final de periodo	1

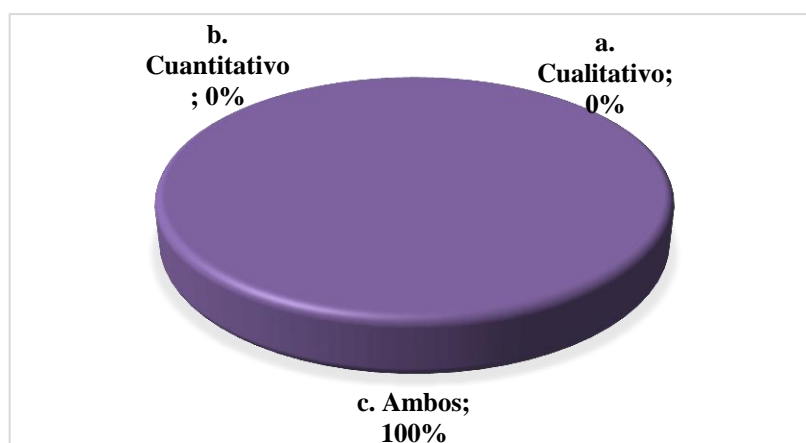
Gráfico 3. ¿Qué características tiene el SIEE?



4. ¿El SIEE es cualitativo, cuantitativo o ambos?

a. Cualitativo	0
b. Cuantitativo	0
c. Ambos	5

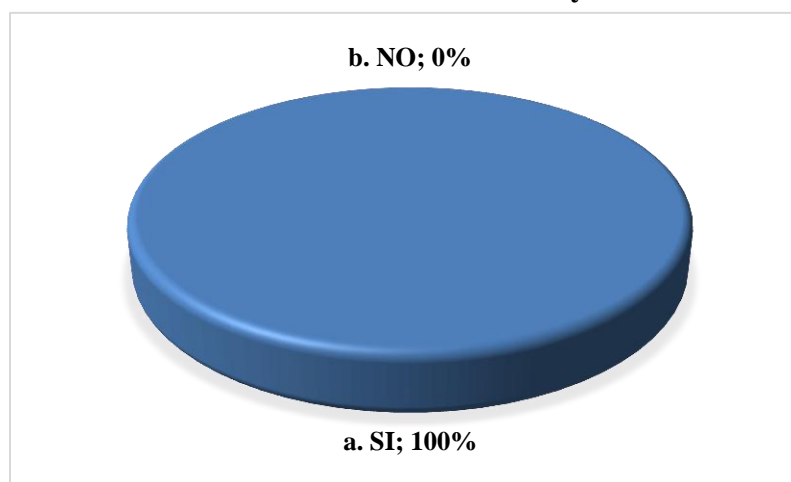
Gráfico 4. ¿El SIEE es cualitativo, cuantitativo o ambos?



5. ¿Se identifican acciones restaurativas e incluyentes en el SIEE?

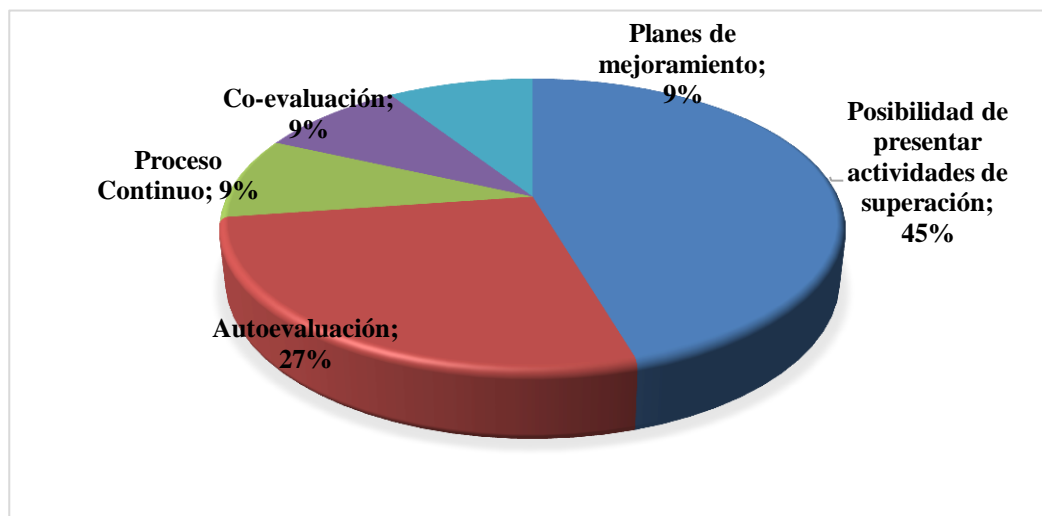
a. SI	5
b. NO	0

Gráfico 5. ¿Se identifican acciones restaurativas e incluyentes en el SIEE?



Posibilidad de presentar actividades de superación	5
Autoevaluación	3
Proceso Continuo	1
Co-evaluación	1
Planes de mejoramiento	1

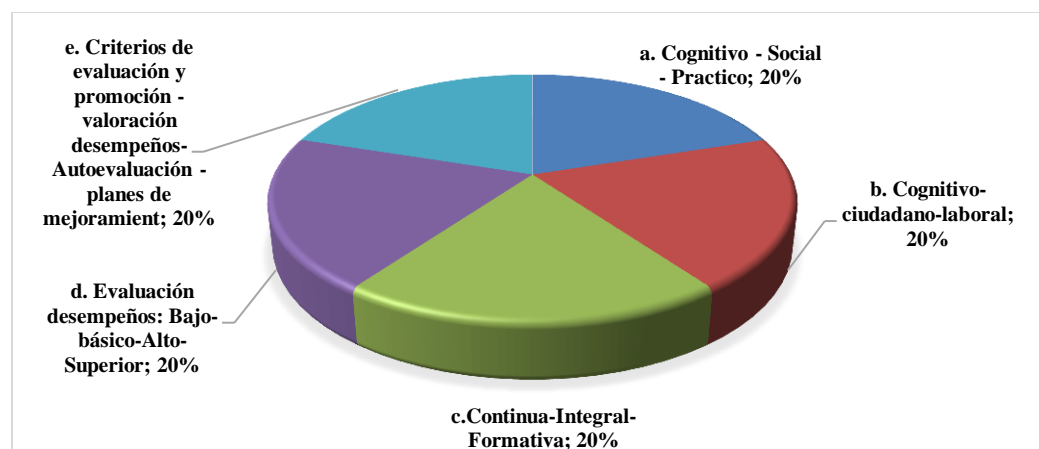
Gráfico 6. ¿Cuáles son las acciones restaurativas del SIEE?



7. ¿Cuáles son los elementos conceptuales centrales del SIEE?

a. Cognitivo - Social – Practico	1
b. Cognitivo-ciudadano-laboral	1
c. Continua-Integral-Formativa	1
d. Evaluación desempeños: Bajo-básico-Alto-Superior	1
e. Criterios de evaluación y promoción - valoración desempeños- Autoevaluación - planes de mejoramiento	1

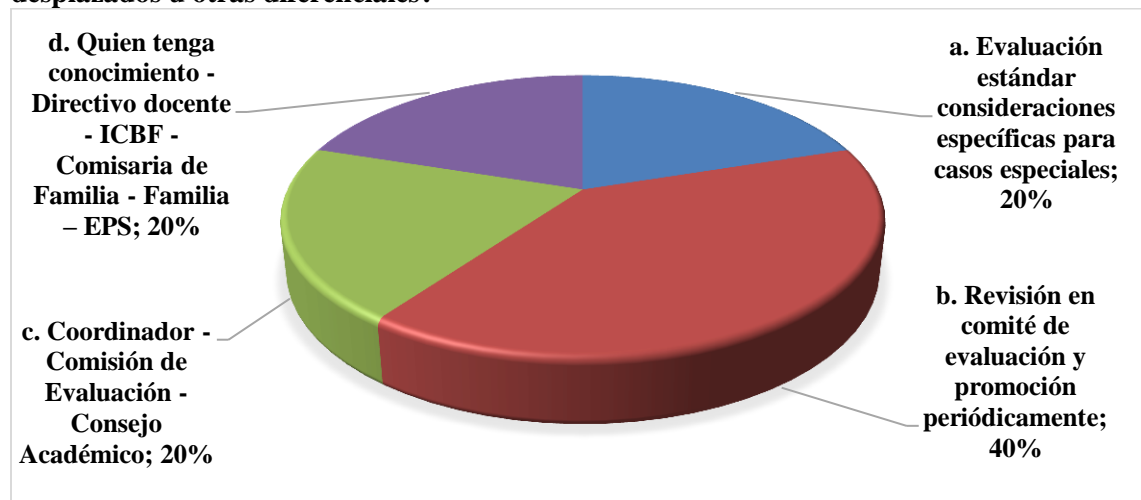
Gráfico 7. ¿Cuáles son los elementos conceptuales centrales del SIEE?



8. ¿Cuál es la ruta o proceso evaluativo para personas en alto riesgo, grupo étnico, desplazados u otras diferenciales?

- | | |
|---|---|
| a. Evaluación estándar consideraciones específicas para casos especiales | 1 |
| b. Revisión en comité de evaluación y promoción periódicamente | 2 |
| c. Coordinador - Comisión de Evaluación - Consejo Académico | 1 |
| d. Quien tenga conocimiento - Directivo docente - ICBF - Comisaria de Familia - Familia – EPS | 1 |

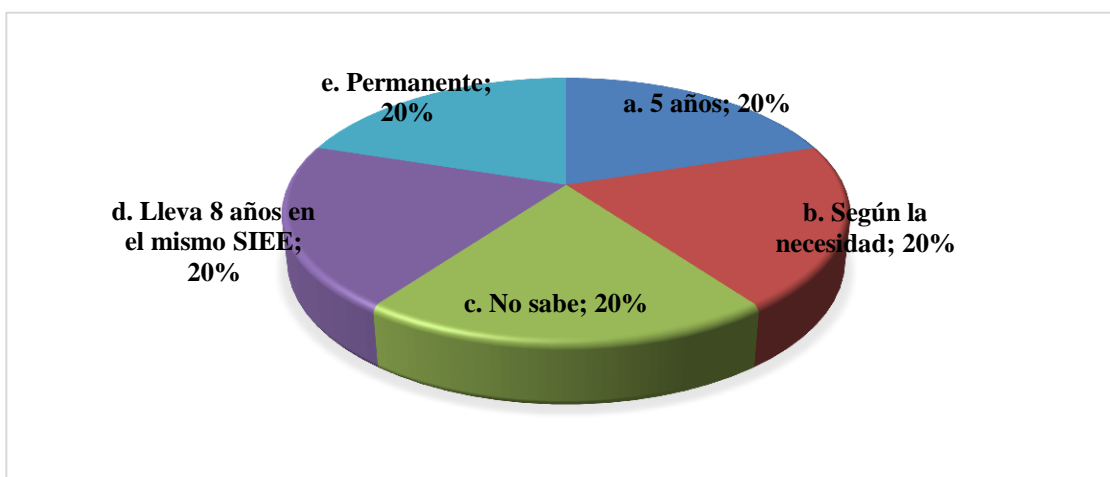
Gráfico 8. ¿Cuál es la ruta o proceso evaluativo para personas en alto riesgo, grupo étnico, desplazados u otras diferenciales?



9. ¿Cada cuánto se actualiza el SIEE?

- | | |
|----------------------------------|---|
| a. 5 años | 1 |
| b. Según la necesidad | 1 |
| c. No sabe | 1 |
| d. Lleva 8 años en el mismo SIEE | 1 |
| e. Permanente | 1 |

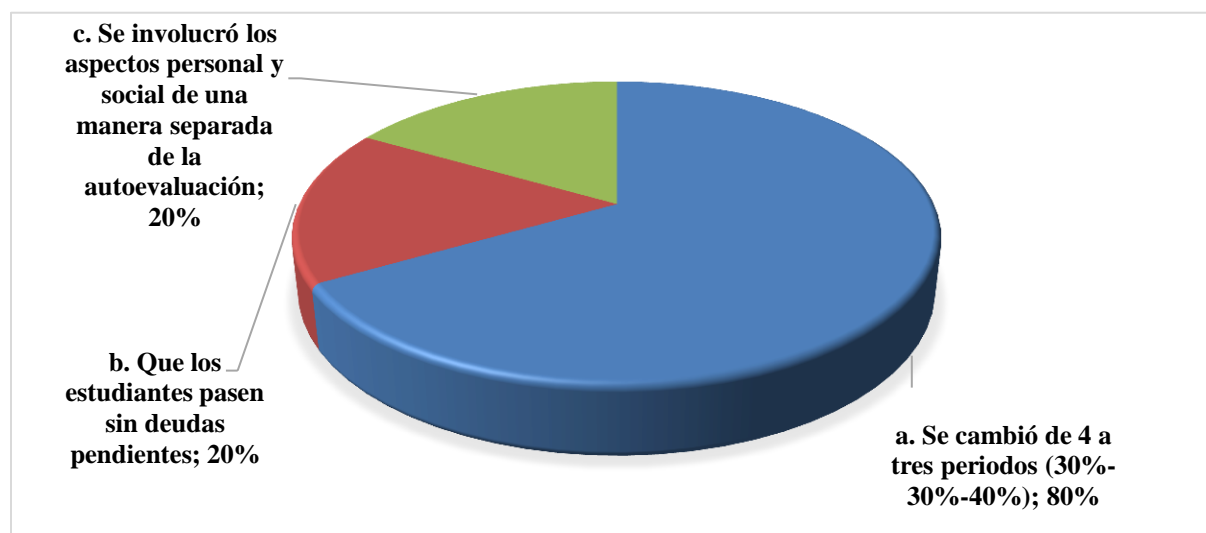
Gráfico 9. ¿Cada cuánto se actualiza el SIEE?



