

Síntesis de otros aportes al Foro Educativo Nacional para educación Preescolar, Básica y Media El Plan en Acción, 2008 el Año de la Evaluación

“Evaluar es Valorar”

- Documento de trabajo -

Nombre Raúl Toro Carvajal	Fecha Abril 26 de 2008
Institución Instituto Universitario de Caldas	
<p>Relatoría</p> <p>En el lenguaje común, el concepto de evaluación es polisémico porque éste se impone o no, en la práctica, según las necesidades mismas de la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. En efecto, puede significar tanto estimar y calcular como valorar o apreciar.</p> <p>Hablar de evaluación en un escenario educativo, es darle una dimensión concreta, puesto que no es exclusiva ni excluyente de los demás acontecimientos de la vida, abarcando lo cotidiano en las diferentes acciones que se desarrollan en el ámbito económico, social, político, religioso o cultural de una región cualquiera.</p> <p>Pero, así, como el concepto, en general, encierra varios significados, en el espacio educativo también es polivalente: la evaluación hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, objetivos, materiales, profesores, programas y demás, reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de parámetros de referencia para emitir un juicio que sea relevante. Así pues, la evaluación, en términos generales, supone una instancia de valoración.</p> <p>En los términos particulares de la evaluación educativa es posible distinguir varios objetos de sus objetos, cuyas relaciones implícitas son evidentes. Entre otros, es posible valorar: el sistema educativo, las instituciones, el profesorado, los materiales de la enseñanza, los proyectos educativos y los aprendizajes.</p> <p>Desde esta perspectiva, se puede notar que el ejercicio propuesto en el foro, de manera intencional invisibiliza otros actores y elementos que intervienen en el acto educativo y se limita sólo a los aprendizajes.</p> <p>No obstante lo anterior, es conveniente resaltar de dicho evento lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se hizo un buen referente teórico que daba cuenta del marco legal y los antecedentes de otros foros realizados en perspectiva a la aplicación de la Ley General de Educación y a la concreción del Plan Decenal de Educación 1996-2006 y del plan decenal vigente. El común empeño de los actores del proceso educativo, por dar aportes y sacar conclusiones del tema planteado. Para los relatores se hace necesario aclarar el objetivo del encuentro, desde el punto de vista del tema planteado, puesto que desde el título se convoca a la evaluación del aprendizaje, que tiene una implicación diferente de lo que se refiere en otro momento de la presentación del referente teórico, cuando se habla de la evaluación de los aprendizajes. Ante las inconformidades y comentarios suscitados sobre el artículo 9º del decreto 230 de febrero 11 	

del 2002, se evidencia la necesidad de hacerle un tratamiento pedagógico al contenido e intencionalidad y alcances del mencionado acto legislativo.

- e) En el inicio del foro, y en medio de la disertación efectuada por los encargados de su instalación, se reconoce la educación como un acto político. Esto lógicamente lleva a colegir, que la Evaluación educativa, lógicamente también lo es.

El Foro plantea el desarrollo de tres preguntas: ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la evaluación?, a cargo de padres de familia y estudiantes; ¿Qué características debe tener una buena evaluación? y ¿Qué cosas deben evitarse en la evaluación?, a cargo de las diferentes mesas de trabajo de los docentes de las diferentes secciones del Colegio.

De la primera pregunta se puede inferir que:

- a) La evaluación es uno de los puntos neurálgicos de un proceso educativo centrado en la promoción.
- b) Se percibe la práctica evaluativa como fin y no como medio, incluso se confunde evaluación con calificación.
- c) Se hace eco al cuestionamiento del Decreto 230, en el artículo relacionado con el 95% de promoción.
- d) Está centrada en lo memorístico y no se pide ni se mide la transferencia de conocimientos.

Se destacan las opiniones que asocian la evaluación a los exámenes, y estos últimos, son considerados instrumentos de poder que reflejan una enseñanza conservadora y autoritaria, que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos.

De las respuestas a la segunda pregunta se puede relacionar:

- a) Se hace palpable un buen conocimiento de la tecnología evaluativa.
- b) Se hace necesario inmiscuir a todos los actores de la comunidad educativa.
- c) La pregunta por la evaluación tiene estrecha relación con la pregunta por la pedagogía:

¿Cómo se aprende?, ¿Qué facilita el aprendizaje?, ¿Qué lo dificulta?, ¿Qué se enseña o aprende en todos los escenarios donde sucede el acto educativo?

¿Que se enseña? (Currículo expreso, currículo oculto y currículo nulo)

De las respuestas a la tercera pregunta se pueden leer, entre líneas, algunos vicios que acompañan el acto evaluativo:

- a) Se confunden evaluación y calificación.
- b) Se usa como sanción o castigo.
- c) Se hace evidente la injusticia, en ocasiones.
- d) Es un acto parcializado, a veces.
- e) Se aplica de manera uniforme, desconociendo diferencias individuales.

Con frecuencia, los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados; por ejemplo, cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas, como castigo, convirtiéndolas así, en un instrumento de control disciplinario.

Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación y calificación lo que manifiesta una vez más, el deterioro del concepto de evaluación educativa. Los significados más frecuentemente asociados con la

evaluación, son las ideas relacionadas con:

- El control externo,
- La función penalizadora,
- El cálculo del valor de una cosa,
- La calificación,
- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y a su vez han contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

Es importante resaltar, como colofón, que hablar de evaluación conlleva y debe tener como referente el concepto de calidad que se tenga en cada escenario donde se efectúe dicho ejercicio. Por ejemplo, y para ilustrar un poco el documento, cabe mencionar el comentario de Alonso Tamayo V., de la Universidad Pedagógica, acerca de la situación de las pruebas censales, uno de los indicadores de la calidad educativa de nuestro país: "... las pruebas internacionales le dan a Colombia el puesto 40 entre 41 países y en las pruebas "SABER" en matemáticas sólo el 23% de los niños de quinto grado resuelve problemas complejos y un 11% no alcanza las competencias matemáticas mínimas". Ya, desde allí, tendríamos un criterio claro para hablar de la evaluación de los aprendizajes, al conocer, los resultados alcanzados por nuestros estudiantes en dichos exámenes.

De igual manera, y aunque el autor, también agrega un dato estadístico sobre la cobertura en el sistema educativo colombiano: 82% en la primaria, 54% en la secundaria, 20.1% en la educación superior, para el caso del Instituto Universitario esta situación no se ve muy clara y al contrario, debemos enfrentar problemas de sobresaturación de estudiantes dentro de las aulas de clase, aspecto que si es evaluado adecuadamente, afecta, sobremedida, los aprendizajes y desmejora la calidad de la educación que se quiere impartir.

Así mismo, un criterio importante para la evaluación consiste en indagar acerca de la existencia o no de procesos investigativos o la participación en proyectos de esta finalidad. Es desde esos ejercicios desde donde se pueden generar verdaderas actividades que si bien, no permitirán de manera inicial mover las barreras del conocimiento, si provocarán el aprehender, el consultar, el indagar y la búsqueda de acuerdo a los intereses propios de docentes y estudiantes, y se generarán semilleros de investigadores que luego podrán dar frutos en los lugares donde continúen sus procesos de formación.

Como punto importante, que permite darle mayor relevancia a lo acontecido en el transcurso del foro, fue el buen desarrollo del evento, la excelente coordinación y el espacio para los aportes de los participantes, los cuales enriquecieron el intercambio de ideas.

Para destacar: el haber asumido, como miembros de una comunidad educativa, el ejercicio de pensar en nuestro quehacer como parte de la deontología como maestros, como padres y madres y como estudiantes.

Nombre Raúl Toro Carvajal	Fecha Octubre 1 de 2008
Institución Instituto Universitario de Caldas	
Evaluación de los aprendizajes, ideas de discusión	
<p>Siempre ha preocupado al sector educativo lo que hemos dado en llamar: "la evaluación educativa" y, más concretamente: "la evaluación en el aula". El debate no es menos importante, si tenemos en cuenta que de alguna manera debemos tener un concepto claro de la finalidad del quehacer en el aula. Concretamente, deseo referirme a asuntos tales como: características de lo que hacemos hoy en el aula, las limitaciones oficiales, la construcción del conocimiento y la carga informática, los agentes evaluadores y la liberación del aprendizaje, para un debate de propuestas.</p> <p>Abramos un espacio de reflexión que permita al menos pensar en la posibilidad de que cada Institución, cada maestro, tienen mucho que aportar de una manera concreta y eficaz a la pedagogía del conocimiento, sus procesos y proyecciones. Y, además, que es posible cambiar para no ser inferiores al reto de ser mejores cada día.</p>	

Nombre Jairo José Barrios Barceló	Fecha Septiembre 21 de 2008
Institución Institución Educativa Politécnico de Soledad	
<p>Propuesta de evaluación del aprendizaje desde la normatividad -Decreto 230</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los educandos tomará en cuenta el estado de sus competencias, los logros alcanzados y, desde una visión integral, la calidad de su desempeño durante el año lectivo, incluidos el desarrollo afectivo, la formación social y ciudadana, las prácticas axiológicas, las relaciones interpersonales (Cf. Art. 4) • La evaluación será continua, integral y cualitativa-cuantitativa. Se aclara en qué forma deberá entenderse este tipo de evaluación: Cualitativa, porque describirá el desempeño de los alumnos mediante indicadores que incluyen los términos Sobresaliente, Satisfactorio e Insuficiente. Cuantitativa, porque cada indicador llevará un valor numérico (0, 1, 2) llamado crédito, que se entenderá como una unidad de medida de la calidad y volumen del aprendizaje alcanzado por el educando en un tiempo determinado (Cf. Art. 6). Veamos un ejemplo de cómo se registraría en un informe ese tipo de evaluación: Área: Lenguaje Primer Período: APROBADO créditos Acumulados: Cinco (5) --Demostró la comprensión de un texto científico en las actividades que realizó (SS, 2) --Identificó algunos rasgos que caracterizan un texto científico (S, 1) --Explicó algunos conceptos científicos con adecuada argumentación (S, 1) --Propuso soluciones válidas en el análisis de un problemas (S, 1) --Incumplió con algunos trabajos pese al largo plazo que se le dio para hacerlos (I, 0) • Se establece que los indicadores que se asignarán a los educandos en cada período no deben referirse únicamente a lo cognitivo, sino también a otros aspectos como lo afectivo, la formación social y ciudadana, las prácticas axiológicas, las relaciones interpersonales. Además, se determina que el docente debe justificar su informe con cinco (5) o más indicadores en cada período. • Se definen los criterios, uno cualitativo y otro cuantitativo, para asignar las valoraciones y los correspondientes créditos en cada período. El criterio cuantitativo hace referencia al número de indicadores de avances o insuficiencias que muestran los educandos, en relación con los logros y estándares curriculares previstos para el final del curso. • El criterio cualitativo hace referencia a la calidad de los avances mostrados en el período, para lo cual deberán utilizarse, en el enunciado de los indicadores, los términos apropiados que diferencien los niveles progresivos del desempeño de los educandos. • Queda especificado el requisito fundamental para aprobar un área o asignatura al finalizar el año: obtener un determinado número de créditos, que se denominará Créditos Mínimos de Aprobación de Área (CMA). Ese número de créditos lo definirán los establecimientos educativos, según se trate de materias del núcleo común o de las modalidades, en correspondencia con los criterios de exigencia y calidad académica de cada institución educativa. • Se optó por cambiar el término dificultades por los de insuficiencias o debilidades académicas. • Queda establecido que el informe del último período se presentará con un informe final y que en él se incluirá una evaluación integral del rendimiento del educando, con referencia a los logros y estándares curriculares previstos para cada área durante todo el año. • Se insiste en que los establecimientos educativos deberán garantizar la promoción de la mayoría de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados. Se precisa, además, que es necesario agotar estrategias pedagógicas para que el número de reprobados en cada grupo sea inferior a diez (10). Se elimina el conflictivo 5% que establece el Decreto 0230 de 2002. • En el transcurso de cada período, los docentes podrán organizar actividades dirigidas que faciliten la retroalimentación de los contenidos básicos de su materia a los educandos que requieran un afianzamiento, dadas las diferencias individuales de estilo y ritmos de aprendizaje. Estas actividades 	

son opcionales y no deberán confundirse con los exámenes de recuperación, cuya práctica queda abolida a partir de la vigencia de la reforma del decreto.

- Los indicadores que se refieran a las insuficiencias académicas de los educandos no podrán, en ningún caso, acumularse para una posterior evaluación en otros períodos o al finalizar el año. La valoración que se asigna al área o asignatura en cada período es inmodificable.
- Al finalizar el año, la Comisión de evaluación y promoción de cada grado será la encargada de determinar, en última instancia, cuáles educandos deberán repetir un grado determinado. Además, se establece que los docentes de las áreas o asignaturas reprobadas por los educandos, deben participar en la toma de decisiones sobre la reprobación de grados, junto con la Comisión de evaluación y promoción.
- Los educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas de tres o más áreas o asignaturas durante el año escolar reprobarán el grado. Para determinar ese porcentaje de inasistencia se tomará en cuenta el número de días laborados durante el año lectivo. Se modificó el literal C del artículo 9 del decreto 0230 de 2002 y se eliminó el literal B del mismo decreto.
- Se aclara que todo educando que al final del curso haya obtenido Insuficiente en una o dos áreas deberá realizar actividades de Aprendizaje Suplementario (AS) de esas áreas a más tardar en la primera semana de clases del siguiente año escolar. Se corrige de esta manera la contradicción que sobre esa situación presenta el artículo 10 del Decreto 0230 de 2002.

Interrogantes y explicaciones necesarias

1. ¿En qué medida es válida la idea de establecer un valor cuantitativo en créditos a los indicadores de logros?

En la propuesta no se pretende establecer un valor absoluto que mida con “certeza y precisión” algo tan complejo como los logros, las competencias y en general el desempeño de los educandos. Se sabe que la naturaleza conceptual de tales aspectos dificultan cualquier intento de medición. “La competencia no es algo a lo que podamos acceder de primera mano; accedemos a ella por las actuaciones de los sujetos en situaciones específicas” (MEN, 1999). Lo que en realidad se busca es expresar cuantitativamente (0, 1, 2) el nivel alcanzado por el educando en sus conocimientos y competencias.

De esta manera, el número de créditos hace entender a los estudiantes, docentes y padres de familia que no se trata de una nota o calificación tal como se concebía en la escuela tradicional, sino de un signo (el número) que remite a un doble significado: al de la calidad y volumen del aprendizaje alcanzado por el estudiante en un período, explicado en un indicador con palabras que sugieren avance o progresión en el desempeño.

De otra parte, los créditos facilitan la toma de decisiones sobre la promoción de los educandos al finalizar el año. Si un estudiante, por ejemplo, al final del curso obtiene en tres o más áreas un determinado número de créditos inferior al que la institución educativa ha establecido como requisito para la aprobación de las materias, ese estudiante tendrá entonces menos argumentos para discutir la reprobación del curso.

2. ¿Por qué se le asigna cero (0) créditos al desempeño Insuficiente?

A los indicadores de insuficiencia no se le asignará créditos (para el caso se utilizará el cero) básicamente por razones psicopedagógicas: el aprendizaje depende en gran parte de las actitudes del individuo que aprende, sin desconocer los factores asociados y la influencia del docente. Se parte de la idea de que las debilidades académicas del estudiante, cualesquiera que sean (cognitivas, comunicativas, etc.), están ligadas al desarrollo volitivo y afectivo del educando durante el aprendizaje.

La asignación de cero (0) créditos al bajo desempeño del estudiante en un área o asignatura adquiere un significado de prevención o voz de alerta, que busca producir una reacción y actuación inmediatas de los educandos. Esto quiere decir que las “insuficiencias” académicas (llamadas con el eufemismo

dificultades, más despectivo que pedagógico) tienen un valor que aunque no suma, funciona como dispositivo de alerta dentro de un proceso que, como el del aprendizaje, el sujeto ha descuidado consciente o inconscientemente, desligándolo de su voluntad y afectos.

3. ¿Cómo evitar que el docente, en su afán por simplificar “la pesada carga” de la evaluación, termine calificando con números, sin precisar al estudiante el indicador o indicadores que corresponde(n) a su desempeño?

La propuesta, como cualquier otra, tiene sus riesgos en cuanto a las posibilidades de que ésta llegue a ser mal interpretada en la práctica escolar. Es posible que muchos terminen registrando en sus planillas sólo números, sin explicitar con enunciados o de manera descriptiva el desempeño del alumno o alumna. En este caso se haría necesario establecer el carácter obligatorio de la valoración cualitativa mediante el uso cotidiano de rejillas o formatos que contengan los indicadores del área o asignatura. De esa manera se le facilitaría al docente el procesamiento de la información que va tomando de los desempeños observados en el aula y fuera de ella.

4. ¿Cómo lograr que los docentes piensen y hagan una auténtica evaluación cuantitativa-cualitativa (ECC) en la forma como aquí se propone?

Se sabe que no es fácil. Los docentes somos muy dados a simplificarlo todo. Buscamos la vía más fácil para hacer las cosas. Sobre todo porque la evaluación es una tarea muy dispendiosa. Pero aún así, se hace necesario desarrollar en la escuela, a largo plazo, una cultura de la evaluación con auténtico sentido pedagógico. Sobre el particular se ha dicho mucho, y aún falta más. Es cuestión de asumir el compromiso con seriedad, responsabilidad y mucha ética profesional.

5. ¿Por qué hablar de rendimiento Satisfactorio y no aceptable?

Tradicionalmente el término Aceptable señala un rendimiento que oscila entre lo que no es bueno del todo pero tampoco es “malo”. En esta propuesta se sustituye por la palabra Satisfactorio. Aquí no sólo ha perdido su status de término medio, sino que su representación va más allá de los simples desempeños regulares. Ahora incluye los diferentes matices valorativos ubicados entre lo regular y lo bueno.

Lo que se busca es que el término Satisfactorio reduzca los efectos psicológicos de aquellos alumnos y alumnas que ven en la palabra Aceptable un rótulo de estudiante mediocre. Ello conduce irremediablemente a una pérdida de la autoestima.

Por otra parte, no hay que olvidar que en este nivel de rendimiento -el Satisfactorio- aparece ubicada, según las estadísticas, la mayoría de los estudiantes de todo el país. A diario la práctica lo confirma en cada salón de clases. Allí caben los que han mostrado un desempeño regular, aceptable, medio bueno y bueno.

Hay que señalar, además, que las categorías regular y aceptable no tienen en las prácticas evaluativas una delimitación semántica muy clara. Sus significaciones suelen extraviarse o confundirse en el imaginario del sujeto que evalúa.

6. ¿Por qué se optó por la palabra Sobresaliente como máxima valoración del educando? ¿Por qué no se incluye el término Excelente?

La valoración Sobresaliente permite reconocer, sin causar ampollas en la autoestima de los demás compañeros, los méritos de los estudiantes muy buenos, de aquellos cuyo rendimiento sobrepasa los límites normales esperados en un grupo. Se excluyó Excelente porque la definición de este término en el ámbito escolar es discutible, en especial por sus aplicaciones arbitrarias, discriminatorias y excluyentes. Es una valoración que remite generalmente a una visión perfeccionista del rendimiento académico. Y esta apreciación, sin duda, causa más daño que beneficio en el educando.

Cualquier estudiante puede acceder a la condición de Sobresaliente, en la forma como aquí se entiende ese término. En cambio, muy pocos pueden alcanzar la Excelencia, en el sentido que social y culturalmente se le ha dado a esa palabra dentro y fuera de la escuela.

7. ¿Qué deben tener en cuenta los docentes para asignar una valoración cualitativa (Sobresaliente, Satisfactorio, Insuficiente) con sus correspondientes créditos?

Tres elementos podrían tenerse en cuenta: el estado, el proceso y las variaciones del estado percibidas a largo plazo dentro del proceso de cualificación de una competencia. El proceso se entenderá aquí como “la totalidad de los cambios o transformaciones, secuenciales o simultáneos” observada en el saber-hacer del individuo. El estado se asumirá como el conjunto de condiciones en que se manifiesta una determinada capacidad del sujeto en un momento dado. Las variaciones del estado serán vistas como la cualificación gradual de una competencia, perceptible en los desempeños del estudiante.

Ventajas de la propuesta de reforma del decreto 0230/2002

1. Combina la descripción de los desempeños escolares (mediante indicadores que hacen alusión a las competencias, desempeños, logros, estándares curriculares) con la valoración cuantitativa en créditos, sin pensar en calificaciones.
2. Este sistema de evaluación concientiza al maestro de la necesidad de consignar en los informes académicos la valoración de varios aspectos del desarrollo personal del alumno (desarrollo cognitivo, comunicativo, formación ciudadana, prácticas axiológicas, etc). Así se evitaría que continúen practicando una de las muchas fórmulas del facilismo: asignar a los alumnos tan solo uno o dos indicadores en el informe académico de un período de dos o más meses. Aquí cabe preguntar: ¿Dos indicadores son suficientes para decir todo lo que hizo un estudiante durante un largo período?
3. Las escuelas y colegios conservarían su autonomía para decidir sobre algunos aspectos muy puntuales de este sistema de evaluación. Por ejemplo, a las instituciones les correspondería definir el número de créditos mínimos (CMA) que se requieren para aprobar un área o asignatura.
4. Esta propuesta de evaluación contribuye a disminuir los abusos y las injusticias que se cometen contra algunos estudiantes al momento de definirles la aprobación del grado. Muchos educandos reprueban el curso por decisiones apresuradas y poco confiables de los profesores.

Se ha visto el caso, por ejemplo, de estudiantes que han reprobado el grado con unos pocos indicadores registrados en los 10 meses de escolaridad, sin que tales indicadores den cuenta de lo mucho que se podría decir de un alumno durante un año escolar. Esta propuesta de evaluación estimula al docente a ser más justo con el alumno, por cuanto no podrá pasar por alto el número de indicadores que debe asignar en cada período ni los créditos que ameritan la aprobación de una materia.

Desventajas

El no muy fácil manejo del registro de la información constituye tal vez una de las mayores limitaciones de esta propuesta. Somos conscientes de que este sistema de evaluación exige mucho trabajo por parte del docente. De eso no hay la menor duda. Pero ese esfuerzo se verá compensado con una labor más justa y gratificante para los educandos frente a los procesos de aprendizaje y evaluación. Queda a consideración de los docentes del país las demás desventajas que pueda tener la propuesta.

Nombre Jairo José Barrios Barceló	Fecha Septiembre 21 de 2008
Institución Institución Educativa Politécnico de Soledad	
Eje Temático: Normatividad -Decreto 230	
<p>La promoción del estudiante Los educandos que, además de reprobado matemáticas o lenguaje, reprueben sociales o ciencias, durante dos grados consecutivos de la educación básica, no deben ser promovidos. Tampoco los estudiantes que han dejado de asistir injustificadamente a más del 25% del total de los días laborados en el colegio durante el año. En cada grupo de alumnos o alumnas el número de reprobados(as) debe ser inferior a diez.</p> <p>l sistema de calificaciones Proponemos una evaluación cualitativa-cuantitativa, con indicadores y créditos. Por crédito se entenderá una unidad de medida de la calidad y volumen del aprendizaje alcanzado por el educando en un tiempo determinado.</p> <p>Los créditos se registrarán en el informe (entre paréntesis) al final de cada indicador, con una</p>	

valoración conceptual abreviada: Sobresaliente (SS), Satisfactorio (S) e Insuficiente (I), acompañados del correspondiente número de créditos (2, 1, 0), así: (SS, 2), (S, 1), (I, 0).

En el informe se indicará el resultado de cada área con las palabras APROBADO o INSUFICIENTE, según el caso, además del número de créditos acumulados, después de sumar los créditos de los indicadores. Al final del curso, los educandos deberán obtener los Créditos Mínimos de Aprobación del Área (CMA) que establezca la institución.

Informes de evaluación Se propone establecer en la norma que los indicadores del rendimiento de los educandos en cada período no se refieran únicamente a lo cognitivo, sino también a otros aspectos como el desarrollo afectivo, la formación social y ciudadana, las prácticas axiológicas y las relaciones interpersonales. Además, el docente debe justificar su informe con un mínimo de cinco (5) indicadores en cada período.