10. ¿Cuáles fueron los últimos ajustes al SIEE?

- | | |
|--|---|
| a. Se cambió de 4 a tres periodos (30%-30%-40%) | 4 |
| b. Que los estudiantes pasen sin deudas pendientes | 1 |
| c. Se involucró los aspectos personal y social de una manera separada de la autoevaluación | 1 |

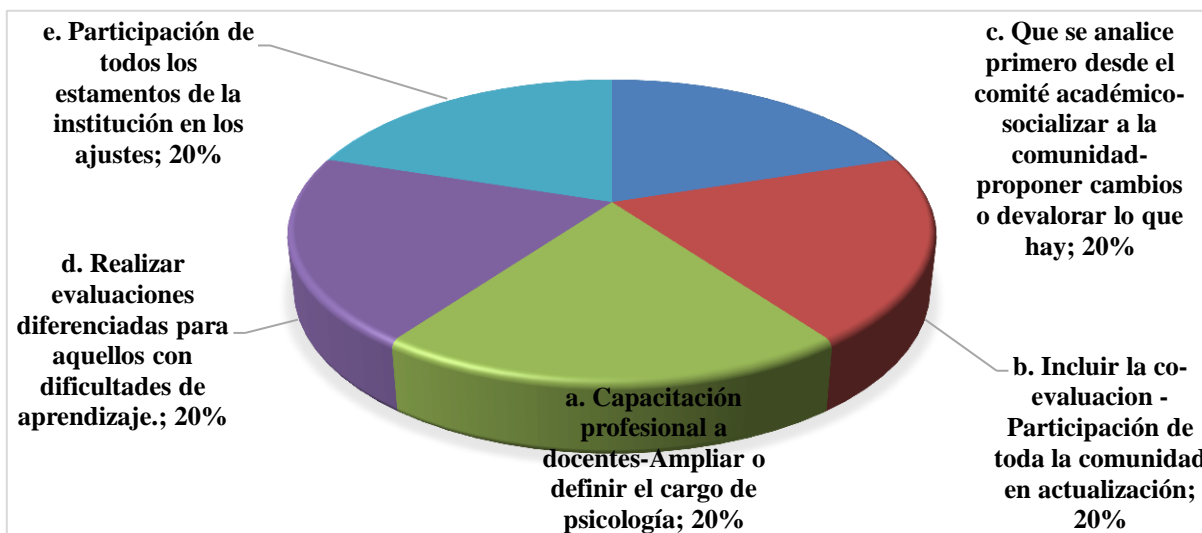
Gráfico 10. ¿Cuáles fueron los últimos ajustes al SIEE?



11. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas más incluyente?

- | | |
|---|---|
| a. Capacitación profesional a docentes-Ampliar o definir el cargo de psicología | 1 |
| b. Incluir la coevaluación - Participación de toda la comunidad en actualización | 1 |
| c. Que se analice primero desde el comité académico-socializar a la comunidad-proponer cambios o devalorar lo que hay | 1 |
| d. Realizar evaluaciones diferenciadas para aquellos con dificultades de aprendizaje. | 1 |
| e. Participación de todos los estamentos de la institución en los ajustes | 1 |

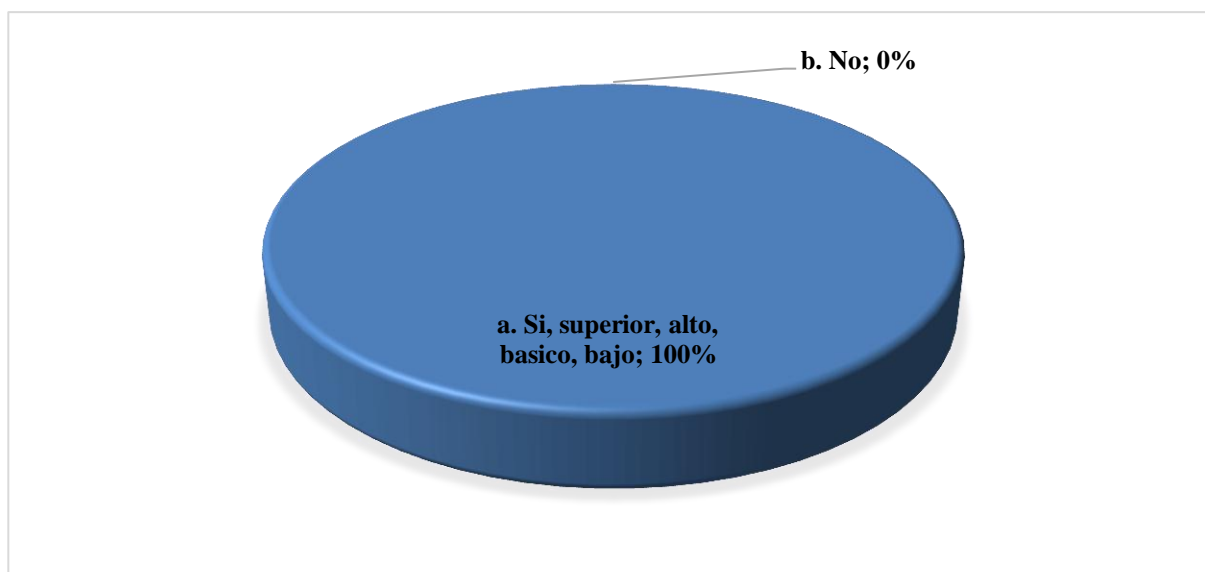
Gráfico 11. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas más incluyente?

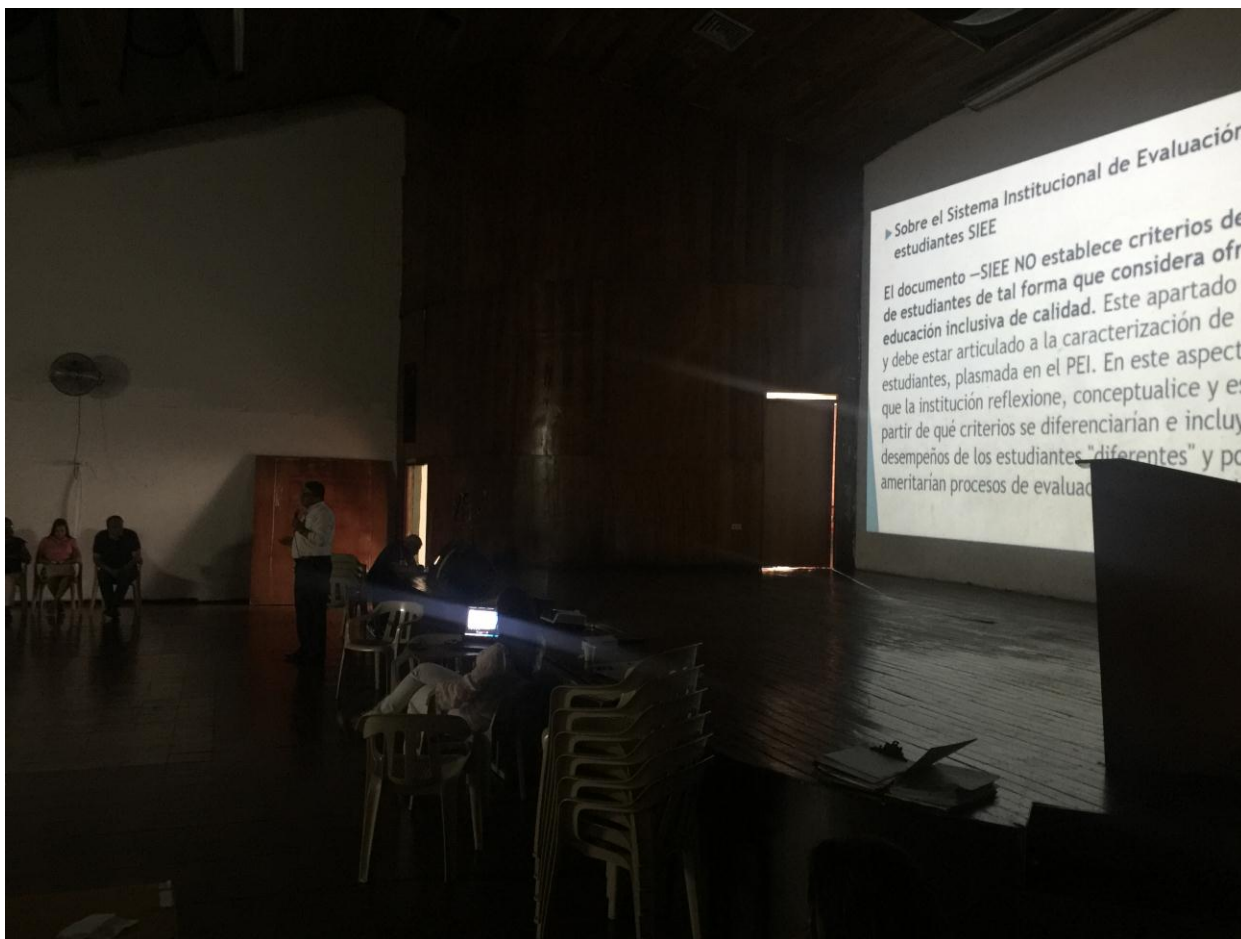


12. ¿Reconoce la escala de valoración de desempeño del Decreto 1290 del 2009?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a. Si, superior, alto, básico, bajo | 5 |
| b. No | 0 |

Gráfico 12. ¿Reconoce la escala de valoración de desempeño del Decreto 1290/09?





Los resultados permiten evidenciar, de acuerdo a los aspectos indagados, que:

- Para el 60% de los docentes encuestados, el proceso de evaluación del sistema escolar se realiza como un proceso cognitivo-personal-social-autoevaluación-evaluación final del período.
- Para el 100% de los docentes encuestados de la I.E. Santo Tomás, el SIEE es incluyente.
- Entre las características señaladas por los docentes encuestados cobra mayor importancia la continuidad, integralidad, aspectos sistémicos, flexibilidad, que es participativa, y que está acorde con el modelo pedagógico vigente, para el 40% de ellos.

- Entre las características de cualitativo, cuantitativo, o ambas esta última es asumida por el 100% de los docentes encuestados.
- El 100% de los docentes encuestados de la IE Santo Tomás identifican acciones restaurativas e incluyentes en el SIEE de la institución, con la posibilidad de presentar actividades de superación, autoevaluación, que ayudan en el proceso.
- Dentro de los elementos conceptuales centrales del SIEE se tienen cinco identificados, los cuales poseen cada uno de ellos un peso porcentual del 20%; estos son lo cognitivo-social-practico, cognitivo-ciudadano-laboral, continua integral-formativa, evaluación desempeños: bajo-básico-alto-superior, criterios de evaluación y promoción-valoración de desempeños-autoevaluación y planes de mejoramiento.
- Cuando se indagó en relación a la ruta o proceso evaluativo para personas de alto riesgo u otras diferenciales que posee el SIEE de la I.E. Santo Tomás, se obtuvo mayor porcentaje (40%) para la opción de revisión en comité de evaluación y promoción de forma periódica.
- Para la pregunta de la periodicidad de la actualización del SIEE de la I.E. Santo Tomás, se evidencia disparidad de criterio en torno a este aspecto tan importante, por cuanto para cada una de las opciones presentadas, el 20% (1) de cada uno de los 5 profesores encuestados asumen que es cada 5 años, según la necesidad de la institución, no sabe, lleva 8 años con el mismo SIEE o es de forma permanente.
- Sin embargo, al indagar acerca de cuáles fueron los ajustes en esa última actualización, el 80% de los docentes encuestados asumen que fue el cambio a 4 a 3 períodos, con el peso porcentual de evaluación: 30, 30 y 40% para cada uno de ellos.

- Entre los aspectos que los docentes encuestados proponen para reformar el SII de la I.E. Santo Tomás en un proceso más incluyente se tienen cinco aspectos a tener en cuenta, por cuanto cada uno de ellos posee el mismo peso porcentual (20%): capacitación profesional a docentes, o definir el cargo de psicología; incluir la coevaluación-participación de toda la comunidad en la actualización del SIEE; analizar en primera instancia el proceso desde el comité académico para luego socializarlo con la comunidad y proponer los cambios pertinentes; realizar evaluaciones diferenciadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje; y participación de todos los estamentos de la institución en los ajustes a realizar al SIEE de la institución.
- La pregunta que relaciona la percepción de los docentes de la IE Santo Tomás con aspectos significativos de lo formulado por el Decreto 1290/09, al indagar si los docentes reconocen la escala de valoración de desempeño emanada de dicho Decreto, obtuvo un sí rotundo, es decir, el 100% de ellos asumen esta escala de valoración, que es superior, alto básico o bajo.