La adopción de los estándares curriculares para los procesos de evaluación Los estándares curriculares deben jerarquizarse de tal manera que existan unos nacionales y otros regionales, cada cual respondiendo a las necesidades económicas y socioculturales del país y de las regiones. Este cambio redundaría en los procesos de evaluación.

La estandarización en materia curricular no debe entenderse en el sentido amplio de esa palabra, sino concebirse desde unos marcos más estrechos, menos generalizantes.

Las recuperaciones Proponemos eliminar la evaluación que establece el Decreto 230 de 2002 al comienzo del siguiente año escolar, y reemplazarla u homologarla por la valoración que los educandos obtengan en el primer período del nuevo grado, pues hipotéticamente se considera que la aprobación del área en un grado superior es señal de que ha superado sus dificultades del año anterior.

Otros elementos de evaluación que se deben reglamentar a nivel nacional De acuerdo con sus propósitos, las áreas deben clasificarse en Promocionales, Formativas y Vocacionales. Para cada categoría deben crearse unos indicadores específicos.

Los de las áreas formativas y vocacionales solo serían de carácter informativo, es decir, su contenido daría cuenta del estado y nivel de la formación que se está recibiendo en una determinada área, arte u oficio, sin considerar el desempeño como requisito para la promoción del educando. Los indicadores de las áreas promocionales serán los únicos que permitirían definir la aprobación o reprobación del curso.

Eje Temático: Propósitos de la evaluación de aprendizajes

La evaluación como instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad o como elemento de exclusión La propuesta apunta hacia la expedición de normas y el diseño de lineamientos curriculares con metodologías, enfoques pedagógicos y formas de evaluación que respeten las diferencias individuales y la pluralidad cultural y étnica del país. El desarrollo de la propuesta corresponde al MEN.

La evaluación como instrumento de poder, disciplina o herramienta de control Se propone, desde la normatividad, trazar lineamientos para el diseño de currículos que incluyan proyectos institucionales de permanente investigación sobre la evaluación que se hace, para una constante retroalimentación pedagógica de esos procesos. Se propone evaluar la evaluación ininterrumpidamente.

La evaluación externa (pruebas saber y de Estado) y su coherencia con la evaluación en aula durante el ciclo escolar. Se propone extender el modelo de evaluación de las pruebas censales a las prácticas evaluativas del aprendizaje en el aula. También proponemos la evaluación permanente del contenido de las evaluaciones censales, de tal forma que en su aplicación se tengan en cuenta las variables relacionadas con los estilos cognitivos y las prácticas socioculturales de los educandos.

Eje Temático: Actores de la evaluación y herramientas

Participación de la familia en el proceso de aprendizaje y evaluación Proponemos, desde la normatividad, la definición de derechos, deberes y funciones muy concretas para la familia, específicamente en lo relacionado con los procesos de aprendizaje y evaluación. De esta manera las instituciones estarían más comprometidas a involucrarlas en la toma de decisiones que afectan a sus hijos(as) en esos dos procesos. Proponemos también crear, desde la normatividad, una especie de

Comisión de Veeduría Pedagógica de Padres (CVP), que velará por la calidad del aprendizaje y la evaluación en las instituciones educativas.

Diferencias en la evaluación de acuerdo con el ciclo escolar Proponemos un sistema de evaluación diferenciado, atendiendo a los grupos de edad, niveles de educación y campos del conocimiento. Para los estudiantes de Preescolar debe regir un sistema de evaluación estrictamente cualitativo. Para los de la básica primaria y secundaria, una evaluación cualitativa-cuantitativa (con créditos, no calificación numérica), y para los de educación media, una evaluación estrictamente cuantitativa, con la misma escala numérica de la evaluación universitaria: de 1 a 5.

Proponemos también diferenciar las áreas, así: promocionales (Matemática, lenguaje, ciencias naturales y TIC); formativas (Ciencias sociales y ciudadanía, educación física, religión, ética, moral) y Vocacionales (música, artes plásticas, danza, etc). Cada institución podrá definir los componentes de esas áreas, según el PEI.

Nombre Diana Gómez /Lilia Fuentes - ICBF	Fecha Septiembre 30 de 2008
---	------------------------------------

Institución ICBF SENA, Universidad Nacional
--

Introducción

Atendiendo la invitación de la señora Ministra de Educación Nacional doctora Cecilia María Vélez White, para conformar “mesas de trabajo sobre la evaluación de aprendizajes en el aula” y teniendo en cuenta las orientaciones del equipo del Plan Nacional Decenal de Educación, el ICBF conformó la mesa con representantes de tres instituciones, así:

Gloria Amparo Acero, Profesora asociada de la Universidad Nacional: Grupo de cognición y lenguaje en la infancia y de la maestría de Comunicación y Educación;
Ana Catalina Alvarado Higuera, Instructora del Programa: Formación y Atención a la primera Infancia SENA;
Blanca Lilia Lara, Coordinadora académica Programa Formación y Atención a la Primera Infancia SENA;
Diana Gómez y Lilia Fuentes de Roa del ICBF.

A partir de un conversatorio, se dio respuesta a 4 interrogantes: cómo, qué, para qué y con qué se evalúa, para finalmente dar unas recomendaciones y sugerencias frente a lo que se considera importante tener en cuenta, para el proceso evaluativo de los aprendizajes en el aula.

¿Cómo se evalúa? La evaluación de una u otra forma en algunos sectores de la educación todavía se realiza de una manera muy tradicional, sin aceptar innovaciones, como consecuencia de factores personales relacionados con el docente.

La mayoría de instituciones educativas especialmente en la educación básica y la media utilizan la promoción automática en un 95% y sólo miden los conceptos; se califica y se propone una nota que se compara con un rango ya establecido y si está dentro de éste, se plantea que el alumno se promueva o no.

Se evalúa de una forma colectiva, sin tener en cuenta la individualidad del estudiante, de tal manera que para todos se utiliza el mismo tipo de evaluación. Se parte de una evaluación centrada en las necesidades del docente y como forma de control coercitiva del mismo, para lograr la atención o el reconocimiento por parte del alumno; generalmente se hace evaluación de resultados de aprendizaje no del proceso.

¿Qué se está evaluando? En la actualidad, algunos educadores están evaluando sólo conocimientos; no se valora el esfuerzo, el trabajo en clase, la actitud, el trabajo en grupo, el cuestionamiento, la responsabilidad, el progreso en el proceso.

Se continúa evaluando la memoria repitiendo contenidos, conceptos y teorías; las competencias adquiridas y la forma en que el estudiante se enfrenta y resuelve sus problemas; así mismo las actitudes, lo conceptual, lo actitudinal, lo técnico y lo procedimental y centrada en el maestro. La forma de enfrentarse y dominar la tecnología hace parte importante de lo que se está evaluando

¿Para qué se evalúa? Se propone la evaluación para mejorar la calidad la formación, para conocer más acerca de los procesos que de los resultados; identificar cada uno de los procesos de aprendizaje, analizar y observar sus cambios, así como determinar el aprendizaje del educando.

Se evalúa porque aporta elementos y mecanismos de autocontrol y le permiten al docente conocer las causas de los problemas y los obstáculos que se presentan en la evaluación; esto permite mejoramiento un continuo.

Se evalúa para asegurar el aprendizaje y proponer correcciones y tomar decisiones para producir retroalimentación, ajustes y mejoras sustantivas del proceso enseñanza aprendizaje. Hoy día se evalúa para dar un resultado de aprendizaje y así promover a los educandos de un grado a otro.

¿Con qué se evalúa? Con instrumentos tradicionales tipo cuestionarios, que sólo miden conocimientos de memoria. Existen serias dificultades para elaborar instrumentos de evaluación y utilizar técnicas informales como la observación, la formulación de preguntas y técnicas semiformales como las que necesitan evaluar el desempeño de los aprendientes en prácticas y tareas para realizar en la modalidad desescolarizada virtual el aprendizaje por proyectos y la investigación.

Propuestas:

La evaluación educativa en principio es una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente. Es compleja porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse todo: el proceso aprendizaje, enseñanza, evaluación, la acción docente, el contexto físico y educativo, el programas curricular y la institución, entre otros. Esto confirma la necesidad de conocer, investigar e implementar la evaluación desde lo multidisciplinar y transversal, toda vez que implica la participación de los diferentes actores que conforman las comunidades educativas.

Para garantizar la calidad de la educación es imprescindible en la formación de los educadores y otras profesiones que apliquen al desempeño educativo, la estructura curricular debe estar propuesta desde la disciplina pedagógica y en el proceso de selección de educadores se ha de evaluar lo referido al conocimiento educativo, especialmente en lo que tiene que ver con la evaluación.

- Los docentes, deben tener conocimientos claros sobre cómo se aprende y cómo se enseña, asimismo, conocer las concepciones de qué?, cómo?, cuándo? y para qué evaluar?
- El educador debe poseer un cierto conocimiento teórico y practico más o menos preciso de instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los educandos en los momentos pertinentes en que decida hacerlo, sea porque él lo considere necesario, o bien porque la institución o el currículo lo demanden.
- La evaluación ha de ser desde dos métodos: lo cuantitativo, ya que provee datos objetivos del resultado, aunque esta argumentación no produce una visión más clara y concreta de los resultados del aprendizaje, se hacen necesarias las argumentaciones cualitativas, con el fin de efectuar validaciones mutuas entre ambos métodos. (Cambell 1975).
- La evaluación del proceso educativo ha de ser: de inicio, formativa y sumativa. La de inicio debe tener la intención de obtener la información del grado de conocimientos las capacidades cognitivas de los estudiantes en relación con el programa de capacitación al cual ingresan; es una forma de evaluar conocimientos previos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) en pro del logro de aprendizajes significativos. La evaluación formativa debe realizarse en cada momento conforme el curso se desarrolla, sin perder de vista el logro de los resultados de aprendizaje. La sumativa es la que se realiza al final de un ciclo educativo.
- La evaluación tiene que ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una herramienta para mejorar no para castigar.
- La evaluación ha de estar sujeta a tres tipos: auto evaluación, coevaluación y heteroevaluacion, en razón a que hoy se debe propender por un proceso de aprendizaje colaborativos y autónomo donde los estudiantes son los protagonistas y dinamizadores de su propio proceso de formación. Por tanto, se les ha de dar el espacio para participar activamente en la valoración de sus aprendizajes. Instituciones como el Sena están llevando la formación aplicando los tres tipos de evaluación, logrando cambios sustantivos en la forma de percibir la evaluación como un reto de mejora continua en la calidad de la formación.

- Es importante que los docentes se apropien de las técnicas nuevas de evaluación, y en esta medida si acepta su propia auto evaluación recibe con agrado las oportunidades de mejoramiento y será más productivo en su labor educativa. Es básico establecer criterios que permitan realizar el proceso de evaluación de tal forma que se logre identificar los avances y faltantes del proceso y que el mismo sujeto establezca y reconozca sus cambios y mejoras, pero con mucha claridad de los faltantes.
- La evaluación debe ser un proceso continuo, permanente e integral y debe estar centrada en los aprendientes más que en el docente.
- Es preponderante rescatar el papel del docente en el proceso de la evaluación, permitiendo el tiempo suficiente para la preparación, análisis y diálogo con los estudiantes, para que se permita el razonamiento justo de los evaluados, con el fin de establecer la realimentación del proceso formativo. De este modo, se genera una actitud de cambio, tanto en docentes como en los educandos; se logran procesos de formación autónoma, flexibles y bajo la premisa del diálogo y la reflexión, se ponen en práctica los argumentos de las partes.
- Es necesario incursionar en la evaluación haciendo el uso de las TICS, obedeciendo al desarrollo tecnológico en la educación.
- Asumir la evaluación como un proceso de formación integral, reflexivo, dinámico, flexible, permanente y dirigido a los diferentes actores involucrados en el proceso formativo ha de ser el reto mayor en todos los niveles de la educación Colombiana con el fin de garantizar una educación con una máxima calidad y sin riesgo a deserciones.