7.2.2 Estudiantes

El instrumento empleado para la recolección de información relacionada con la percepción de los estudiantes del SIEE de la institución se evidencia en el Anexo B.

Las preguntas realizadas a los estudiantes de la I.E. Santo Tomás tienen que ver con aspectos del SIEE de la institución, que pretenden indagar acerca de si saben qué es y si conoce el SIEE de la institución; así mismo, identificar las características de este sistema de evaluación educativa; inferir desde su perspectiva como estudiante, los aspectos que a su juicio considera como diferenciales educativos y pedagógicos del SIEE; conocer las fortalezas y debilidades del

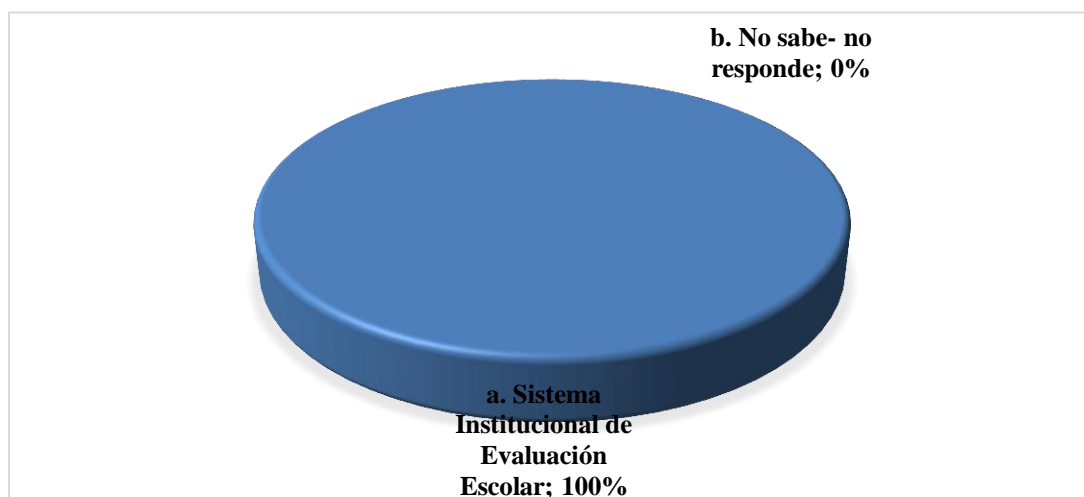
SIEE de su institución; saber si lo reconoce como un sistema de evaluación incluyente; si saben cada cuando se actualiza el SIEE de la I.E. Santo Tomás, y cuáles son los mecanismos de participación en el SIEE; de todo lo anterior, finalmente se indagó acerca de los aspectos que proponen para hacer del SII de la I.E. Santo Tomás un proceso más incluyente.

Los gráficos presentados a continuación son el resultado de la investigación realizada a 9 estudiantes de grado 11 de la I.E. Santo Tomás: (ver Gráficos 13 al 22).

1. ¿Qué es el SIEE?

a. Sistema Institucional de Evaluación Escolar	9
b. No sabe- no responde	0

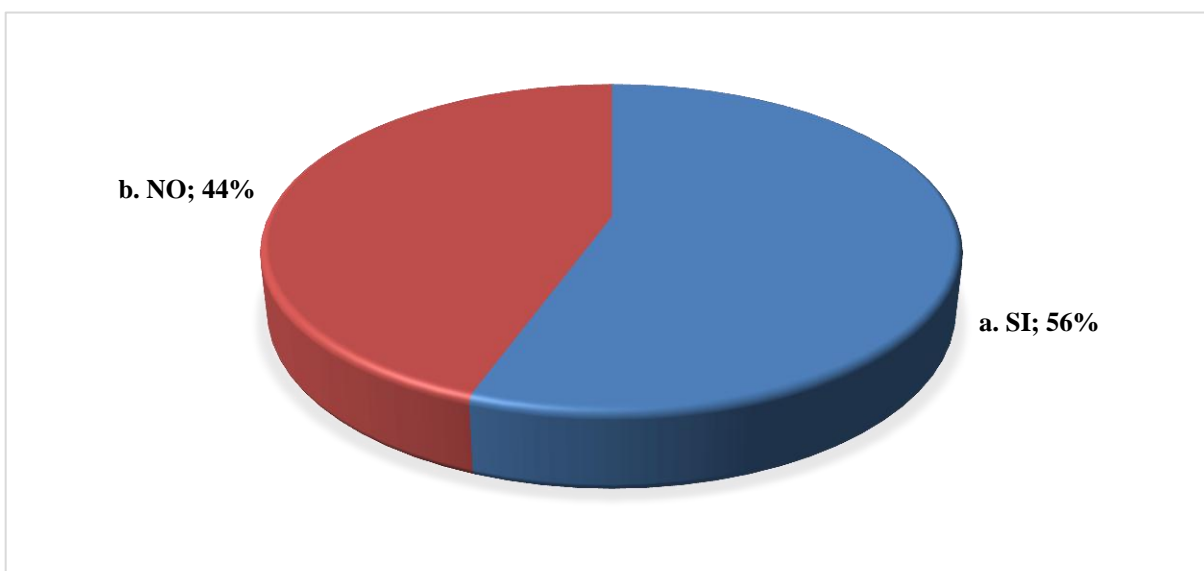
Gráfico 13. ¿Qué es el SIEE?



2. ¿Conoce el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomás?

a. SI	5
b. NO	4

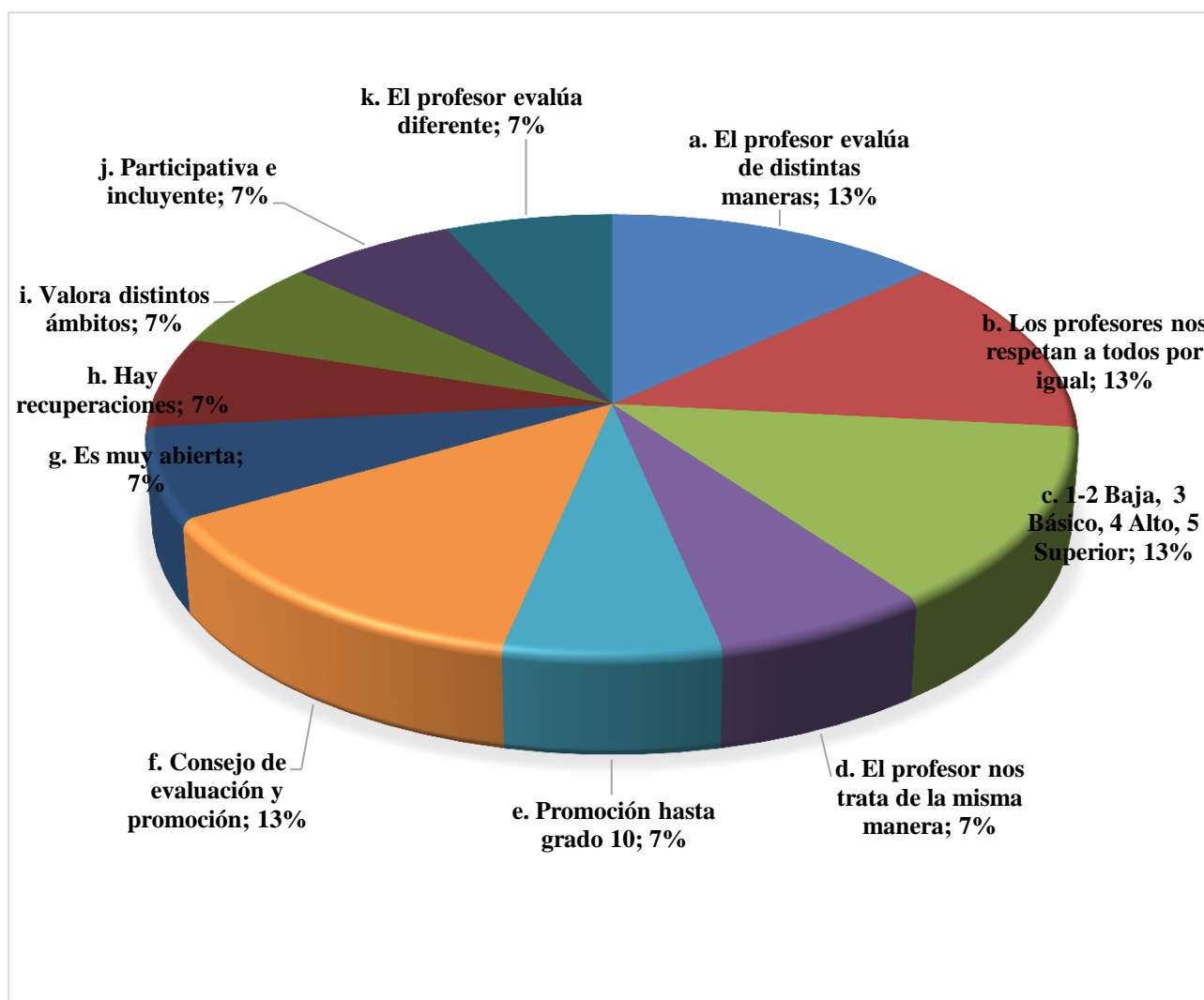
Gráfico 14. ¿Conoce el SIEE de la I.E. Santo Tomás?



3. ¿Qué características tiene el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

a. El profesor evalúa de distintas maneras	2
b. Los profesores nos respetan a todos por igual	2
c. 1-2 Baja, 3 Básico, 4 Alto, 5 Superior	2
d. El profesor nos trata de la misma manera	1
e. Promoción hasta grado 10	1
f. Consejo de evaluación y promoción	2
g. Es muy abierta	1
h. Hay recuperaciones	1
i. Valora distintos ámbitos	1
j. Participativa e incluyente	1
k. El profesor evalúa diferente	1

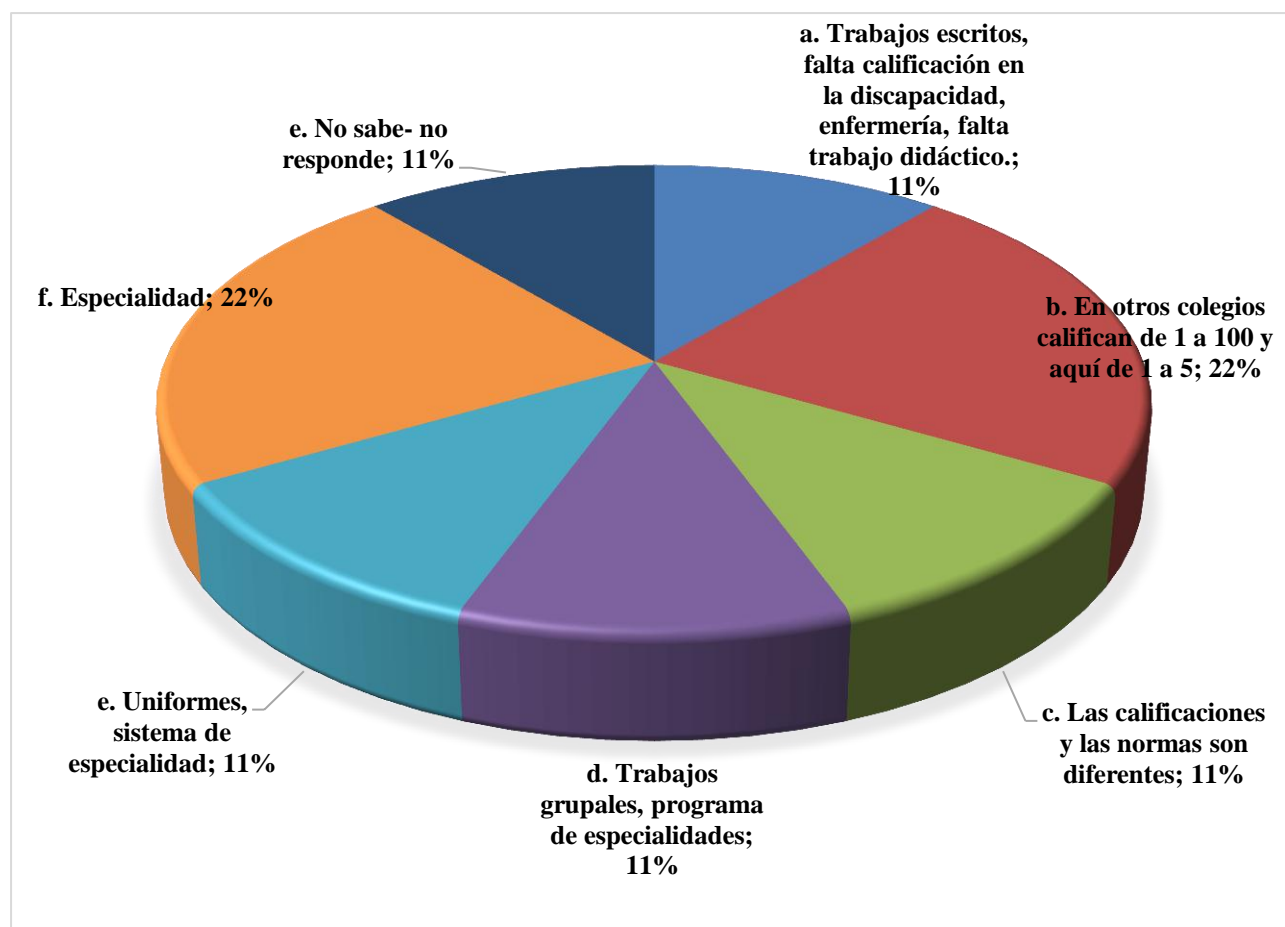
Gráfico 15.¿Qué características tiene el SIEE de la I.E. Santo Tomás?