Nombre Guiomar Ricaurte	Fecha Septiembre 30 de 2008
Institución ASPAEN	
Eje Temático: Propósitos de la evaluación de aprendizajes	
Descripción	
<p>El Plan Decenal Colombia demanda que la evaluación sea asumida de manera integral y continua con las propuestas curriculares, sus contenidos y sus prácticas educativas, y como uno de los componentes esenciales para asegurar el aprendizaje pertinente en esta época. Ello indica como premisa que la evaluación se defina de acuerdo con la edad, el crecimiento y las necesidades de los estudiantes y con las condiciones de los contextos, y como se ha destacado, en cumplimiento también de los principios de inclusión, movilidad y calidad.</p> <p>Diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral.</p> <p>Incluir en el currículo de todas las áreas del saber el enfoque de derechos y el respeto a todas las diferencias de clase, edad, etnia, género, orientación sexual, discapacidad, origen regional rural, desplazamiento y otras.</p>	
Propuestas	
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación debe ser vista como una acción perfectiva cuyo fin último es formar a la persona completa, integralmente. • El elemento clave de la evaluación es la persona, y por tanto la evaluación debe ser pensada y planeada de acuerdo con sus características. • Se debe considerar como un proceso inherente al acto educativo y que por tanto es dinámico, en constante evolución y permanente. • El propósito de la evaluación debe ser detectar, valorar, y analizar deficiencias y aciertos de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. • Al ser un proceso cíclico, debe ser retroalimentado constantemente, y reflejar una secuencia de planificación, acción y reflexión en cada una de las situaciones educativas. • En la evaluación se debe llegar a emitir un juicio valorativo sobre el proceso de desarrollo del 	

estudiante, luego de hacer:

- Un seguimiento permanente que permita determinar qué avances ha alcanzado con relación a los logros propuestos.
- Qué conocimientos ha adquirido o construido y hasta qué punto se ha apropiado de ellos.
- Qué habilidades y destrezas ha desarrollado.
- Qué actitudes y valores ha asumido y hasta dónde éstos se han consolidado.
- La acción que desarrolla cada docente debe tener un propósito, pues es quien conoce la realidad de sus educandos y reconoce los aciertos, problemas y perspectivas de cada caso en particular; y es quien conoce los fines educativos que persigue para el bien de sus estudiantes.
- Su enfoque formativo hace que la labor del docente se conciba como un servicio, un proceso de ayuda constante al estudiante que lo lleve a identificar sus fortalezas y debilidades teniendo en cuenta sus necesidades particulares.

Al considerar la evaluación como proceso, se asume que debe pasar por varias etapas:

Inicial: cuando se identifica al estudiante, sus potencialidades, sus capacidades y los conocimientos previos que tiene.

Procesual: cuando se van dando pasos planeados y pensados de manera que se logre llegar a la consecución de un objetivo que ha sido propuesto con antelación. En el proceso se vale rectificar, retomar y replantear estrategias que lleven al estudiante al éxito.

Final: como el resultado de integrar en una valoración los resultados de un proceso que fue desarrollado, y no como la suma de los resultados de los pasos.

Eje Temático: Actores de la evaluación y herramientas:

Descripción

Impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación, así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual.

Propuestas

- El PEI de cada institución define el perfil del estudiante, el enfoque pedagógico que utilizará para su formación y los principios que la enmarcarán. Es por eso que a partir del Plan de Estudios se deben definir los objetivos a alcanzar en cada ciclo (estándares), cada grado y cada edad.
- En la planeación desde la competencia se identifica a donde se desea llegar al término del año. Y desde este fin se comienza a descender en escala pasando por el periodo, por el mes, la semana, y el día.
- En la planeación, para lograr su objetivo, se debe tener en cuenta que se está formando un ser integral y por tanto debe construirse con conocimientos, aptitudes y valores.
- En la búsqueda de la equidad, el docente desde la planeación debe pensar en los ritmos diferentes de aprendizaje, los procesos de desarrollo y las edades de los estudiantes para plantear las estrategias que utilizará y que deben llevar a que todos logren la consolidación de sus competencias.
- En toda planeación deben estar presentes los indicadores o las conductas observables a través de las cuales se logrará precisar en qué va el proceso de cada estudiante y el del grupo en general.
- Al inicio del periodo escolar se entregará a los estudiantes el programa de cada asignatura, de manera que conozcan la meta general que se desea alcanzar, los logros a los que debe responder en cada periodo y los indicadores que evidencian el proceso. De igual manera se debe verificar que el estudiante comprenda qué competencia está trabajando. Así, el estudiante y sus padres conocerán con antelación qué es lo que debe lograr y cómo se va a ir realizando el seguimiento.

- Durante el periodo el docente llevará un registro de las actividades que va realizando dentro y fuera del aula para que el estudiante alcance la meta propuesta, de tal manera que cada acción desarrollada como evaluación durante el tiempo determinado, permitirá realizar recuperación, y por tanto no se requerirá tiempo adicional para este fin.

El control desde los indicadores a través de las estrategias evaluativas que el profesor diseñe para ello, le permitirá ir evidenciando paso a paso los avances o dificultades de sus educandos de manera que pueda ir generando estrategias novedosas que le permitan garantizar que existe un aprendizaje real.

Eje Temático: Normatividad - Decreto 230

Descripción

En el 2009, se ha reglamentado el sistema de evaluación y promoción de estudiantes, para que responda a metas de calidad, permanencia y cobertura.

Propuesta

Revisar el origen de la reglamentación del sistema de evaluación, para retomar el verdadero sentido que éste tenía porque en el proceso de aplicación del decreto 230 se perdió lo que era su esencia fundamental: un sistema evaluativo centrado en la persona, que lleva al estudiante al desarrollo de potencialidades y capacidades, de manera independiente de la calificación que es la que hoy está determinando, en última instancia, su promoción.

Nombre Hernán Darío Nanclares	Fecha Octubre 20 de 2008
Institución Licenciado en Ciencias Sociales - Universidad Pontificia Bolivariana	
Propuesta sobre evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes	
Estado actual de la evaluación de desempeño docente	
<p>Es preocupante la situación actual de las instituciones educativas del sector oficial en Colombia a raíz de una alejada concepción de la evaluación como práctica que debe estimular el mejoramiento continuo. Esta práctica debería convertirse en una política del sector educativo si se quieren asegurar los resultados que se persiguen a través de millonarias inversiones en el sector oficial.</p> <p>No existe una concepción de evaluación seria que propenda por el mejoramiento continuo y con el fin de posicionarla en un lugar privilegiado como instrumento que nos permitirá alcanzar los logros trazados en el marco de la revolución educativa y el Plan Decenal de Educación.</p> <p>La única práctica evaluativa que existe en este momento en nuestras instituciones educativas es aquella realizada por el maestro en el aula de clase y la cual está muy alejada de los estándares curriculares de las áreas básicas o fundamentales.</p> <p>Estas prácticas en su mayoría son obsoletas y no se ajustan a las necesidades e intereses de los alumnos colombianos, pues hacen parte de un insólito adiestramiento que se viene dando en el marco de la repetición de actividades año a año.</p> <p>Existe en nuestras escuelas y colegios muy buenos maestros que se preocupan porque sus alumnos aprendan de manera significativa y le añaden a sus clases ingredientes de creatividad, lúdica y entusiasmo, mientras que por el contrario, miles de alumnos son sometidos a la tortura de la repetición de las mismas metodologías, incentivadas por docentes que se han auto conferido títulos eternos por el hecho de pertenecer al estatuto docente o decreto ley 2277 de 1979 y que les hace invencibles.</p> <p>Desafortunadamente en nuestro país la evaluación de los alumnos y del desempeño de los docentes se atiene a los requisitos legales de un tipo de vinculación oficial. Estas erradas concepciones les están dando un profundo golpe de muerte a los niños, niñas y jóvenes que manifiestan falta de gusto e</p>	

interés y asumen su tarea como mero cumplimiento de un deber.

Existen miles de docentes que al no tener un control de su desempeño se dedican a hacer lo que quieren en las instituciones públicas del país y a esperar con desmedido anhelo el fin de mes para hacer efectiva la reclamación de sus salarios por un servicio prestado. Esta absurda concepción se aleja profundamente de la concepción de una evaluación integral que les asegure a los alumnos la adquisición de los saberes necesarios para sus vidas.

Es lamentable la ausencia de una política de evaluación de desempeño profesional de los docentes, bien estructurada que les obligue a los cumplir efectivamente su labor y asegurar así los procesos de calidad educativa con sus estudiantes. Esta evaluación debe apostarle sin duda alguna a los propósitos de nuestro sistema educativo y conjugar de manera articulada los fines del sistema educativo colombiano.

Asistimos hoy día a uno de los más cuestionantes interrogantes de la vida educativa y es el relacionado con la siguiente pregunta: ¿Sí los maestros evalúan cada día en las aulas, por que ellos no son evaluados?

Este interrogante también se lo formulan miles de alumnos y padres de familia que ven en las instituciones educativas del país las más absurdas situaciones relacionadas con el descuido del deber de los educadores y sustentadas en ideas sindicalistas donde al maestro todo se le debe, pero este no está obligado a aportar nada, ni mucho menos laborar más de seis (6) horas en los establecimientos educativos del país, mientras que millones de trabajadores laboran 8 hora diarias sin refutar a sus patronos por las condiciones de trabajo.

Bajo el sofisma de la protección de los sindicatos se presentan en los colegios del país las más increíble situaciones de docentes que incumplen con sus deberes, que no se presentan a su lugar de trabajo, otros que asisten en estado de embriaguez, que regalan notas y que se involucran con sus alumnos y alumnas en relaciones de tipo sentimental desconociendo la esencia de la tarea educadora.

A estos educadores los protegen los sindicatos colombianos que en su mayoría se han dedicado a defender conductas abominables para ganarse el respaldo de éstos en los procesos electorales de FECODE y sindicatos filiales en los departamentos del país.

Los nuevos docentes o aquellos que han sido vinculados a través del decreto 1278 de 2002 son empleados de segunda en los colegios, calificados así por sus mismos compañeros maestros, que se glorían de no tener evaluación de competencias y de desempeño.

Les asiste a los del 2277 de 1979 el derecho a revelarse y no hacer nada y lamentablemente los procesos disciplinarios enviados a las oficinas de control interno de las secretarías de educación departamental no proceden y cuando se deciden a emprender un proceso disciplinario por quejas de los directivos docentes, todas las acusaciones hechos gravísimos ya han prescrito por motivos de vencimiento de términos. Existen y puedo dar fe de conductas abominables que han sucedido y cuyo resultado ha sido la archivación definitiva de procesos disciplinarios.

El magisterio colombiano requiere serios procesos de evaluación donde se mida realmente el cumplimiento de las funciones de cada uno de los educadores, la apreciación de su labor por parte de los directivos docentes, padres de familia y especialmente de los alumnos de las instituciones públicas del país, desde aquella que se ubica en el centro de la capital hasta la más alejada en los límites de Colombia y cualquiera de sus países hermanos.

Esta es una tarea prioritaria que debe asociarse a una profunda reforma del decreto 0230 de 2002, donde a los educadores se les mida también por el desempeño de sus alumnos. Existen alternativas de medición de resultados en relación con el área de formación del docente, su área de desempeño y los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones externas.

En este campo es posible avanzar y sería de gran ayuda para que el país mejore los niveles ante los estándares de medición internacional y dejemos de ocupar deshonrosos lugares cuando se publican dichos resultados.

Para el Ministerio de Educación Nacional sería importante revivir algunos de los aspectos contemplados en la evaluación de desempeño formulada en el decreto 1286 el cual fue declarado inexecutable por la corte constitucional. Se trata pues de allanar correctamente los caminos de procedimiento legal para

llegar con una propuesta seria de evaluación de desempeño.

Podría tristemente decir que en este momento el magisterio colombiano es uno de los pocos gremios donde sus actores no son sometidos a procesos de medición de cumplimiento de sus deberes. Esto está trayendo consigo funestas consecuencias en la vida escolar del país. Hay enfrentamientos por el poder al interior de las mismas instituciones educativas y entre docentes y directivos docentes, la gravedad del conflicto incide en la usurpación de cargos directivos por amenazas y otro tipo de situaciones que generan temor. E urgente recuperar los principios de autoridad en los colegios del país.