4. ¿Qué aspectos son en su criterio los diferenciales educativos y pedagógicos del SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

a. Trabajos escritos, falta calificación en la discapacidad, enfermería, falta trabajo didáctico.	1
b. En otros colegios califican de 1 a 100 y aquí de 1 a 5	2
c. Las calificaciones y las normas son diferentes	1
d. Trabajos grupales, programa de especialidades	1
e. Uniformes, sistema de especialidad	1
f. Especialidad	2
e. No sabe- no responde	1

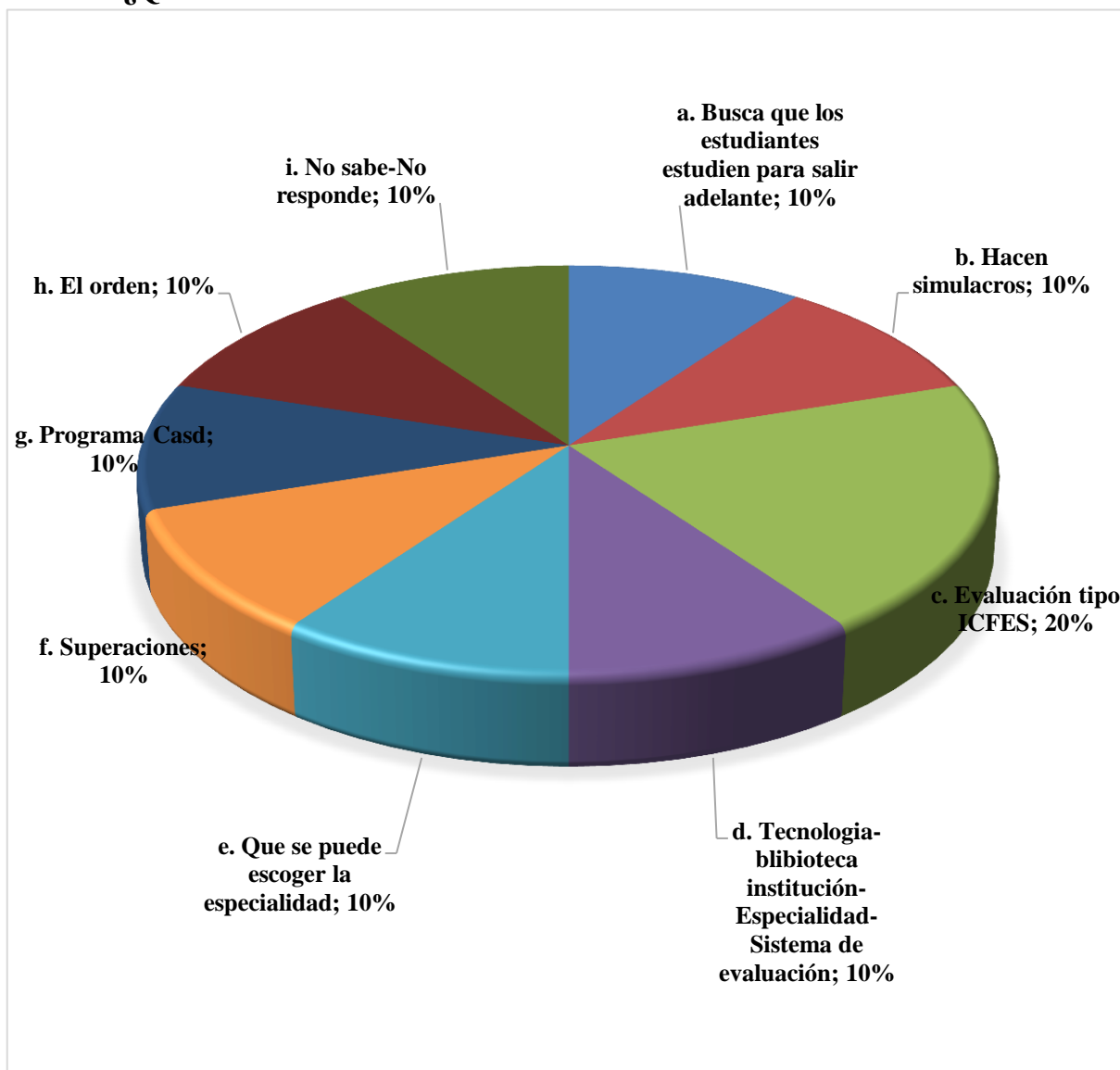
Gráfico 16. ¿Qué aspectos son a su criterio, los diferenciales educativos y pedagógicos del SIEE de la I.E. Santo Tomás?



5. ¿Qué fortaleza identifica en el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

a. Busca que los estudiantes estudien para salir adelante	1
b. Hacen simulacros	1
c. Evaluación tipo ICFES	2
d. Tecnología-biblioteca institución-Especialidad-Sistema de evaluación	1
e. Que se puede escoger la especialidad	1
f. Superaciones	1
g. Programa Casd	1
h. El orden	1
i. No sabe-No responde	1

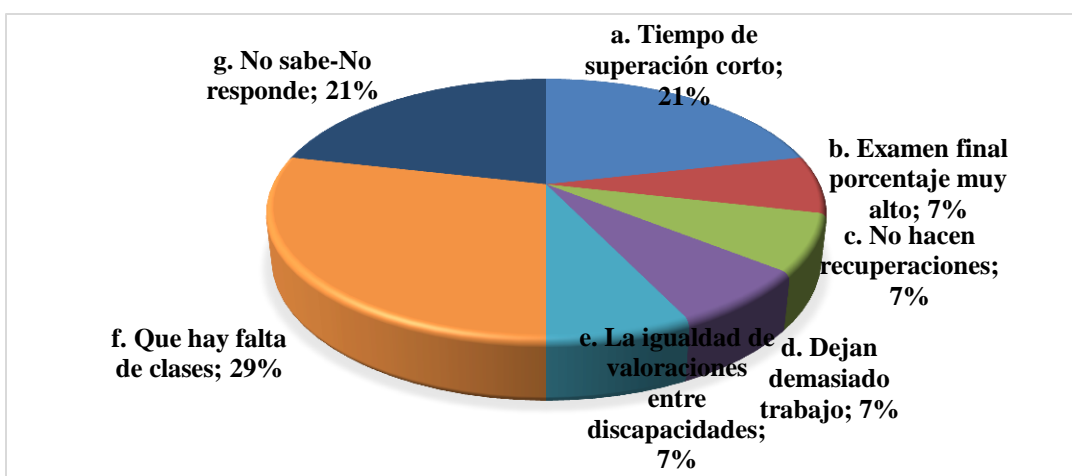
Gráfico 17. ¿Qué fortaleza identifica en el SIEE de la I.E. Santo Tomás?



6. ¿Qué debilidades identifica en el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomás?

a. Tiempo de superación corto	3
b. Examen final porcentaje muy alto	1
c. No hacen recuperaciones	1
d. Dejan demasiado trabajo	1
e. La igualdad de valoraciones entre discapacidades	1
f. Que hay falta de clases	4
g. No sabe-No responde	3

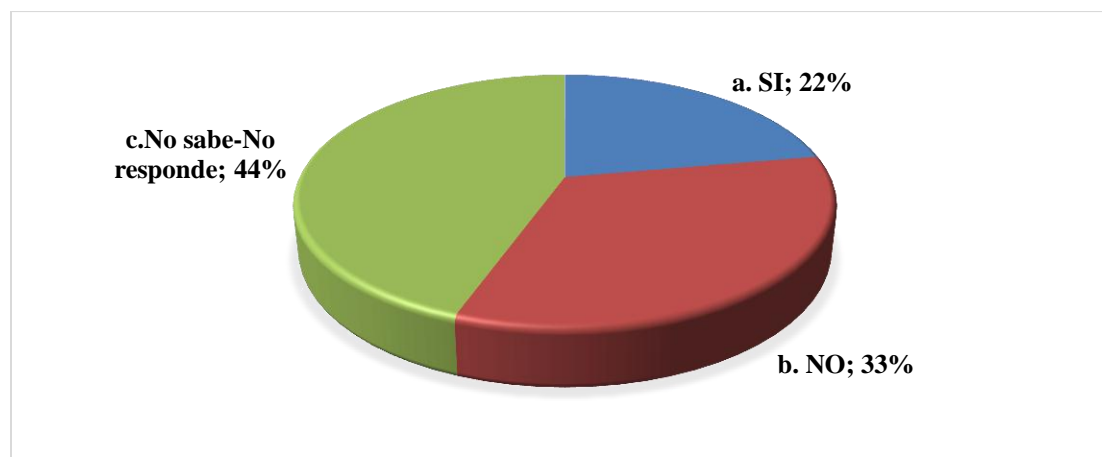
Gráfico 18. ¿Qué debilidades identifica en el SIEE de la I.E. Santo Tomás?



7. Es el SIEE actual incluyente

a. SI	2
b. NO	3
c. No sabe-No responde	4

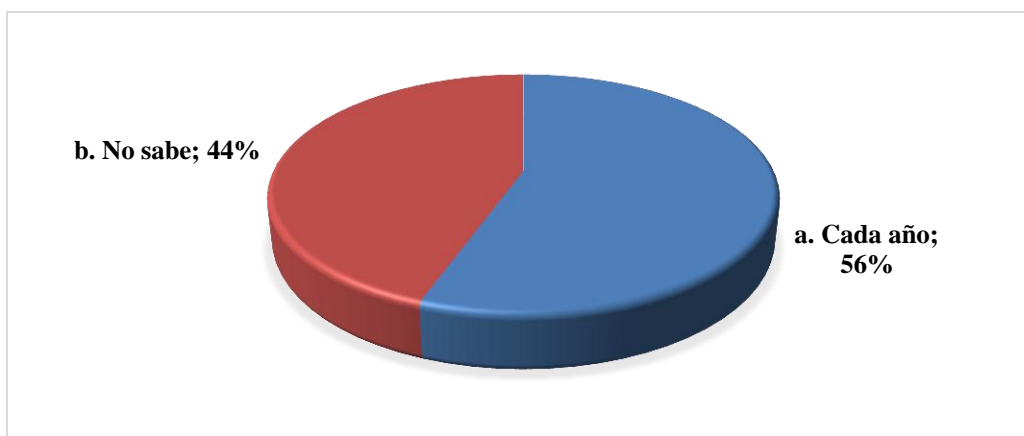
Gráfico 19. ¿Es el SIEE actual incluyente?



8. ¿Cada cuánto se actualiza el SIEE?

a. Cada año	6
b. No sabe	3

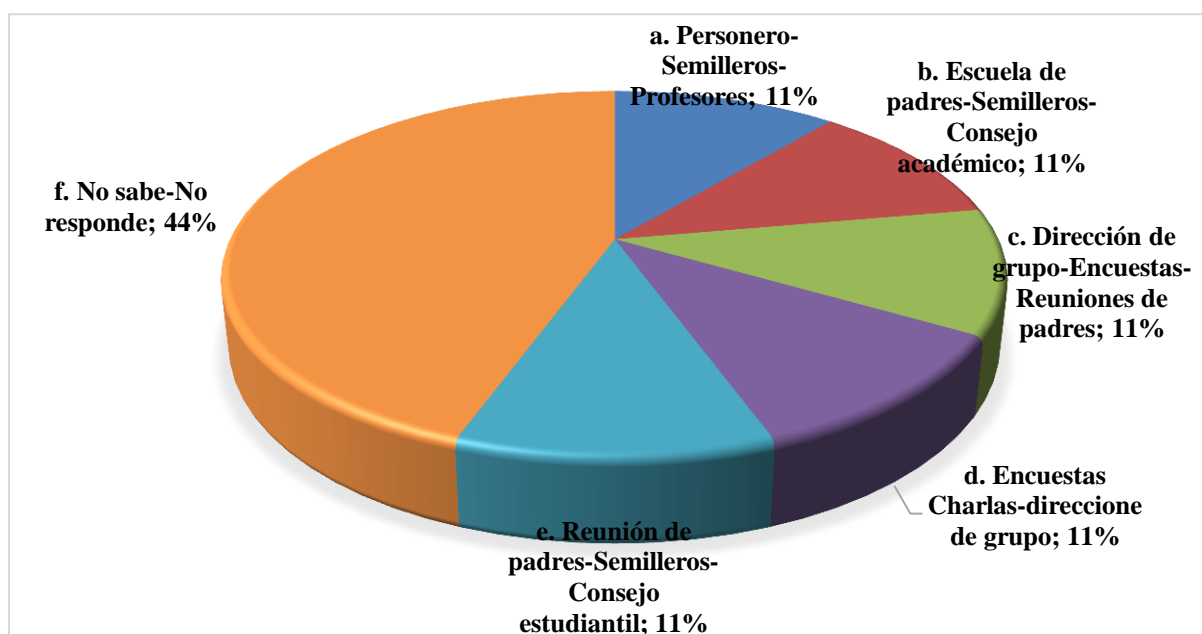
Gráfico 20. ¿Cada cuánto se actualiza el SIEE?