Otro aspecto que oscurece y enrarece el panorama de la evaluación de desempeño de los docentes en el país, es la mal llamada autonomía de los consejos directivos para evaluar a fin de año los avances de los educadores.

Existen colegios donde estos consejos no están funcionando de conformidad con la ley y resultan evaluándose dentro de los mismos consejos directivos, los docentes que hacen parte de ellos. Muchos de estos organismos del gobierno escolar ni siquiera funcionan y son conformados a dedo por muchos directivos docentes del país para buscar beneficios personales e institucionales.

Desafortunadamente esta es la realidad de los procesos evaluativos y seguirá sumida en la más profunda informalidad hasta que el gobierno nacional adopte las medidas propias de una evaluación de desempeño con criterios precisos orientados por la Comisión nacional del Servicio Civil.

Estas expectativas son de gran interés si queremos que Colombia tenga profesionales idóneos y que los niños y niñas estén bajo el cuidado de profesionales comprometidos con lo que hacen y cuya misión no sea abandonada por el estado en cuanto al control del cumplimiento de sus funciones se refiere.

Aspectos a tener en cuenta para la evaluación de desempeño docente

- Articular la evaluación a un proceso de seguimiento cada 10 semanas, es decir por período académico a través de los rectores, directores y las secretarías de educación departamental.
- Dar un valor significativo dentro del porcentaje general de la evaluación a los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas externas.
- Crear comisiones de trabajo especiales en las Oficinas de Control Interno para la solución de los casos de docentes y directivos docentes que han sido reportados por incumplimiento de sus deberes o han faltado a las condiciones que el cargo les exige.
- Realizar evaluación de desempeño semestral y anual.
- Apoyar los procesos de evaluación en el componente de las prácticas de los alumnos de las instituciones universitarias del país.
- Formular procesos de evaluación del desempeño laboral a través de pruebas elaboradas por expertos y practicadas por el icfes de acuerdo al nivel de desempeño del docente.
- Capacitar a los directivos docentes del país en la aplicación de las evaluaciones.
- Establecer las condiciones necesarias para crear un sistema curricular único por parte del Ministerio de Educación Nacional con los saberes mínimos y básicos de conformidad con los estándares y materializando los lineamientos curriculares.

El Ministerio haría la inversión en la publicación y sentaría a los mejores especialistas del país para elaborar los textos de las áreas fundamentales y se erradicaría en el país el vicio de la autonomía curricular, que mientras a unos les ha servido para avanzar, a otros les ha servido para centrar sus tareas en aspectos que nada tienen que ver con la formación integral.

- Debe incrementarse la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas y por ende la asignación académica en horas para los educadores, para ir avanzando en la media de los países desarrollados que dedican más horas que nosotros a la escolarización de los niños, niñas y jóvenes.
- El Ministerio de Educación Nacional debe ponerse en la tarea urgente de contratar asesores

especializados en manejo del debido proceso disciplinario para unificarlo en los colegios públicos del país y disminuir así la andanada de tutelas en los despachos judiciales por desconocimiento de la norma.

Esto sería de gran ayuda para resolver los problemas que se presentan por el manejo de los casos disciplinarios y para que los directivos docentes del país tengan más tiempo para administrar y para ejercer una buena gestión ante las entidades del estado y aquellas que dado su carácter colaboran con la educación.

- Es prudente elaborar un proyecto de ley que se ajuste a las necesidades del proceso de evaluación de desempeño y adelantar a nivel nacional una campaña de sensibilización frente a la evaluación.

En este sentido es prioritario realizar una evaluación diagnóstica que le permita mirar al Ministerio de Educación en qué se está fallando, proponer las alternativas de solución desde los mismos colegios y luego aplicar una prueba que se convierta en factor de desempeño anual.

Nombre	Fecha
Institución Confecoop	
<p>Ejes Temáticos: Propósitos de la evaluación de aprendizajes</p> <p><i>La evaluación como instrumento para promover acciones de mejoramiento institucional, para promover el trabajo articulado y la reflexión pedagógica de los docentes y como proceso de enriquecimiento pedagógico para el trabajo de aula.</i></p> <p><i>Propuesta</i></p> <p>Realizar evaluaciones académicas del aprendizaje a los jóvenes basadas en la técnica de 360 grados, con el objetivo que involucre a todos los agentes que intervienen en el proceso académico (padres, docentes, estudiantes, infraestructura)</p> <p><i>La evaluación como instrumento respetuoso de las diferencias y la pluralidad o como elemento de exclusión</i></p> <p><i>Propuesta</i></p> <p>Diseñar instrumentos de evaluación que midan realmente el conocimiento específico del estudiante en igualdad de condiciones para todos y cada uno de ellos.</p> <p><i>La evaluación como instrumento de poder, disciplina o herramienta de control.</i></p> <p><i>Propuesta</i></p> <p>Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación permanente que respondan al seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.</p> <p><i>La evaluación externa (Pruebas SABER y de Estado) y su coherencia con la evaluación en aula durante el ciclo escolar.</i></p> <p><i>Propuesta</i></p> <p>Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación permanente con las mismas características de las pruebas</p>	

SABER y del Estado.

Ejes Temáticos: Actores de la evaluación y herramientas

Participación de la familia en el proceso de aprendizaje y evaluación.

Propuesta

Las estrategias pedagógicas de enseñanza y evaluación, deben tener en cuenta los estilos individuales de aprendizaje de cada estudiante y adoptar una metodología integral con actividades que permitan el fortalecimiento de las inteligencias múltiples.

Diferencias en la evaluación de acuerdo al ciclo escolar: educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media

Propuesta

Estandarizar el modelo de evaluación del ciclo escolar básica y alinearlos con el sistema de evaluación de la educación superior.

Ejes Temáticos: Normatividad - Decreto 230

Promoción del estudiante

Propuesta

Estandarizar el modelo de evaluación del ciclo escolar básica y alinearlos con el sistema de evaluación de la educación superior

Sistema de calificaciones

Propuesta

Modificar el sistema de calificación a numérica, con aprobación de la asignatura mayor a 3.4

Nombre	Fecha
Institución Mesa 2389	
<p><i>¿Cómo me gustaría que se evaluaran los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes en Colombia?</i></p> <p><i>Propuesta</i></p> <p>Como docente directivo, mi que hacer pedagógico lo desarrollo en el municipio de Padilla, Cauca, región afro descendiente. Sería interesante que las pruebas externas (Icfes y Saber) tuvieran en cuenta el contexto del estudiante, su ambiente, su cosmovisión, su cultura entre otros. Con el propósito de que las manifestaciones y las practicas ancestrales cobraran significado.</p> <p>Aporte Del Adulto Mayor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que la educación colombiana haga una verdadera revolución educativa, que el conocimiento no se enseñe fraccionado con tantas áreas sino que sea integral por proyectos en: matemáticas, comunicaciones, lingüística, ciencias y nuevas tecnologías. 	

- Que la evaluación sea de procesos y menos teórica
- Que sea enfocada a desarrollar las competencias laborales
- Se debe profundizar más en la experimentación ya que estas son actividades practicas destinadas a obtener una familiarización perceptiva de los fenómenos que no precisan ninguna tipo de decoccción ni interpretación.
- La investigación. En Colombia debe implementarse esta práctica desde el preescolar porque el niño es por ende investigador pero parece que en las escuelas nuestras esta condición o característica se atrofiara.
- Pues estas actividades le dan la oportunidad a niños y niñas de trabajar como científicos o tecnólogos.
- Que se involucre más a la familia en los procesos educativo.
- Contar con un equipo interdisciplinario en las escuelas y colegios como psicólogo, orientador profesional seria genial y apocaría mucho los procesos educativos y los resultados en las pruebas externas e internas serian mejores.

Nombre Julián Emiro Mosquera	Fecha Valencia, Venezuela, Julio 25 a 28 de 2006
Institución Licenciado en Psicopedagogía y Filosofía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; <i>Master of Arts in School Guidance and Counseling. University of New Mexico, USA.</i>	
<p>Formación profesional de orientadores(as) en Colombia: un modelo basado en competencias profesionales</p> <p><i>Justificación</i></p> <p>La formación profesional de orientadores(as) en Colombia, a nivel de pregrado (licenciatura), desde su inicio (década de los 60s) y posteriormente (década de los 70s) a nivel de postgrado (Especialización y Maestría), ha estado matizada por una crisis, la cual podemos sintetizar en:</p> <p>Falta de claridad en la denominación académica del programa correspondiente a la titulación, de conformidad con la naturaleza de la orientación educativa.</p> <p>Son muchos los nombres de títulos que se le ha otorgado a esta disciplina, entre ellos: Psicología y Consejería Escolar; Psico-orientación; Consejería Escolar; Orientación Profesional; Consejería y Orientación Profesional; Orientación y Consejería Escolar; Orientación y Asesoría Educativa; Orientación Educativa; Orientación Vocacional, Profesional y Ocupacional; Pedagogía y Administración Educativa; Psicopedagogía y Filosofía; Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa, etc.</p> <p>Falta de identificación de los aspectos curriculares, por cuanto no hay fundamentación teórica, práctica y metodológica de un programa de orientación educativa; de los principios y propósitos que orientan la formación de este profesional; de la estructura y organización de los contenidos curriculares acorde con el desarrollo científico y tecnológico de esta disciplina; de las estrategias que permitan un trabajo disciplinar o profesional e interdisciplinar; del modelo y estrategias pedagógicas y los posibles contextos de aprendizaje para su desarrollo y para el logro de los propósitos de formación del Orientador.</p> <p>Carencia de identidad en lo referente al perfil de formación académico, profesional y ocupacional del Orientador.</p> <p>Los programas no ofrecen una garantía de formación integral, que le permitan a los egresados desempeñarse en diferentes escenarios del sistema educativo, con el nivel de competencias propias del</p>	

campo de la orientación educativa.

Los perfiles de formación no contemplan el desarrollo de las competencias y las habilidades del campo y las áreas de la orientación educativa.

Como consecuencia la anterior problemática nos indica que con frecuencia los Orientadores que laboran en las instituciones educativas tanto oficiales como privadas, son profesionales que provienen de diferentes disciplinas como la psicología, psicopedagogía, trabajo social, educación especial, pedagogía, administración educativa, filosofía, sociología, docentes de diferentes disciplinas, etc.

La mayoría de ellos cuentan con una formación que nada tiene que ver con la disciplina de la orientación educativa e incursionan en el ejercicio de esta profesión por una inclinación personal hacia este quehacer, o por opción laboral que en un momento determinado se les presenta, dada la falta de claridad por parte de los empleadores en el sentido que desconocen cuál es el verdadero perfil profesional y ocupacional del orientador(a) educativo.

En muchos casos estos profesionales ingresan a la Orientación, siendo este un campo desconocido para ellos, por cuanto no han sido formados para orientar, sin tener claro cómo, por qué y para qué orientar, tendiendo a enfrentar los retos de su práctica orientadora, reproduciendo lo que a su vez otros “Orientadores” realizan en la cotidianidad.

El o la orientador(a) deben saber lo que orientan, a quién orientan y para qué orientan

Son varios los modelos o enfoques a lo largo de la historia que se han manejado en la orientación educativa. Entre estos podemos citar los siguientes: modelo de servicios, modelo de programas, modelo de consejería (counseling), modelo de consulta, modelo tecnológico, etc.

En la actualidad la formación profesional de orientadores(as) se entiende vinculada a su desenvolvimiento profesional, interpretándose como una síntesis que engloba diferentes componentes como la cultura, el contexto, el conocimiento disciplinar, la competencia metodológica, los aspectos éticos, etc., como elementos esenciales de la profesionalización en el ámbito de la orientación educativa.

El concepto de competencia ha recibido en las últimas décadas, y sigue recibiendo en la actualidad, una gran atención y aceptación por parte de múltiples profesionales e instituciones de Orientación, de Formación y de Gestión de recursos humanos.

El concepto de competencia no es nuevo en absoluto (Royo y del Cerro, 2005). El empleo del término competencia se remonta, al menos, a la década de 1970, y más exactamente, al año 1973, cuando David McClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, publicó el artículo, ya clásico, titulado *Testing for Competence Rather Than for Intelligence* (Examinando la Competencia en lugar de la Inteligencia), que le convirtió, a partir de entonces, en el padre del enfoque de competencias.