9. ¿Cuáles son el mecanismo de participación en el SIEE?

a. Personero-Semilleros-Profesores	1
b. Escuela de padres-Semilleros-Consejo académico	1
c. Dirección de grupo-Encuestas-Reuniones de padres	1
d. Encuestas Charlas-direccione de grupo	1
e. Reunión de padres-Semilleros-Consejo estudiantil	1
f. No sabe-No responde	4

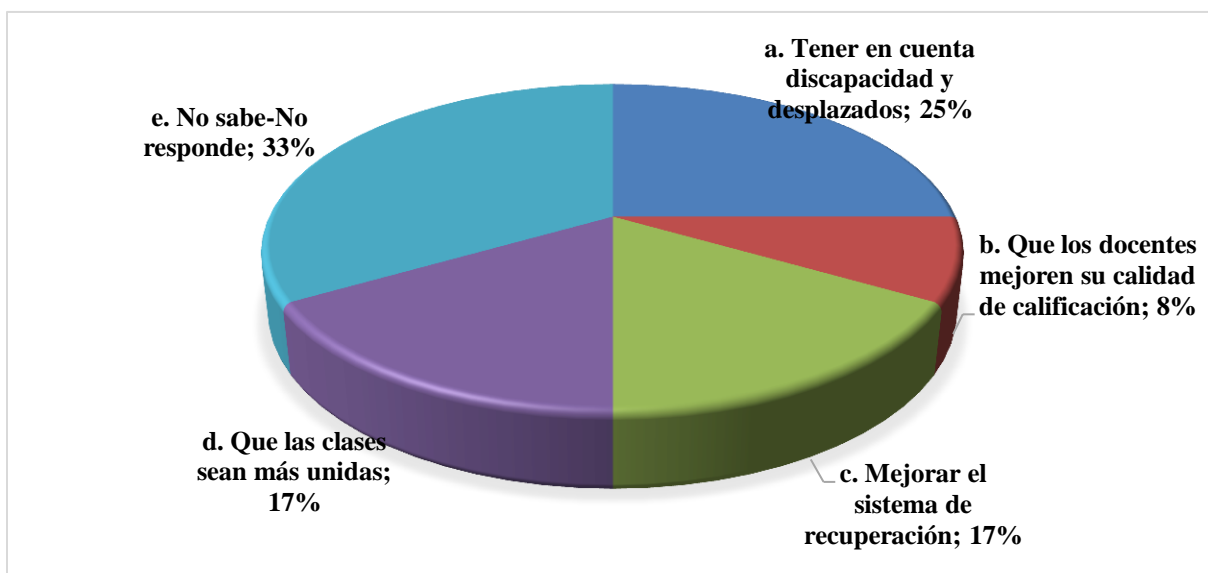
Gráfico 21. ¿Cuáles son los mecanismos de participación en el SIEE?



10. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas un proceso más incluyente?

a. Tener en cuenta discapacidad y desplazados	3
b. Que los docentes mejoren su calidad de calificación	1
c. Mejorar el sistema de recuperación	2
d. Que las clases sean más unidas	2
e. No sabe-No responde	4

Gráfico 22. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas un proceso más incluyente?



Los resultados permiten evidenciar, de acuerdo a los aspectos indagados, que:

- De los 9 estudiantes encuestados, el 100% sí sabe que es el SIEE de su institución.
- Sin embargo, saber que es no se compagina con el conocimiento de este proceso, pues al indagar acerca de si conoce el SIEE de su institución, el 56% afirmó al respecto, y el 44% negó conocerlo.
- Dentro de las características que se evidencian al preguntar al respecto, se tienen muchas variables u opciones diferentes, ya que la pregunta permite la opción múltiple, por lo que se mencionan las que obtuvieron mayor porcentaje: el profesor evalúa de distintas

maneras, los profesores nos respetan a todos por igual, la escala de valoración es baja (1-2), básico (3), alto (4) y superior (5), lo que evidencian que solo asumen como característica del SIEE la escala de valoración; la última opción con igual porcentaje de participación en las respuestas es consejo de evaluación y promoción. Todas estas opciones tuvieron el 13% dentro de las respuestas obtenidas.

- Entre los aspectos diferenciales identificados por los estudiantes encuestados se tienen con mayor porcentaje el que en otros colegios se califica de 1 a 100 y el la I.E. Santo Tomás es de 1 a 5 (22%); y que es la especialidad (22%).
- Entre las fortalezas identificadas por los estudiantes encuestados se tiene con mayor porcentaje (20%) la evaluación tipo ICFES que se lleva a cabo; es importante anotar que existen otras como el que busca que los estudiantes estudien para salir adelante, hacer simulacros, que tienen la opción de escoger la especialidad a cursar, el programa CASD, el orden, y para otros no saben no responden al respecto, todas las anteriores con un 10% respectivamente.
- Entre las debilidades del SIEE de su institución identificadas por los estudiantes encuestados, se tienen: que hay falta de clases (29%); tiempo de superación corto (21%); y el 21% no sabe no responde.
- Cuando se les preguntó a los estudiantes encuestados de la I.E. Santo Tomás si perciben el sistema de evaluación como un proceso incluyente, sus respuestas fueron muy vagas pues la mayoría de ellos (44%) no saben no responden; el 22% dice que sí es incluyente y el 33% dice que no lo es.

- Los estudiantes parecen conocer más acerca de la periodicidad con que se actualiza el SIEE de su institución, por cuanto al indagar al respecto, el 56% de ellos afirman que se hace cada año, mientras que el 44% no sabe nada al respecto.
- Cuando se indagó en relación a los mecanismos de participación para la realización de ajustes al SIEE de su institución, la mayoría (44%) no sabe no responde; las demás opciones que involucran a todos los estamentos de la institución educativa obtuvieron el mismo porcentaje (11%).
- Entre las propuestas que se evidencian en la encuesta aplicada a los estudiantes de la I.E. Santo Tomás, se tienen: tener en cuenta discapacidad y población desplazada con un 25%; mejorar el sistema de recuperación (17%); que las clases sean más unidas (17%); se debe aclarar que el porcentaje más alto para las opciones de esta pregunta lo obtuvo no sabe no responde con un 33%.

7.3 Conclusiones del capítulo

Tomando en cuenta las respuestas de docentes y alumnos encuestados, se pueden determinar aspectos fundamentales como el conocimiento del SIEE de la institución educativa, sus características incluyentes, la frecuencia de actualización, los aportes que desde cada una de sus áreas de acción pueden aportar para que sea de carácter más incluyente, determinando así mismo los actores participantes; sin embargo, es necesario aclarar que los ítems de la encuesta a docentes y estudiantes solo tienen ciertos aspectos comunes a comparar: conocimiento básico del SIEE de su institución, frecuencia de actualización, aportes de mejora, por cuanto se toma en cuenta el nivel de participación en el proceso así como los conocimientos que poseen docentes y estudiantes de este tema en particular; lo cual se plasma en la tabla comparativa, que se describe a continuación.

Tabla 2. Comparativo apreciaciones docentes y estudiantes en torno al SIEE de la I.E. Santo Tomás

Categoría / ítems analizado	Docentes	Estudiantes
Conocimientos del SIEE	<p>Asumen un conocimiento completo y participativo en el proceso del sistema de evaluación educativa.</p> <p>Aspectos conceptuales del SIEE: cognitivo-social-práctico, cognitivo-ciudadano-laboral, formación continua e integral, evaluación de desempeños de acuerdo al Decreto 1290/09 (bajo, básico, alto, superior).</p>	<p>Saben qué es el SIEE pero no conocen el proceso de evaluación de su institución educativa</p> <p>Determinan así mismo características del SIEE de la institución: diferentes formas de evaluar, respeto por parte de los docentes a todos los estudiantes por igual, escala de valoración, existencia de un consejo de evaluación y promoción.</p> <p>Como aspectos diferenciales se tienen: la forma de evaluar (en otros colegios de 1 a 100, en el I.E. Santo Tomás de 1 a 5), y que es la especialidad de dicha institución.</p> <p>Entre las fortalezas identificadas por los estudiantes se tienen: la evaluación tipo ICFES, el programa CASD, la opción de escoger la especialidad a cursar. Entre las debilidades se tienen: falta de clases (paros), tiempo de superación corto.</p>
Proceso incluyente	<p>Se afirma que es un proceso incluyente por cuanto la IE. Santo Tomás posee una ruta de evaluación para personas de alto riesgo y otras diferenciales, con la opción de revisión de comité de evaluación y promoción de forma periódica.</p>	<p>Ante este aspecto tan importante se evidencia un desconocimiento importante puesto que no saben si el proceso evaluativo es incluyente o no.</p>

Tabla 2. (Continuación).

Categoría / ítems analizado	Docentes	Estudiantes
Frecuencia de actualización	No se evidencia conocimiento pleno de la frecuencia de actualización puesto que asumen diferentes opciones para cada uno de los encuestados; es importante señalar que a pesar de lo mencionado anteriormente, si fueron coincidente las respuestas en torno a los últimos ajustes realizados al SIEE de la institución: el cambio de 4 a 3 períodos, con el respectivo peso porcentual de evaluación (30, 30 y 40%)	La mayoría de ellos afirmó conocer la periodicidad de la actualización del SIEE, que determinó en que se lleva a cabo cada año.
Aportes más significativos	<p>Capacitación profesional a docentes</p> <p>Definir el cargo de psicología</p> <p>Incluir la coevaluación – participación de toda la comunidad en la actualización del SIEE</p> <p>Análisis en primera instancia en el comité académico para luego socializarlo con la comunidad para informar acerca de los cambios propuestos.</p> <p>Realizar evaluaciones diferenciadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje.</p> <p>Participación de todos los estamentos de la institución en el proceso de ajustes al SIEE</p>	<p>Las propuestas aportadas por los estudiantes son:</p> <p>Tener en cuenta discapacidad y población desplazada</p> <p>Mejorar el sistema de recuperación</p> <p>Más unión en las clases (solidaridad, compañerismo, relación con los docentes)</p>

Tabla 3. Cronograma

Meses	Enero				Febrero				Marzo				Abril			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Semanas																
Actividades																
Elección del tema	X	X														
Revisión Bibliográfica	X	X	X	X	X	X										
Planteamiento del problema		X														
Planteamiento de objetivos			X													
Metodología				X												
Planteamiento de la estructura temática				X	X											
Recolección de información	X	X	X	X	X											
Análisis e interpretación de la información	X	X	X	X	X	X										
Redacción del documento			X	X	X	X	X	X								
Formulación de conclusiones								X	X							
Revisión del informe final										X						
Revisión final y corrección de estilo											X					
Presentación de la propuesta al Consejo Académico de la I. E Santo Tomás												X				
Presentación de la propuesta al Consejo Académico de la I. E Santo Tomás													X			
Entrega y reunión con tutor														X		
Sustentación															X	

8. PROPUESTA: SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES PARA LA INSTITUCION EDUCATIVA SANTO TOMAS

8.1 Criterios de evaluación

- La evaluación del aprendizaje es un proceso permanente y objetivo que permite valorar el nivel de desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta las diversas situaciones y contextos en que se pueda encontrar el estudiante para así garantizar la inclusión en el sistema educativo
- La evaluación debe ser una valoración cualitativa (nivel de desempeño) que se apoya en referentes cuantitativos teniendo en cuenta una escala numérica de 1.0 a 5.0, donde 5.0 indica un desempeño superior y el básico está marcado con el 3.0 lo que se considera nota mínima de aprobación.
- Para determinar el desempeño de un estudiante se tendrá en cuenta la heteroevaluación que realiza el docente en los aspectos cognitivos, personal y psicosocial; la autoevaluación realizada por el estudiante y el resultado de la evaluación final del periodo que se construye atendiendo el modelo utilizado por el ICFES.
- Los estudiantes, para demostrar el desarrollo de las competencias, deberán evidenciar conocimiento de las temáticas desarrolladas en el aula programadas en el plan de estudio y su aplicación en contextos diversos y retadores.
- La evaluación de los estudiantes debe contemplar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, por lo tanto, se deberá evaluar a los estudiantes con diferentes tipos de pruebas que permitan determinar el desarrollo de las competencias desde diferentes técnicas evaluativas.

- Las estrategias de evaluación utilizadas deben garantizar la coherencia y pertinencia con los lineamientos del MEN, los planes de estudio y el entorno educativo institucional.

8.2 Criterios de promoción

La promoción de los estudiantes se fundamenta en el concepto de desarrollo por ciclos de aprendizaje los cuales se definen atendiendo a los grupos de grados contemplados por el Ministerio de Educación Nacional así:

Transición	Ciclo Preescolar
Primero a Tercero	Ciclo 1 Primaria
Cuarto y Quinto	Ciclo 2 Primaria
Sexto y Séptimo	Ciclo 1 Secundaria
Octavo y Noveno	Ciclo 2 Secundaria
Décimo y Once	Ciclo Media Técnica

En este sentido de un grado a otro dentro de un ciclo la promoción se hará de manera automática, de tal manera que en los cursos iniciales de cada ciclo se hará el desarrollo teórico de los contenidos necesarios para alcanzar los desempeños esperados y en los cursos finales de cada ciclo se realizarán actividades de profundización, refuerzo y superación, con el propósito de que todos los estudiantes alcancen por lo menos un desempeño básico en las áreas para ser promovidos.

Para realizar el seguimiento del progreso en el desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas, la Institución debe elaborar un perfil de egreso del estudiante para cada ciclo en cada una de las áreas, en el cual los docentes a cargo deben indicar, en cada indicador de desempeño, el avance en los siguientes términos:

No Alcanzado

En Desarrollo

Alcanzado

- 1.2. Para la promoción en básica primaria se tendrá en cuenta el alcance de los desempeños básicos en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Las otras áreas fundamentales aportarán transversalmente para el desarrollo integral.
- 1.3. Para la promoción en básica secundaria se tendrá en cuenta el alcance de los desempeños básicos en todas las áreas fundamentales teniendo en cuenta el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y comportamentales
- 1.4. Para la promoción en media técnica se tendrá en cuenta el alcance de los desempeños básicos en todas las áreas fundamentales y adicionalmente su desempeño satisfactorio en las áreas técnicas de la especialidad seleccionada base en el desarrollo alcanzado en las competencias y solo se determinará al culminar el ciclo (grupo de grados).
- 1.5. La valoración mínima para la promoción de cada área y/o asignatura parcial (periodo) o final (grado) es desempeño básico.
- 1.6. Al culminar un ciclo, los estudiantes deben obtener como mínimo desempeño básico en todas las áreas para ser promovidos. Parágrafo: para efectos de promoción, en el nivel de educación básica, ciclo de primaria, al finalizar el ciclo preparatorio (primero, segundo y tercero) el desempeño básico en las áreas de castellano y matemáticas será fundamental para determinar la promoción.
- 1.7. Los estudiantes de grado once para ser promovidos como bachilleres deben cumplir las 80 horas del servicio social obligatorio establecido por la ley 115 de 1994.

1.8. Cuando el número de ausencias, no justificadas, sea igual o superior al 20% de la intensidad horaria anual de una asignatura/área, esta se reprueba con valoración de 2.0 (dos, cero).

1.9. Cuando el estudiante no asiste por más de 30 días consecutivos se debe reportar la novedad como desertor y no pasar nota.

8.3 Procedimiento para efectuar promoción anticipada de los estudiantes

La promoción anticipada contemplada en el Decreto 1290 de 2009 y en el ejercicio de la autonomía escolar, se realizará solo durante el primer periodo escolar atendiendo al siguiente procedimiento:

1.2. El director de grupo o un docente que identifique desempeño superior de un estudiante respecto al grado que cursa, solicitará consentimiento escrito a los padres para presentar el caso al consejo académico.

1.3. Con el consentimiento escrito de los padres la solicitud presentada será estudiada por el consejo académico quien podrá delegar dicho estudio a las comisiones de evaluación y promoción de las respectivas sedes, para posteriormente ser remitida al consejo directivo.

1.4. Una vez estudiado el caso, si es avalado por el consejo directivo, este emitirá y notificará su concepto hasta cinco (10) días hábiles, después de haber recibido la solicitud.

1.5. La decisión será consignada en el acta de consejo directivo y si es positivo en el registro escolar.

Los estudiantes que no obtuvieron la promoción en el año inmediatamente anterior (reprobados) podrán también solicitar esta promoción anticipada siempre y cuando los docentes

de todas las áreas del año en curso certifiquen que durante el primer periodo escolar su desempeño ha sido superior.

Parágrafo: para los estudiantes repitentes, las comisiones de promoción y evaluación, al finalizar el año escolar, determinarán criterios y procesos para que en lo posible se pueda facilitar la promoción de estos estudiantes al año siguiente.

8.3.1 Criterios para definir la promoción anticipada de los estudiantes

1. Que el estudiante presente un desempeño superior en cada una de las áreas y/o asignaturas al igual que en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa.
2. Que su comportamiento y convivencia haya sido excelente.
3. Que su asistencia a clases haya sido del 100% o con inasistencias debidamente justificadas.

8.4 Escala de valoración institucional

La escala valorativa institucional y su equivalencia con la nacional, será la siguiente:

Nacional	Institucional
Desempeño superior	4.6 a 5.0
Desempeño alto	4.0 a 4.5
Desempeño básico	3.0 a 3.9
Desempeño bajo	1.0 a 2.9

8.5 Estrategia de valoración integral de los desempeños de los estudiantes

En la valoración de periodo se tendrá en cuenta:

1. Personal: se entiende como el proceso en el cual al estudiante se le valora su actuación para el logro de las competencias desarrolladas durante el proceso de aprendizaje. Sus ejes rectores son participación, asistencia, presentación personal, responsabilidad, puntualidad y respeto a las normas.
2. Social: es la valoración que hace el docente del desempeño del estudiante con respecto a: liderazgo, respeto a los demás, pertenencia con la asignatura, comportamiento y convivencia, compañerismo y trabajo en equipo.
3. Cognitiva: es la valoración de los aprendizajes propios del área o asignatura.
4. Autoevaluación: es la valoración que hace el estudiante de su desempeño durante su proceso de aprendizaje. Siempre debe ser escrita y los criterios deben ser acordados por el docente y los estudiantes al comienzo del periodo, su fin es formativo y busca oportunidades de mejoramiento.

8.5.1 Comisiones de evaluación y promoción

Son las instancias establecidas para abordar y contribuir efectivamente a orientar el proceso de evaluación y promoción tomando decisiones compartidas, dentro de los principios de equidad y justicia, para asegurar la superación de las debilidades o las deficiencias de los estudiantes cuyos desempeños no expresen los criterios de calidad necesarios para continuar su formación periódica o gradual, garantizando el proceso de inclusión.

8.5.2 Competencias de las comisiones de evaluación y promoción

1. Analizar los casos de insuficiencia académica o de estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades y capacidades y talentos excepcionales.

2. Estudiar y presentar ante el consejo directivo mediante acta el proceso de estudiantes que presenten situaciones pedagógicas pendientes.
3. Analizar antes de finalizar al año escolar, los casos de los estudiantes con tres (3) áreas o asignaturas reprobadas

8.5.3 Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar

1. Identificación de los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes
2. Registro del seguimiento al desempeño del estudiante. (planilla de valoración)
3. Diseño y aplicación de actividades de superación atendiendo los ritmos y estilos de aprendizaje.
4. Análisis de las distintas actividades de aprendizaje y pruebas aplicadas y sus resultados.
5. Estudio de los registros consolidados de las valoraciones.
6. Análisis de los reportes de inasistencia y sus causas.
7. Elaboración y ejecución de planes de mejoramiento teniendo en cuenta los índices de reprobación de las áreas o asignaturas

8.6 Estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes

Son consideradas en la institución como el conjunto de actividades establecidas para aquellos estudiantes que por diferentes razones no alcanzan los desempeños previstos para las áreas o asignaturas, determinados en los estándares curriculares.

Los estudiantes que presenten situaciones pedagógicas pendientes deberán alcanzar los desempeños propuestos a través de actividades de refuerzo y superación durante todo el año lectivo.

Este proceso es constante y el maestro deberá cumplir con las siguientes acciones para el mejoramiento del desempeño:

1. Diálogo con el estudiante.
2. Seguimiento y reporte en el Observador del Estudiante.
3. Citación a padre, madre de familia y/o acudiente.
4. Entrega de actividades complementarias de refuerzo y superación.
5. Ofrecer asesorías y acompañamiento a los estudiantes.
6. Evaluación de actividades complementarias durante todo el periodo.
7. Remisión a grupo de apoyo en caso de ser requerido (Coordinación, Psicología,
8. Maestra de apoyo).
9. Reporte a Comisión de Evaluación y Promoción o al CECO de ser necesario.

8.6.1 Actividades pedagógicas complementarias

1. En relación con los estudiantes procedentes de otras instituciones, es responsabilidad del padre de familia u acudiente, realizar el proceso de nivelación en las áreas o asignaturas para que haya concordancia con las exigencias académicas de nuestra institución.
2. Si el estudiante ingresa después de iniciado el año lectivo, deberá traer las valoraciones del colegio de procedencia o en ausencia de estas, se determinarán las valoraciones teniendo en cuenta las observaciones realizados por los docentes y las recomendaciones de la comisión de evaluación y promoción del acuerdo a las particularidades de cada caso.
3. Actividades complementarias de superación durante cada periodo académico y superación final al terminar el año escolar a estudiantes que presenten dificultades en su proceso de aprendizaje.
4. Acompañamiento con actividades de refuerzo a aquellos estudiantes presenten desempeños altos o superiores para fortalecer su proceso de aprendizaje. Las actividades de refuerzo y superación serán programadas, ejecutadas y controladas durante cada periodo académico respondiendo a un plan de mejoramiento formalmente establecido por las áreas y/o asignaturas y siguiendo las directrices del consejo académico.
5. Las actividades de refuerzo y superación no se circunscriben exclusivamente a pruebas escritas, hacen parte de estas entre otras: estrategias, técnicas y procedimientos como pruebas orales y escritas, trabajos prácticos y escritos, resolución de problemas, sustentación y presentación escrita de talleres.

6. La valoración definitiva es el producto de dos (2) o más notas parciales.

8.6.2 Actividades de refuerzo y superación periódica

Serán programadas, ejecutadas y controladas durante cada periodo académico, respondiendo a la planeación establecida en cada una de las áreas y/o asignaturas en el plan de aula. Si el estudiante no asiste a las fechas programadas por el docente debe presentar excusa escrita debidamente justificada y firmada por el coordinador, cuando la valoración de la superación periódica sea inferior a la nota obtenida para ese indicador de desempeño, se conservará la nota obtenida durante el proceso.

8.6.3 Actividades de superación final

Al finalizar el último periodo del año lectivo las actividades de superación se denominan actividades de superación final y están enmarcadas dentro de las estrategias para el manejo de situaciones pendientes.

Si un estudiante no alcanzó su promoción con el total del plan de estudios aprobado, podrá realizar las actividades de superación final y están enmarcadas dentro de las estrategias para el manejo de situaciones pendientes.

8.6.4 Seguimiento y apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades y capacidades excepcionales

La Institución Educativa Santo Tomás con el propósito de atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades y capacidades excepcionales, determina el siguiente procedimiento:

1. Todo estudiante identificado o diagnosticado con una condición de necesidad educativa especial, discapacidad o talento excepcional, deberá ser objeto de atención y seguimiento por parte de coordinación, psicología y/o maestra de apoyo, y reportarse al Sistema Integrado de Matrícula - SIMAT
2. El Departamento de Psicología y/o Maestro de apoyo o coordinador orientarán, tanto a padres de familia como a docentes, en el tipo de apoyo y estrategias necesarias con el fin de facilitar el proceso de inclusión del estudiante.
3. En caso de requerir apoyo de atención externa los padres y/o acudientes deberán evidenciar los informes de acompañamiento.

Para garantizar la atención educativa con carácter incluyente los docentes de la institución deberán:

1. Evaluar al estudiante considerando su necesidad educativa, discapacidad o talento excepcional, consignando los ajustes y avances del proceso, utilizando técnicas e instrumentos funcionales, prácticos y diferenciados.
2. Flexibilizar el proceso pedagógico realizando ajustes razonables y evidenciarlos en el observador del estudiante.
3. Identificar ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante para el diseño de actividades.
4. Flexibilizar el tiempo para presentación de actividades y evaluaciones en las diferentes áreas o asignaturas.
5. Seguir las recomendaciones brindadas tanto por el departamento de psicología y/o maestra de apoyo, como de las entidades de apoyo externas vinculadas al caso.

6. Entender el proceso de evaluación como una experiencia de aprendizaje y no solo de resultados de pruebas.

Parágrafo 1: Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser atendidas por los recursos y metodologías que habitualmente utiliza el maestro en el aula de clase y que por lo tanto requieren ser atendidas con recursos o actividades pedagógicas especiales y de carácter extraordinario distintos a los diseñados para la mayoría de los estudiantes. Por ejemplos estudiantes embarazadas, condiciones médicas crónicas, estudiantes en situación de desplazamiento, estudiantes en situaciones de rehabilitación, estudiantes con problemas judiciales, etc.

Parágrafo 2: Se entiende por estudiante en condición de discapacidad cuando este presenta dificultades que se reflejan en su desempeño académico evidenciando desventajas frente a los otros estudiantes debido a barreras físicas, culturales, comunicativas, lingüísticas, sociales y ambientales en el contexto escolar. La discapacidad puede ser de tipo mental, sicosocial, sensorial, física o múltiple.

Parágrafo 3: El estudiante con capacidades o talentos excepcionales se caracterizan por presentar desempeños superiores en las diversas áreas y en sus habilidades físicas o cognitivas. Aquí se incluyen los estudiantes que pertenecen a grupos representativos de la Institución (semilleros de investigación, grupos culturales, Consejo Estudiantil, Contralor y/o grupo de mediadores) y deportistas.