En la disciplina de la orientación educativa, uno de los primeros en emplear el término competencia fue Thomas C. Froehle, profesor Asociado del Departamento de Consejería y Orientación de la Universidad de Indiana, en el informe titulado *Features of Competency-Based Counselor Education* (Características de la educación de consejeros basada en competencias), presentado a la Asociación Central Norte para Educación de Consejeros en la Convención de la Asociación para la formación y supervisión de Orientadores (ACES) en Chicago, el 4 de noviembre de 1974.

El enfoque de competencias es heredero de la tradición conductista, donde lo más importante en el estudio de las personas es la observación de su conducta. Este enfoque surgió originalmente como reacción y como alternativa al enfoque de rasgos. Mientras para este último es importante definir las características o rasgos que deben tener las personas para ocupar un determinado puesto de trabajo, para enfoque de competencias lo importante es estudiar los comportamientos observables de las personas que realizan bien su trabajo (eficaz y eficiente), y, a partir de ello, obtener criterios objetivos para desarrollar y evaluar a otras personas que deseen optar al mismo tipo de trabajo.

El enfoque de competencia se fija en lo que las personas hacen y saben hacer, y no en cómo son ni en qué niveles de inteligencia, la personalidad, o las capacidades, no son cualidades potenciales que tiene una persona para llegar a hacer o a aprender algo, sino que son la demostración (puesta en práctica) de un saber hacer.

La competencia es definida como la capacidad de un organismo para interactuar en forma efectiva con su ambiente. En el ambiente orientador - orientado existe un considerable acuerdo de que esta capacidad está relacionada funcionalmente al conocimiento y a las destrezas de conducta y de juicio llevadas a esa relación. Para nuestro propósito entonces, la competencia puede ser definida como conocimiento, destreza o juicio que el orientador demostrará a un nivel de proeficiencia determinado.

La formación del orientador basada en competencia es definida en términos de sus características programáticas. Un programa de formación de orientadores(as) basado en competencia es aquél en el cual las competencias a ser adquiridas y los criterios a ser aplicados en la evaluación de esas competencias, son hechos explícitos anteriores a instrucción y entrenamiento.

Una vez especificadas, las competencias identifican lo que el orientador va a saber, cómo es que él/ella lucirá, qué es lo que él/ella será capaz de hacer, y cómo debe ser capaz de funcionar en el mundo real de la orientación (Froehle, 1974).

En un programa tal de formación de orientadores(as), éste es evaluado en términos de la capacidad del entrenado(a) para demostrar destrezas en las competencias pre-especificadas. Los programas de formación de orientadores(as) basados en competencia, difieren principalmente de los otros programas tradicionales en que los primeros se enfocan más sobre las competencias requeridas para un comportamiento exitoso, que sobre los procedimientos usados para desarrollar esas competencias.

Los programas de formación de orientadores(as) basados en competencias son fundamentados en el conocimiento y las destrezas de conducta y de juicio que existen, en posesión por parte del practicante, lo cual incrementa la probabilidad de efectividad del orientador(a).

Se asume que los orientadores que tienen destrezas serán exitosos en más relaciones con los orientados que los orientadores que no las tienen (el éxito siendo definido en términos de incrementos en el bienestar del orientado).

Otro fundamento es que este conocimiento y estas destrezas de conducta y de juicio pueden ser identificadas y promovidas a través del ordenamiento sistemático de oportunidades para el aprendizaje y la práctica. El fundamento es entonces que las competencias no son tan ilusorias que su adquisición, uso y efecto imposibiliten la descripción, la medición y la investigación.

Más allá del saber o del saber hacer, se exige querer hacer, saber ser y saber estar, considerando aspectos axiológicos implícitos en la forma de percibir y vivir con los otros en un contexto social.

Definición

La Orientación es una disciplina sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos continuos de ayuda al individuo para que desarrolle al máximo sus capacidades en la dirección más beneficiosa para él y para la sociedad.

Para lograr este propósito, debemos ayudarlo a entenderse y comprenderse. Este conocimiento puede llevarlo a tener mayor confianza en sí mismo y a ejercer mayor iniciativa para ajustarse al ambiente que le rodea de modo que pueda tener una vida más feliz.

Misión

Formar Licenciados(as) en Orientación Educativa con los conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar, implementar y evaluar estrategias y programas de intervención y orientación integral, mediante la valoración de necesidades y demandas individuales y grupales o institucionales con el propósito de prevenir y potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida.

Visión

Fortalecer los procesos y procedimientos de teorías, investigaciones y casos de la orientación educativa, a través de variadas técnicas y experiencias de aprendizaje que incluyen, entre otras, la observación de situaciones reales y prácticas en los escenarios públicos y privados para propiciar el desarrollo académico, de la carrera, personal y social de los educandos.

Fundamentos de la orientación

La orientación ha recibido el impacto de las ciencias de la conducta, muy especialmente de la sociología y la psicología, por lo que se considera importante que el orientador en una organización educativa pueda adquirir y practicar este proceso, debe familiarizarse con algunos de los fundamentos de estas disciplinas para explicar la base científica de los programas de orientación.

Bases Sociológicas

1. Algunos de los fundamentos sociológicos de la orientación son los siguientes:
2. En este trabajo hay que creer en el individuo y respetar su valor como tal, para poder sentir el deseo de servir a la persona que necesita ayuda.
3. El programa de orientación pone en práctica el deseo de la sociedad de conservar la energía humana, o lo que es igual, el uso sabio de los recursos humanos. Este concepto implica que la sociedad tiene la obligación de ayudar al individuo a tener una vida más enriquecedora para él y para la sociedad.
4. El programa de orientación recibe el impacto de los cambios sociales y de las demandas que la sociedad está haciendo constantemente a los individuos. La complejidad de la vida moderna ha traído a la gente más problemas, debido a esto, muchas personas tienen mayor dificultad para lograr soluciones satisfactorias a sus problemas. Por esta razón la gente necesita hoy más ayuda con respecto a la que necesitaba en otros tiempos.
5. En la sociedad moderna se da énfasis a la especialización. Para enfrentarse a ésta, deben coordinarse cuidadosamente las aptitudes de los individuos con los requisitos de los trabajos.
6. La ubicación de las personas es de primordial importancia en la sociedad moderna. Este punto se basa en la siguiente premisa: la estabilidad y el progreso de la sociedad requieren que cada persona encuentre un lugar adecuado.

Solamente cuando cada miembro logra esto, puede contribuir más al bienestar del grupo en general. Cuando se ubica al hombre en el trabajo que está más de acuerdo con sus capacidades y competencias, este se beneficia más en términos materiales, a la vez que deriva mayor satisfacción en la labor que ejecuta, y a la sociedad de la cual forma parte también se beneficia.
7. En la sociedad moderna se nota una tendencia marcada hacia el empleo de mujeres. Por esta razón, ellas necesitan un tipo de orientación distinta a la que requerían en el pasado.
8. El número de niños(as) y jóvenes que asiste hoy día a las instituciones educativas ha ido incrementándose considerablemente. El aumento en matrícula, de por sí, tiene importantes implicaciones para la orientación.

Bases Psicológicas

1. No menos significativas para la orientación han sido las bases psicológicas. Parte del progreso que ha alcanzado el programa de orientación hoy día se debe a la psicología. Entre las bases psicológicas con las cuales debe estar familiarizado el orientador están las siguientes:
2. La existencia de diferencias individuales. El orientador que acepta la variabilidad entre los individuos, puede orientarles con mayor confianza respecto a los problemas y potencialidades que ellos presentan.
3. Los distintos aspectos de la personalidad de un mismo individuo.
4. Los individuos difieren también en su ritmo de crecimiento. El orientador no debe presionar al individuo para que logre metas que están muy por encima de lo que le ha permitido su ritmo de desarrollo.
5. El individuo funciona como un todo. Hay suficiente evidencia en la literatura que demuestra cómo los factores fisiológicos afectan los procesos racionales y emocionales y cómo estos a su vez afectan

el funcionamiento fisiológico.

6. Cada individuo tiene un concepto del yo y tiende a conducirse de acuerdo con ese concepto. El entender el concepto que el individuo tiene de sí mismo es esencial para una orientación efectiva.

Bases Pedagógicas

1. Toda acción orientadora supone unos fundamentos pedagógicos que van a condicionar dicha acción. En efecto, la pedagogía se ocupa de estudiar las condiciones ideales por las cuales deben transcurrir los procesos de formación con el fin de alcanzar las metas previstas.
2. La pedagogía hace a la orientación cuatro aportes fundamentales:
3. La pedagogía se entiende como el arte y la ciencia que estudia la práctica educativa que tiene lugar en el contexto de los procesos educativos que ocurren en la formación de orientadores.
4. Desarrolla los conocimientos y destrezas fundamentales para el planeamiento didáctico, de manera que se organicen, ejecuten y evalúen programas de orientación, considerando el contexto socioeconómico y cultural en el que se propone.

El estudiante practica en el aula y mediante trabajos extractase debidamente evaluados, los diferentes modelos de planeamiento didáctico y diagnóstico que pueden aplicarse a la orientación.

5. Los diferentes enfoques pedagógicos ofrecen principios y patrones que guían la acción orientadora entendida como proceso de enseñanza y de aprendizaje, para que las personas involucradas en su acción, adquieran actitudes, habilidades y estilos de vida que fomenten su desarrollo personal, contribuyendo así, al desarrollo social y cultural.

En este sentido, el orientador es un educador, la relación de ayuda puede ser concebida como proceso enseñanza-aprendizaje, la persona foco de atención puede ser concebida como aprendiz y las metas de la orientación entendidas como educativas y formativas.

6. La pedagogía aporta fundamentos importantes a la orientación, en la medida en que los orientadores son vistos como consultores de los docentes. Este rol se concibe como integrado a la práctica educativa en el aula.

Actualmente existe una fuerte tendencia de la práctica orientadora en el contexto educativo, en la que se concibe como integrada al currículo escolar, donde el docente cumple en su cotidianidad el rol de orientador ; esto significa que el docente y el orientador comparten metas y coinciden en los valores referidos al desarrollo integral del ser humano.

Filosofía de la orientación

A la luz de lo que hemos aprendido de la sociología y de la psicología, como también de otras disciplinas entre las que se destacan la pedagogía, la filosofía, la antropología y la economía, se ha llegado a la conclusión de que la orientación debe caracterizarse por la atención que presta al individuo.

Son importantes los grupos de los cuales el individuo forma parte, pero no podemos perder de vista las aspiraciones que el individuo tiene para sí mismo. El orientador tiene la tarea de ayudar al individuo a ejercitar al máximo sus potencialidades.

Aunque el propósito del orientador es ayudar al estudiante a resolver sus dificultades, cuando éste acude donde él con un problema (en el proceso de resolver el mismo), él debe orientar al estudiante para que se conozca y desarrolle su discernimiento de manera que esté mejor equipado para luchar por sí solo otros problemas en el futuro.

El proceso de orientación no debe concebirse como el dar órdenes a la gente que necesita ayuda. No consiste tampoco en análisis y consejo, no es cuestión de ajustar a otras personas; es más bien una apreciación múltiple de los problemas, una exploración colaborativa de posibles soluciones y una decisión conjunta de planes para resolver estos problemas.

El estudiante que solicita ayuda no debe asumir una actitud pasiva, de dependencia, en la cual él

acepta las instrucciones que le da el adulto. La meta de la orientación es despertar conciencia en el individuo para que acepte la responsabilidad de sus propias decisiones y desarrolle habilidades para el análisis propio y para la auto-dirección. Estas palabras encierran la filosofía de la orientación.

La ayuda que se presta al individuo debe llevarlo a conocerse a sí mismo mucho mejor, como también a conocer el ambiente que le rodea. El auto-conocimiento le ayudará a descubrir sus potencialidades y limitaciones, y el conocimiento del entorno le ayudará a entender las oportunidades y los obstáculos que éste le presenta para el logro de todo lo que en él yace en potencia.

Dentro de la filosofía de la orientación se destaca que ésta debe ser preventiva la cual consiste en el ofrecimiento de varios programas que contribuyan al mejoramiento de su crecimiento y desarrollo personal y social.