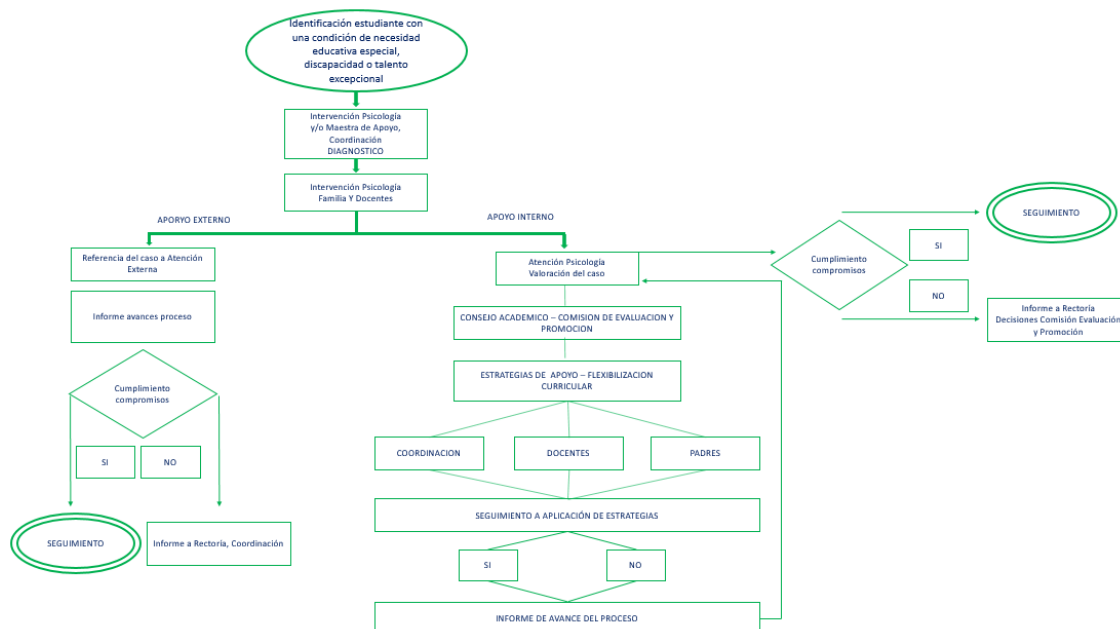


Figura 1. Ruta de atención inclusión (estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades y capacidades excepcionales)

8.6.5 Acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento cumplan con los procesos estipulados en el SIEE

El Consejo Académico, la Rectoría y las Coordinaciones serán los encargados en su orden, de difundir los procesos establecidos en este Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, y propender porque los procedimientos se cumplan de acuerdo a lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional – PEI, por medio de mecanismos, estrategias y acciones que consideren pertinentes.

8.6.6 Periodicidad de entrega de informes a los padres de familia

1. La emisión de informes se hará con referencia a los tres periodos en que se dividirá el año escolar. El primer periodo 30%, el segundo 30% y el tercero 40%. Los porcentajes para obtener la nota en cada periodo son: 70% cognitivo, 15% personal y 15% social. Para los ciclos V y VI, de la jornada nocturna el año se divide en dos periodos en cada ciclo con valores del 50% en cada periodo.
2. Al término de cada periodo y en un tiempo máximo de 15 días hábiles el padre de familia recibirá el informe sobre el desempeño de su hijo.
3. Al terminar el tercer periodo se informará a los estudiantes que deben realizar el proceso de superación final. Se dejará registro escrito.
4. Al terminar al año escolar se les entregará a los padres de familia o acudientes un informe final que contiene los datos y formalidades de un certificado de estudio.

8.6.7 Estructura de los informes de los estudiantes

El informe de valoración del desempeño incluirá el desempeño académico, personal, social y autoevaluación de cada estudiante.

Además de estas valoraciones se incluirá la relación de los desempeños trabajados en cada periodo y en su área respectiva, como también el informe del proceso de convivencia del estudiante.

Las valoraciones de cada área o asignatura estarán conformadas por un indicador cualitativo (desempeño) y un referente cuantitativo (nota).

8.6.8 Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre evaluación y promoción

Los procedimientos y mecanismos que a continuación se relacionan se fundamentan en el debido proceso, el dialogo y la comunicación asertiva. En ese sentido cualquier situación que se presente debe ser mediada por el dialogo cordial y respetuoso en primer lugar con el docente del área o asignatura correspondiente, en segunda instancia con el director de grupo. En caso de no ser resueltas las situaciones deberán continuar su trámite por escrito en el siguiente orden: Coordinación, Comité de Convivencia Escolar o Comisión de Evaluación y Promoción, Consejo Académico, Rectoría y por último Consejo Directivo.

Los estamentos colegiados darán respuesta escrita en la siguiente reunión ordinaria luego de presentada la solicitud.

8.7 Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema de evaluación institucional de estudiantes – SIEE

Para la modificación o ajustes al Sistema de Evaluación Institucional de Estudiantes – SIEE se deberá seguir el siguiente procedimiento:

1. Recepcionar en Rectoría las diferentes propuestas de ajuste o modificación del Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE
2. Elaborar la propuesta de ajuste o modificación Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

3. Socializar el Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE a los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
4. Aprobar la modificación al Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE, en sesión del consejo directivo registrándolo en el acta.
5. Incorporar y articular las modificaciones al Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE con el Proyecto Educativo Institucional – PEI.
6. Divulgar los ajustes y modificaciones al Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE a los estudiantes de la comunidad educativa.
7. Divulgar los procedimientos y mecanismos de reclamaciones considerados en el Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE.
8. Informar sobre el Sistema De Evaluación Institucional De Estudiantes – SIEE a los nuevos estudiantes, padres de familia, docentes y directivos que ingresen durante cada periodo escolar.

9. CONCLUSIONES

Frente al trabajo de profundización, se lograron los objetivos propuestos inicialmente. Respecto al objetivo general que se refiere al diseño del SIEE de la I.E. Santo Tomás, que permita la inclusión efectiva de los niños, niñas y jóvenes afectados por diferentes problemáticas sociales, los cuales requieren mayores garantías del derecho educativo, se puede concluir que en la aplicación de la prueba diagnóstica, descrito en el análisis, se evidencia que los estudiantes comprenden el SIEE como el ejercicio de evaluación cotidiano sin mayor repercusión en su formación educativa integral, lo que imposibilita una participación amplia en la construcción, diseño y puesta en marcha de un sistema educativo incluyente. En este sentido, se logró pasar de una percepción básica a una comprensión de mayor amplitud y complejidad de los distintos factores que permiten la efectiva garantía del derecho fundamental a la educación en aspectos como políticas públicas, ambientes de aprendizaje apropiados, estrategias de permanencia como kit escolar, transporte, alimentación y accesibilidad en infraestructura tecnológica y de recursos pedagógicos.

De igual manera, es pertinente el diseño de jornadas pedagógicas para socializar los cambios del SIEE y su actualización normativa, lo que permite que estudiantes, docentes, directivos e incluso personal administrativo, conozcan a cabalidad las consideraciones en flexibilidad e inclusión del SIEE respecto a las determinaciones en los comités de evaluación, y promoción y actas para los registros académicos a que haya lugar.

Se permitió la transición del lenguaje coloquial al lenguaje más técnico o singular del contexto educativo haciendo que sea más asequible a los estudiantes y padres de familia. Es decir, se hace la transición de orden jurídico a un orden más pedagógico, sin que con ello se pierda el rigor teórico-práctico del SIEE.

Desde la construcción conceptual del SIEE realizada, se permite un mayor relacionamiento procedimental entre padre e hijo, familias y estas con la institución. Además, se van familiarizando con las diferentes concepciones de referencia humana como derechos que tienen las niñas en embarazo, personas con enfermedades catastróficas, personas en situación de discapacidad, desplazados de la guerra y otra serie de dificultades en una ciudad diversa que requiere atenciones pedagógicas diferenciales, pero en equidad. Esto permite a los estudiantes incorporar en su proceso formativo una mirada heterogénea y amplia de las distintas condiciones humanas sin que ellas afecten los derechos de los agentes educativos que intervienen.

En cuanto a uno de los objetivos específicos que fue analizar el SIEE existente de la I.E. Santo Tomás con el fin de identificar los procesos a mejorar en el marco de atención inclusiva de los niños, niñas y jóvenes con diferenciales educativos, se logró ajustar de forma organizada y coherente las actividades donde se fortalecen los procesos comunicativos, procedimentales y de divulgación del SIEE

En cuanto al segundo objetivo específico que fue sistematizar mediante instrumentos pedagógicos la pertinencia e inclusión de nuevos elementos integradores de los aprendizajes desde un SIEE moderno de acuerdo a los referentes del Decreto 1290 de 2009, teniendo como eje central las necesidades sentidas de los niños, niñas y adolescentes víctimas de diferentes problemáticas sociales, se pudo socializar la importancia del SIEE, lo que les permitió a los estudiantes reconocer sus derechos y de forma directa, relacionar los temas de convivencia, continuidad académica, retención escolar y prevención de la deserción escolar, al igual que adquirir competencias académicas para el éxito escolar.

En cuanto al tercer objetivo que fue generar una propuesta de SIEE que efectivamente responda a las necesidades de la comunidad educativa en términos de derechos a los aprendizajes

y desarrollo de competencias sociales en los estudiantes de la Institución Educativa Santo Tomás; se posibilitó la concreción de una propuesta que responde a los criterios de pertinencia, inclusión, movilidad académica, autonomía que posibilita el fortalecimiento de la evaluación de los aprendizajes y del SIEE

10. RECOMENDACIONES

Al finalizar el desarrollo del presente trabajo investigativo se recomienda:

A la Secretaría de Educación, estimar la implementación de unos SIEE que efectivamente respondan a la diversidad de demandas humanas y sociales de los estudiantes en especial a aquellos que presentan dificultad en el acceso o que son discriminador por condiciones de género, enfermedad, situación social entre otras que hacen que se vulnere el derecho fundamental a la educación.

A la Institución, actualizar la formación pedagógica y continuar con los comités de evaluación por niveles educativos como estrategia pedagógica para focalizar las necesidades académicas y educativas de los estudiantes.

Generar espacios de socialización de la propuesta para que la comunidad Educativa siga ajustando los Procesos Académicos y de Evaluación de los aprendizajes en el marco del SIEE.

Concertar, con el Equipo de profesionales de evaluación de la Calidad Educativa de la SEM, jornadas de análisis o de participación en los Foros Educativos de modo que se conozcan los aportes de una propuesta de la Evaluación como factor de inclusión de poblaciones escolares con situaciones sociales particulares y/o capacidades diferentes.

Compartir la propuesta en la página web Institucional para socializar y recibir comentarios que enriquezcan la propuesta.

Implementar la propuesta en el corto plazo teniendo en cuenta las directrices del MEN dentro del Marco del PEI y el proyecto de modernización de la I.E. Santo Tomas.

A los directivos, proponer un foro de socialización de SIEE para seguir fortaleciendo el trabajo de inclusión y de pertinencia de acceso de estudiantes a la educación pública estatal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Obtenido de
- <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Aranda, R. (2008). *Atención temprana en educación infantil*. España: Wolters Kluwer.
- Arce, C., García, L., & González, J. (2016). La evaluación institucional en la enseñanza obligatoria en Colombia. En *Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica* (págs. 45- 62). Santiago de Chile, Chile. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2016/169885/RedAGE_sistema_evaluacion.pdf
- Arroyo, W. (2014). *Análisis de la coherencia entre el sistema de evaluación institucional vigente y la aplicación en diferentes pruebas para el área de ciencias naturales y educación ambiental, en grado sexto de la I.E.San Lorenzo de Aburrá del municipio de Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*, (págs. 5-14). Ginebra.
- Obtenido de
- http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Carrizosa M., J. (s.f.). Trastorno por déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. *CCAP* □
- Volumen 10 Número 1.*

Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. Obtenido de

<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4470/4896>

Colegio El Minuto de Dios. Siglo XXI. (2018). *Sistema Institucional de Evaluación SIE*. Bogotá.

Colombia. (1991). *Constitución Política*. Bogotá D.C.: Legis.

Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.

Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.

(1993). *Declaración de Managua*.

Decreto 1860, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (1994).

Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Obtenido de

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=z-](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=te%C3%B3ricos++educacion+inclusiva&ots=3_NY4puZ5x&sig=psKqvnOIyrcUkhKNAOxtwc5Xsis#v=onepage&q=te%C3%B3ricos%20educacion%20inclusiva&f=false)

[wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=te%C3%B3ricos++educacion+inclusiva&ots=3_NY4puZ5x&sig=psKqvnOIyrcUkhKNAOxtwc5Xsis#v=onepage&q=te%C3%B3ricos%20educacion%20inclusiva&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=z-wwBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=te%C3%B3ricos++educacion+inclusiva&ots=3_NY4puZ5x&sig=psKqvnOIyrcUkhKNAOxtwc5Xsis#v=onepage&q=te%C3%B3ricos%20educacion%20inclusiva&f=false)

Echeita, G. (s.f.). *Gerardo Echeita Sarrionandia -Curriculum Vitae- Síntesis*. Recuperado el 2017, de

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/CURRICULUM%20VITAE/CV%20Ec heita-G.pdf

Evaluación de aula. (s.f.). *Síntesis evaluación formativa*. Obtenido de Educar Chile:

<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=beb453fe-c383-4f1e-9581-d35ccd112610&ID=217495>

Fiske, E. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. UNESCO, Dakar. Obtenido de

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf

Grau, C. (1998). *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia, España: Promolibro. Obtenido de

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41421/DE%20%20ESCUELA%20INCLUSIVA%20definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. . (2010). *Metodología de la investigación*. . México D.F.: McGRAW-HILL.