A continuación se presentan los elementos más importantes que constituyen la filosofía de la orientación educativa. Estos elementos cubren todas las áreas que normalmente se incluyen en la formación de orientadores y deben hacer parte de los cursos que representan estas áreas a todo nivel. Cada párrafo que sigue expone un punto filosófico de la orientación, los cuales implican una reflexión:

- Todo ser humano tiene un valor intrínseco. Cada individuo debe tener libertad decisiva, la orientación no busca la explotación del individuo, la lealtad primordial del orientador se dedica al sujeto.
- La sociedad está obligada a ver que todo individuo pueda llegar a tener una vida placentera y socialmente efectiva. El individuo merece recibir la ayuda de la orientación cuando la necesita en los programas de esta disciplina.

Toda persona se considera como un organismo total en todos los aspectos de ajuste; la educación y la formación que cada persona necesita se determina con base en sus potencialidades y habilidades, tratando de ayudarlo a llegar a su óptimo desarrollo.

- El auto-conocimiento es fundamental para tomar decisiones realistas y para actuar con máxima eficiencia. La orientación debe ampliar, para todo individuo, los conocimientos de sí mismo, por medio de materiales disponibles y experiencias útiles, la asesoría técnica se debe proveer como ayuda en el análisis, evaluación e interpretación de los resultados de esos materiales y experiencias y en la comprensión de sus reacciones emocionales basadas en el conocimiento de sí mismo para que pueda aceptar mejor la realidad.
- La comprensión de las posibles alternativas es esencial para que un individuo pueda tomar decisiones acertadas. Todo individuo necesita ayuda para conocer bien su ambiente y la relación que este puede tener con las decisiones que tome, a pesar que los factores socio-económicos influyen sobre la vida, su significado se debe explorar; la recolección e interpretación de datos sobre cada caso deben guiarse cuidadosamente; el orientador mismo debe ayudar al sujeto a conocer la relación que sus decisiones puedan tener con el ambiente social.
- Todo individuo tiene derecho a recibir ayuda para tomar decisiones y lograr ajustes apropiados. Antes de prestar cualquier servicio, la orientación debe tratar de establecer las condiciones y requisitos del mismo: todo servicio o programa debe ayudarlo al individuo a adaptarse a las condiciones necesarias para su auto-desarrollo; las necesidades del individuo deben ser los criterios que determinen cuáles servicios o programas de orientación se le ofrecerán.
- Todo individuo tiene derecho a recibir ayuda que le facilite incrementar su habilidad para lograr auto-dirección. Los programas de orientación deben enfocarse hacia el desarrollo del individuo y la solución de sus problemas inmediatos; la responsabilidad siempre se basa en el sujeto; la orientación debe buscar la auto-dirección de éste, evitando su prolongada dependencia con respecto al orientador.
- El orientador tiene la responsabilidad tanto ante el individuo como ante la sociedad. Los datos recogidos por los orientadores pueden utilizarse en el desarrollo del currículo, en planeación comunal y en el beneficio máximo que el individuo puede rendir a la sociedad.

A través de los programas de orientación, el orientador contribuye a mejorar los ajustes familiares, a estabilizar la fuerza laboral, a aumentar las posibilidades de empleo y a mejorar las condiciones de vida.

La organización de la orientación en los diferentes niveles del sector educativo

Principios

A continuación se registran algunos de los principios generales de organización y administración del programa de orientación.

1. La orientación debe facilitar el logro de los objetivos educativos de la institución.
2. La orientación debe relacionarse íntimamente con la filosofía y los objetivos que esta persigue.
3. El programa de orientación forma parte del proyecto educativo institucional (PEI).
4. El programa de orientación debe servir fundamentalmente a todos los estudiantes.
5. El programa de orientación debe involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa.
6. Algunos de los objetivos y metas deben redactarse en forma medible.
7. El programa de orientación debe tener en cuenta los recursos que haya disponibles en la institución y en la comunidad.
8. El programa contará con un plan de evaluación.

En su labor, el orientador hace uso de una serie de instrumentos y técnicas. Aunque no es nuestro propósito entrar en detalle sobre este aspecto, nos parece que se justifica que se hagan algunos comentarios sobre la forma en que se lleva a cabo la orientación, ya que ésta varía en los diversos niveles del sector educativo.

Educación Preescolar

- El programa de orientación en la educación preescolar debe propender por:
- Brindar atención individualizada o en grupo a cada niño(a) para que se conozca a sí mismo y con esto desarrollar mejor sus aptitudes y habilidades.
- Diagnosticar y proporcionar la orientación adecuada a aquellos niños que presentan alteraciones en su desarrollo psico-afectivo, cognoscitivo, motor y social.
- Ofrecer ayuda a la maestra para detectar a los niños con necesidades o problemas especiales.
- Colaborar directamente con la maestra a fin de atender inmediatamente cualquier dificultad que se presente en el salón de clase.
- Compartir datos individuales del niño con la maestra y padres de familia, con la debida consideración de carácter confidencial de los mismos.
- Identificar los problemas o necesidades especiales, e informar a la maestra y a los padres de familia sobre el progreso de los niños en orientación.
- Dar a conocer a los padres los objetivos y actividades de la orientación educativa e invitarlos para que acudan a este servicio cuando tengan alguna inquietud.
- Citar a los padres cuando sea necesario en cada una de las problemáticas que se presenten, sugiriendo acciones específicas.
- Mantener una buena comunicación con los padres para proporcionarles información acerca de la evolución de sus hijos.
- Organizar frecuentemente pláticas o conferencias con los padres sobre temas relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño.

- Proporcionar a los padres información clara y precisa sobre los programas de orientación educativa en este nivel.
- Ayudar a los padres para que conozcan las aptitudes, habilidades, intereses, actitudes y el desenvolvimiento del niño.

Educación Primaria

- El programa de orientación en la escuela primaria ayuda al niño a:
 - Entenderse a sí mismo y a conocer sus potencialidades
 - Aceptar responsabilidad por lo que es y por su conducta
 - Desarrollar una actitud positiva hacia sus responsabilidades educativas y vocacionales
 - Solucionar problemas, planificar, hacer selecciones y decisiones
 - Entender la conducta humana y la naturaleza de las relaciones sociales
 - Ajustarse a las demandas que le hace la vida, especialmente en lo que respecta a sus relaciones con otros;
 - Desarrollar valores y alcanzar ideales elevados;
 - Desarrollar un programa de higiene mental positivo que reconozca las realidades básicas del crecimiento y desarrollo del niño y que se extienda a todos los aspectos de la organización escolar.
 - Desarrollar procedimientos para atender los desajustes de personalidad y de conducta de los niños lo suficientemente temprano para hacer posible el progreso en el tratamiento de los mismos.

Educación Secundaria Y Media

El programa de orientación en la escuela secundaria y media tiene muchas responsabilidades como las siguientes:

- Ayudar a los estudiantes con dificultades educativas, vocacionales, personales y sociales a lograr una solución satisfactoria a sus problemas.
- Colaborarle a los estudiantes a superar sus dificultades académicas
- Asesorar a los estudiantes para tomar decisiones sabias, tanto educativas, vocacionales, personales y sociales.
- Apoyar a los docentes para entender mejor a sus alumnos y para entenderse mejor ellos mismos.
- Colaborar con los padres para entender y a evaluar mejor a sus hijos.
- Trabajar en relación estrecha con todo el personal escolar de la institución educativa.

Educación Superior

El programa de orientación en el nivel superior debe dirigirse a satisfacer distintas necesidades como que el estudiante :

- Logre un ajuste adecuado al ambiente universitario;
- Tenga éxito en sus estudios;
- Se sienta parte de la universidad;
- Pueda comprenderse mejor cada día que pasa;

- Desarrolle metas académicas de la carrera, personales y sociales;
- Se prepare para participar eficientemente en la vida de la comunidad.

Dominios, estándares, competencias e indicadores

El siguiente es el modelo de estándares de competencias para la formación de los profesionales de la orientación presentado por la American School Counselor Association, ASCA (Asociación Americana de Consejeros Escolares).

Dominios

Son categorías inter-relacionadas (desarrollo académico, desarrollo de la carrera, desarrollo personal y social) sobre las cuales están contruidos los estándares, competencias e indicadores de la orientación.

Estándares

Son declaraciones en cada dominio que describen aquello que los estudiantes deben saber, son capaces de hacer y ser como personas.

Competencias

Hacen referencia al conocimiento, a las destrezas o habilidades y a las actitudes que son observables y que pueden ser transformadas a partir de una situación de aprendizaje que permita posteriormente su aplicación a la vida real y evidenciar resultados medibles. Las competencias están directamente relacionadas con los aprendizajes esenciales y con los estándares de contenido.

Indicadores

Están relacionados con las habilidades para adquirir y asimilar el conocimiento, con las destrezas o atributos que los estudiantes demuestran para cumplir una competencia, y además están caracterizados por ser específicos y medibles.

Dominio: desarrollo académico o del aprendizaje

Estándar A: Los estudiantes adquirirán conocimientos, destrezas y actitudes que contribuyan al aprendizaje efectivo en la escuela y a través de la vida.

Competencia 1. Mejorar el auto-concepto académico

Indicadores:

- Evidenciar confianza en el manejo de las competencias.
- Mostrar interés en el aprendizaje.
- Estar orgulloso(a) del trabajo y del logro.
- Aceptar los errores como esenciales para el proceso de aprendizaje.
- Identificar las actitudes y conductas que llevan al aprendizaje exitoso.

Competencia 2: Adquirir destrezas para el mejoramiento del aprendizaje

Indicadores:

- Aplicar las destrezas de manejo del tiempo y de tareas.
- Demostrar cómo influyen positivamente el esfuerzo y la persistencia en el proceso de aprendizaje.
- Utilizar destrezas de comunicación para saber cómo y cuándo solicitar ayuda en caso de requerirla.
- Aplicar el conocimiento y los estilos de aprendizaje para influir positivamente en el desempeño escolar.

Competencia 3: Lograr el éxito escolar

Indicadores:

- Evidenciar responsabilidad en sus acciones.
- Demostrar habilidad para trabajar independientemente, así como también para trabajar cooperativamente con otros estudiantes.
- Desarrollar un amplio rango de intereses y habilidades.
- Demostrar independencia, productividad e iniciativa.
- Compartir el conocimiento.

Estándar B: Los estudiantes completarán la escuela con la preparación académica esencial para escoger dentro de un amplio rango de opciones post-secundarias sustanciales, incluyendo la universidad.

Competencia 4: Lograr el aprendizaje

Indicadores:

- Demostrar la motivación para alcanzar el potencial individual.
- Aprender y aplicar las destrezas del pensamiento crítico.
- Aplicar las destrezas de estudio necesarias para el éxito académico en cada nivel.
- Buscar información y apoyo a nivel personal, familiar y de pares
- Organizar y aplicar la información académica de una variedad de fuentes.
- Utilizar el conocimiento de los estilos de aprendizaje para influir positivamente en el desempeño escolar.
- Llegar a ser un aprendiz auto dirigido e independiente.

Competencia 5: Plan para alcanzar las metas

Indicadores:

- Establecer metas académicas desafiantes en la escuela preescolar, primaria, secundaria y media.
- Utilizar la evaluación de los resultados en la planeación educativa.
- Desarrollar e implementar el plan anual de estudio para maximizar la habilidad y el logro académico.
- Aplicar el conocimiento de las actitudes e intereses para establecer las metas.
- Utilizar las destrezas relacionadas con la solución de problemas y la toma de decisiones para evaluar los progresos hacia las metas educacionales.
- Entender la relación entre el desempeño en el aula de clases y el éxito en la escuela.
- Identificar las opciones post secundarias coherentes con los intereses, logros, actitudes y habilidades.

Estándar C: Los estudiantes entenderán la relación de lo académico con el mundo del trabajo y con la vida en el hogar y en la comunidad

Competencia 6: Relacionar la escuela con las experiencias de la vida.