Humanium. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”*. Jotiem. Obtenido de

<https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>

I. E. Santo Tomás Especialidad Industrial CASD. (2017). *CASD- Cali Electricidad y*

Electrónica, dibujo arquitectónico. Obtenido de CASD- Cali Electricidad y Electrónica, dibujo arquitectónico: <https://santotomasindustrial.jimdo.com/quienes-somos/>

- I.E. Santo Tomás. (2014). *Informe de gestión financiera*. Obtenido de file:///D:/RESPALDO/Downloads/Informe_de_Gestion_Financiera_2014_IE_Santo_Tomas.pdf
- Institución Educativa Santo Tomás . (15 de Noviembre de 2011). *Manual de Convivencia*. Santiago de Cali, Colombia.
- Institución Educativa Santo Tomás. (2013). *Proyecto Educativo Institucional -PEI-*. Santiago de Cali, Colombia.
- Institución Educativa Santo Tomás. (s.f.). *Sistema Integral de Evaluación de los Estudiantes - SIEE-*. Santiago de Cali, Colombia.
- Larrotta, N., & Jara, N. (2015). *Análisis del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de la Institución Educativa Departamental Antonio Ricaurte*. Ibagué, Colombia.
- Machado M., M. & Soto Ll., M. L. (2018). *Análisis de caso “Institución Educativa Santo Tomas”. Protocolo de ingreso de funcionarios. Tesis. Maestría en gestión e innovación de instituciones educativas*. Cali: Universidad Arturo Prat.
- Ministerio de Educación - Gobierno de España. (2009). *Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad" Guía No11*. España. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/31ca0e0d-763a-433a-b92e-0d1829d5afd2/2010-bp-11-colombia-ff2-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación & Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado -RET-. (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del*

conflicto armado interno. Bogotá, Colombia: RET. Obtenido de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional . (2009c). *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional . (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional . (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional . (2018). *Directiva 01 de 6 de febrero de 2018*. Bogotá.

Recuperado el octubre de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-366208_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional . (s.f.). *Lineamientos pedagógicos*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80187.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional -De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento. *Revolución Educativa Colombia Aprende*(34), 1-154. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *DECRETO No. 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. .*
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). *Decreto 1290, Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles.* Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Documento No. 11 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009.* Bogotá, Colombia.
Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (12 de junio de 2018). *Atención a población vulnerable.*
Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235112.html>
- Molina A., N.; Mora M., L. & Muñoz C., S. . (2015). *Significado de maternidad en mujeres adolescentes escolarizadas pertenecientes a la zona urbana y rural de Cali. Tesis. Psicólogos.* Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Muñoz B. P. (2016). *Guías didácticas para el desarrollo de la estrategia de Rehabilitación Basada en la comunidad.*
- Naciones Unidas. (2000). *Objetivos Desarrollo del Milenio.* Recuperado el octubre de 2018, de <http://portal.onu.org.do/republica-dominicana/objetivos-desarrollo-milenio/7>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *IV Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e Inclusión educativa.*

España. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/ba/ba-rec-16112016/actividad-internacional/cooperacion-educativa/acta-final-firmada-a-pdf.pdf>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2010). VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Madrid, España, España. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214053S.pdf>

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2000). *Marco de Acción Regional "Educación para todos en las Américas"*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/efa2000sdomingo.htm>

Perrenaud, P. (2009). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Polibienestar . (2017). *Instituto de Investigación en Políticas de Bienestar Social - Universidad de Valencia*. Obtenido de <http://www.polibienestar.org/team/claudia-grau-rubio/>

Puello, A. (2014). El Decreto 1290 y la transformación de las prácticas evaluativas: un estudio de caso. Ibagué, Colombia. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1141/6/RIUT-BHA-spa-2014-El%20Decreto%201290%20y%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20las%20pr%C3%A1cticas%20evaluativas.%20Un%20estudio%20de%20caso.pdf>

Romero, G. (s.f.). *9 Teorías de Aprendizaje más Influyentes*. Obtenido de UNESCO: <https://educar21.com/inicio/teorias-de-aprendizaje-mas-influyentes/>

- Secretaría de Educación Departamental. (2013). *Informe de seguimiento a los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes -SIEE-*. Valle del Cauca, Santiago de Cali. Obtenido de <http://www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php?id=12839>
- Torres, Á., Barrios, A., & Pantoja, R. (Enero-Junio de 2014). Los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Tendencias*, xv(1), 242-267. Obtenido de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/1899>
- UCJC. (2017). *Universidad Camilo José Cela*. Obtenido de <https://www.ucjc.edu/universidad/profesores/maria-antonia-casanova-rodriguez/>
- UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, Bolivia. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid.

Universidad Autónoma de Madrid. (s.f.). *Sandoval Mena, Marta*. Obtenido de Facultad de Formación de Profesorado y Educación:

https://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242658493988/1242657205633/persona/detallePDI/Sandoval_Mena,_Marta.htm

Vélez A., C. & Vidarte C., J. A. . (2012). Trastorno por deficit de atención e hiperactividad (TDAH) una problemática a abordar en la política pública de la primera infancia en Colombia. *Rev. salud pública. 14 sup (2): 113-128.*

ANEXOS

Anexo A. Tabulación encuesta docentes SIEE

Total encuestas: 5

1. ¿Cómo se realiza la evaluación del sistema escolar?

- | | |
|--|---|
| a. Proceso cognitivo-personal-social-autoevaluación-evaluación final del periodo | 3 |
| b. Proceso continuo (guías de aprendizaje), socialización, pruebas escritas y talleres | 1 |
| c. Proceso sistemático, formación integral del estudiante desarrollando competencias | 1 |

2. Es incluyente el SIEE

- | | |
|-------|---|
| a. SI | 5 |
| B. NO | 0 |

3. ¿Qué características tiene el SIEE?

- | | |
|---|---|
| a. Flexibilidad en porcentajes | 1 |
| b. Integral, el estudiante aporta a su evaluación | 1 |
| c. Continua, integral, sistémica, flexible, participativa, acorde Modelo Pedagógico | 2 |
| d. Proceso cognitivo- personal-social-autoevaluación-evaluación final de periodo | 1 |

4. ¿El SIEE es cualitativo, cuantitativo o ambos?

- | | |
|-----------------|---|
| a. Cualitativo | 0 |
| b. Cuantitativo | 0 |
| c. Ambos | 5 |

5. ¿Se identifican acciones restaurativas e incluyentes en el SIEE?

- | | |
|-------|---|
| a. SI | 5 |
| b. NO | 0 |

- | | |
|--|---|
| Posibilidad de presentar actividades de superación | 5 |
| Autoevaluación | 3 |
| Proceso Continuo | 1 |
| Co-evaluación | 1 |
| Planes de mejoramiento | 1 |

6. ¿Cuáles son los elementos conceptuales centrales del SIEE?

- | | |
|----------------------------------|---|
| a. Cognitivo - Social – Practico | 1 |
|----------------------------------|---|

- | | |
|--|---|
| b. Cognitivo-ciudadano-laboral | 1 |
| c. Continua-Integral-Formativa | 1 |
| d. Evaluación desempeños: Bajo-básico-Alto-Superior | 1 |
| e. Criterios de evaluación y promoción - valoración desempeños-
Autoevaluación - planes de mejoramiento | 1 |

7. ¿Cuál es la ruta o proceso evaluativo para personas en alto riesgo, grupo étnico, desplazados u otras diferenciales?

- | | |
|---|---|
| a. Evaluación estándar consideraciones específicas para casos especiales | 1 |
| b. Revisión en comité de evaluación y promoción periódicamente | 2 |
| c. Coordinador - Comisión de Evaluación - Consejo Académico | 1 |
| d. Quien tenga conocimiento - Directivo docente - ICBF - Comisaria de Familia - Familia – EPS | 1 |

8. ¿Cada cuanto se actualiza el SIEE?

- | | |
|----------------------------------|---|
| a. 5 años | 1 |
| b. Según la necesidad | 1 |
| c. No sabe | 1 |
| d. Lleva 8 años en el mismo SIEE | 1 |
| e. Permanente | 1 |

9. ¿Cuáles fueron los últimos ajustes al SIEE?

- | | |
|--|---|
| a. Se cambió de 4 a tres periodos (30%-30%-40%) | 4 |
| b. Que los estudiantes pasen sin deudas pendientes | 1 |
| c. Se involucró los aspectos personal y social de una manera separada de la autoevaluación | 1 |

10. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas más incluyente?

- | | |
|---|---|
| a. Capacitación profesional a docentes-Ampliar o definir el cargo de psicología | 1 |
| b. Incluir la coevaluación - Participación de toda la comunidad en actualización | 1 |
| c. Que se analice primero desde el comité académico-socializar a la comunidad-
proponer cambios o devalorar lo que hay | 1 |
| d. Realizar evaluaciones diferenciadas para aquellos con dificultades de aprendizaje. | 1 |
| e. Participación de todos los estamentos de la institución en los ajustes | 1 |

11. ¿Reconoce la escala de valoración de desempeño del Decreto 1290 del 2009?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a. Si, superior, alto, básico, bajo | 5 |
| b. No | 0 |

Anexo B. Tabulación encuesta estudiantes SIEE

Total encuestas: 9

1. ¿Qué es el SIEE?

- | | |
|--|---|
| a. Sistema Institucional de Evaluación Escolar | 9 |
| b. No sabe- no responde | 0 |

2. ¿Conoce el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

- | | |
|-------|---|
| a. SI | 5 |
| b. NO | 4 |

3. ¿Qué características tiene el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

- | | |
|--|---|
| a. El profesor evalúa de distintas maneras | 2 |
| b. Los profesores nos respetan a todos por igual | 2 |
| c. 1-2 Baja, 3 Básico, 4 Alto, 5 Superior | 2 |
| d. El profesor nos trata de la misma manera | 1 |
| e. Promoción hasta grado 10 | 1 |
| f. Consejo de evaluación y promoción | 2 |
| g. Es muy abierta | 1 |
| h. Hay recuperaciones | 1 |
| i. Valora distintos ámbitos | 1 |
| j. Participativa e incluyente | 1 |
| k. El profesor evalúa diferente | 1 |

4. ¿Qué aspectos son en su criterio los diferenciales educativos y pedagógicos del SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

- | | |
|---|---|
| a. Trabajos escritos, falta calificación en la discapacidad, enfermería, falta trabajo didáctico. | 1 |
| b. En otros colegios califican de 1 a 100 y aquí de 1 a 5 | 2 |
| c. Las calificaciones y las normas son diferentes | 1 |
| d. Trabajos grupales, programa de especialidades | 1 |
| e. Uniformes, sistema de especialidad | 1 |
| f. Especialidad | 2 |
| e. No sabe- no responde | 1 |

5. ¿Qué fortaleza identifica en el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

- | | |
|---|---|
| a. Busca que los estudiantes estudien para salir adelante | 1 |
| b. Hacen simulacros | 1 |
| c. Evaluación tipo ICFES | 2 |
| d. Tecnología-biblioteca institución-Especialidad-Sistema de evaluación | 1 |
| e. Que se puede escoger la especialidad | 1 |
| f. Superaciones | 1 |
| g. Programa Casd | 1 |
| h. El orden | 1 |
| i. No sabe-No responde | 1 |

6. ¿Qué debilidades identifica en el SIEE de la Institución Educativa Santo Tomas?

- | | |
|---|---|
| a. Tiempo de superación corto | 3 |
| b. Examen final porcentaje muy alto | 1 |
| c. No hacen recuperaciones | 1 |
| d. Dejan demasiado trabajo | 1 |
| e. La igualdad de valoraciones entre discapacidades | 1 |
| f. Que hay falta de clases | 4 |
| g. No sabe-No responde | 3 |

7. Es el SIEE actual incluyente

- | | |
|------------------------|---|
| a. SI | 2 |
| b. NO | 3 |
| c. No sabe-No responde | 4 |

8. ¿Cada cuanto se actualiza el SIEE?

- | | |
|-------------|---|
| a. Cada año | 6 |
| b. No sabe | 3 |

9. ¿Cuáles son el mecanismo de participación en el SIEE?

- | | |
|---|---|
| a. Personero-Semilleros-Profesores | 1 |
| b. Escuela de padres-Semilleros-Consejo académico | 1 |
| c. Dirección de grupo-Encuestas-Reuniones de padres | 1 |
| d. Encuestas Charlas-direccione de grupo | 1 |
| e. Reunión de padres-Semilleros-Consejo estudiantil | 1 |
| f. No sabe-No responde | 4 |

10. ¿Qué aspecto propone para hacer del SII de la Institución Educativa Santo Tomas más incluyente?

- | | |
|--|---|
| a. Tener en cuenta discapacidad y desplazados | 3 |
| b. Que los docentes mejoren su calidad de calificación | 1 |
| c. Mejorar el sistema de recuperación | 2 |
| d. Que las clases sean más unidas | 2 |
| e. No sabe-No responde | 4 |

Anexo C. Evidencias fotográficas