Indicadores:

- Demostrar la habilidad para balancear las actividades escolares, los estudios, las actividades extracurriculares, el tiempo de esparcimiento y la vida familiar.
- Buscar experiencias co-curriculares y de comunidad para realzar la experiencia escolar.
- Entender la relación entre el aprendizaje y el trabajo.
- Demostrar el entendimiento del valor del aprendizaje de la vida como esencial para buscar, obtener y mantener las metas de vida.
- Comprender que el éxito escolar es la preparación para hacer la transición de estudiante a miembro de la comunidad.
- Explicar cómo el éxito escolar y el logro académico realza las oportunidades de carrera y vocacionales a futuro.

Dominio: Desarrollo de la carrera

Estándar A: Los estudiantes adquirirán las destrezas para investigar el mundo del trabajo en relación con el conocimiento del yo y para hacer decisiones de carreras informadas.⁷

Competencia 7: Desarrollo de conciencia de la carrera

Indicadores:

- Desarrollar destrezas para localizar, evaluar e interpretar la información de carrera.
- Aprender acerca de la variedad de ocupaciones tradicionales y no tradicionales.
- Desarrollar conciencia acerca de las habilidades personales, destrezas, intereses y motivaciones.
- Aprender cómo interactuar y trabajar cooperativamente en equipos.
- Aprender a tomar decisiones.
- Aprender a diseñar metas.
- Entender la importancia de planear.
- Desarrollar competencias en áreas de interés.
- Desarrollar pasatiempos e intereses vocacionales.
- Hacer un balance entre trabajo y tiempo libre.

Competencia 8: Disposición para desarrollar un empleo

indicadores:

- Adquirir destrezas de empleo tales como el trabajo en grupo, destrezas de solución de problemas y destrezas organizacionales.
- Aplicar las destrezas de disposición de trabajo para buscar oportunidades de empleo.
- Demostrar conocimiento acerca del cambio de sitio de trabajo.
- Aprender acerca de los derechos y responsabilidades de los empleadores y de los empleados.
- Aprender a respetar las individualidades en el sitio de trabajo.
- Aprender a elaborar una hoja de vida.
- Desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo y el aprendizaje.
- Entender la importancia de la responsabilidad, de la dependencia, de la puntualidad, la integridad y del esfuerzo en el lugar de trabajo.
- Utilizar el tiempo y las destrezas del manejo de tareas.

Estándar B: Los estudiantes emplearán estrategias para alcanzar futuras metas de carrera con éxito y satisfacción.

Competencia 9: Adquirir información de la carrera

- Aplicar destrezas de toma de decisiones para planear la carrera, la selección y transición de carrera.
- Identificar las destrezas personales, los intereses y habilidades relacionadas con la actual elección de carrera.
- Demostrar conocimiento sobre el proceso de planeación de carrera.
- Conocer las diferentes formas de clasificación de ocupaciones.
- Utilizar los recursos de investigación e información para obtener la información de carrera.
- Aprender a usar el internet para acceder a la información de planeación de carrera.
- Describir las selecciones tradicionales y no tradicionales de carrera y cómo se relacionan ellas con la elección de carrera.
- Entender cómo las necesidades económicas y sociales cambiantes influyen en las tendencias laborales y el futuro entrenamiento.

Competencia 10: Identificar las metas de carrera

Indicadores:

- Demostrar conciencia de la educación y entrenamiento necesario para alcanzar las metas de carrera.
- Evaluar y modificar su plan educacional para apoyar la carrera
- Utilizar las destrezas de empleabilidad y de disposición en entrenamiento, tutoría, pasantía y/o otra experiencia laboral.
- Seleccionar el trabajo de curso que esté relacionado con los intereses de carrera.
- Mantener un portafolio de planeación de carrera.

Estándar C: Los estudiantes entenderán la relación entre las cualidades personales, la educación, el entrenamiento y el mundo del trabajo.

Competencia 11: Adquirir el conocimiento para alcanzar las metas de carrera

Indicadores:

- Entender la relación entre el logro educacional y el éxito de carrera.
- Explicar cómo puede ayudar a lograr el éxito y la satisfacción personal.
- Identificar las preferencias y los intereses personales que influyen en la elección y en el éxito de carrera.
- Entender que el cambio de sitio de trabajo requiere de aprendizaje a lo largo de la vida y de adquirir nuevas destrezas.
- Describir el efecto del trabajo sobre el estilo de vida.
- Entender la importancia de la equidad y del acceso en la elección de carrera.
- Entender que el trabajo es un importante y satisfactorio medio de expresión personal.

Competencia 12: Aplicar destrezas para alcanzar las metas de carrera

Indicadores:

- Demostrar cómo los intereses, las habilidades y el logro se relacionan con el éxito personal, social, las metas educacionales y de carrera.
- Aprender cómo utilizar las destrezas de manejo de conflictos con los pares y los adultos.
- Aprender a trabajar cooperativamente con otros, teniendo en cuenta que también son miembros del equipo.
- Aplicar las destrezas de disposición académica y de empleo en las situaciones de aprendizaje basadas en el aprendizaje tales como los internados, pasantías y/o las experiencias de tutoría.

Dominio: Desarrollo personal/social

Estándar A: Los estudiantes adquirirán el conocimiento, las destrezas y actitudes interpersonales para ayudarlos a entender y respetarse a sí mismos y a los demás.

Competencia 13: Adquirir auto conocimiento

Indicadores:

- Desarrollo de actitudes positivas hacia el yo como una persona única y valuable.
- Identificar los valores, actitudes y creencias.
- Aprender los procesos de establecimiento de metas.
- Entender el cambio como parte del crecimiento.
- Identificar y expresar los sentimientos.
- Distinguir entre la conducta apropiada y la no apropiada.
- Reconocer los límites personales, las necesidades privadas y propias.
- Entender la necesidad del auto control y cómo practicarlo.
- Demostrar una conducta cooperativa en grupos.
- Identificar las fortalezas y cualidades personales.
- Identificar y discutir los roles personales y sociales cambiantes.
- Precisar y reconocer los roles familiares cambiantes.

Competencia 14: Adquirir destrezas interpersonales

Indicadores:

- Reconocer que cada uno tiene sus derechos y responsabilidades.
- Respetar los puntos de vista alternativos.
- Reconocer, aceptar, respetar y apreciar las diferencias individuales.
- Reconocer, aceptar y apreciar la diversidad étnica y cultural.
- Reconocer y respetar las diferencias en varias configuraciones de familias.
- Uso efectivo de las destrezas de comunicación.
- Saber qué comunicación compromete el habla, la audición y el comportamiento no verbal.
- Aprender cómo entablar amistades y conservarlas.

Estándar B: Los estudiantes tomarán decisiones, establecerán metas y tomarán la acción necesaria para alcanzar las metas

Competencia 15: Aplicación del auto conocimiento

Indicadores:

- Uso del modelo de toma de decisiones y de solución de problemas.
- Entender las consecuencias de las decisiones y de las elecciones.
- Identificar las soluciones alternativas a un problema.
- Desarrollar destrezas de imitación efectivas para tratar los problemas.
- Demostrar cuándo, dónde y cómo buscar ayuda para solucionar los problemas y para tomar decisiones.
- Saber cómo aplicar las destrezas de solución de conflictos.
- Demostrar respeto por las diferencias individuales y culturales.
- Saber cuándo está influyendo la presión de los pares en una decisión.
- Identificar las metas a corto y largo plazo.
- Identificar las formas alternativas para alcanzar las metas.
- Usar la persistencia y la perseverancia para adquirir el conocimiento y las destrezas.
- Desarrollar y planear la acción a establecer y alcanzar metas realistas.

Estándar C: Los estudiantes entenderán las destrezas de seguridad y de sobrevivencia

Competencia 16: Adquirir destrezas personales de seguridad

Indicadores:

- Demostrar conocimiento de la información personal (por ej: número telefónico, dirección, contacto de emergencia).
- Aprender la relación entre las reglas, leyes, seguridad y protección de los derechos individuales.
- Aprender acerca de las diferencias entre el contacto físico apropiado y la privacidad personal.
- Diferenciar entre las situaciones que requieren el apoyo de pares y las situaciones que requieren de ayuda profesional adulta.
- Identificar la gente de apoyo en la escuela y la comunidad, y saber cómo buscar ayuda.
- Aplicar las destrezas efectivas de solución de problemas y de toma de decisiones para hacer elecciones seguras y saludables.
- Aprender acerca de los peligros emocionales y físicos del uso y abuso de sustancias.
- Aprender cómo acoplarse a la presión de los pares.
- Aprender técnicas para el manejo del estrés y de conflictos.
- Aprender a imitar destrezas para el manejo de eventos de la vida.

Aspecto Curricular

El programa comprende dos grandes núcleos o campos fundamentales del conocimiento que identifican la formación del orientador profesional, incluyendo las áreas de formación, las cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas.

A. Campo o núcleo interdisciplinar

Jantsch (1980) define la interdisciplinariedad como la “interacción entre dos o más disciplinas”, que da como resultado una “intercomunicación y un enriquecimiento recíproco”. Habría que destacar que este enriquecimiento no se refiere a una suma, sino a una transformación de los enfoques con que aborda un objeto específico, ya sea abstracto o concreto.

Además, la interdisciplinariedad así concebida, no buscaría la desaparición de las disciplinas, ya que la existencia de éstas es una condición previa para aquélla. Este campo o núcleo comprende las siguientes áreas de formación:

- Formación pedagógica y el proceso de educar que proporciona los fundamentos para desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad. Debido a que el orientador actúa en un escenario educativo, debe conocer y entender la escuela como un instrumento de la sociedad.

El conocimiento del escenario educativo puede ser adquirido en parte a través de la experiencia.

Debe incluir el conocimiento de la pedagogía, de la didáctica general, historia de la educación y la pedagogía, de la filosofía de la educación, pedagogía comparada, de la sociología educativa, fundamentos de la educación, diseño curricular, modelos pedagógicos, gestión de la educación, las responsabilidades y relaciones administrativas y el financiamiento de la educación, etc.

- Diversidad social y cultural. Estudia las relaciones existentes en los diferentes contextos socioculturales , además de las tendencias evidenciadas en una sociedad multicultural y diversa , y su correlación con algunos factores tales como étnia , género , edad , nacionalidad , nivel educativo y socioeconómico , valores familiares , religiosos y espirituales , orientación sexual y características físicas y mentales , tanto específicas de individuos , como de parejas , familiares y comunidades , incluyendo además todas las siguientes :
 - a) Tendencias multiculturales y pluralistas , incluyendo características y conceptos entre y ante diversos grupos nacionales e internacionales.
 - b) Actitudes , creencias , conocimientos y experiencias acumulativas , incluyendo actividades específicas de aprendizaje experimental .
 - c) Individuos , parejas , familias , grupos y estrategias comunitarias para trabajar con diversas poblaciones y grupos étnicos .
 - d) El rol de los orientadores en la justicia social , abogar e intermediar en la resolución de conflictos ,. Autoaprendizaje cultural , la naturaleza de de los prejuicios , prevención , procesos voluntarios e involuntarios de opresión y discriminación ; y otros comportamientos culturalmente tolerados que van en detrimento del crecimiento del espíritu humano , mente y cuerpo .
 - e) Teorías de orientación multicultural , teorías de identidad del desarrollo y competencias multiculturales .
 - f) Ética y consideraciones legales .
- Crecimiento y desarrollo humano . La naturaleza humana y las necesidades inherentes a ella , propician el crecimiento de las personas , hasta alcanzar el nivel de desarrollo que les sea posible y les satisfaga , incluyendo lo siguiente :
 - a. Teorías del desarrollo individual y familiar y transiciones durante la longevidad .
 - b. Teorías del aprendizaje y desarrollo de la personalidad .
 - c. Comportamiento humano incluyendo un entendimiento del desarrollo de la crisis , discapacidad , comportamiento excepcional , conductas adictivas , sicopatología y factores situacionales y ambientales que afectan ambas conductas , normales y anormales .
 - d. Estrategias para facilitar un óptimo desarrollo en la vejez .
 - e. Consideraciones éticas y legales .

B. Campo o Núcleo Disciplinar o Profesional

La formación disciplinar específica o profesional son los conocimientos , habilidades o destrezas , actitudes y prácticas de la orientación educativa . Este campo presenta las siguientes áreas :

1. Fundamentos de la orientación educativa . Algunos estudios permiten entender la influencia de los siguientes aspectos , en la caracterización de la identidad profesional :
 - a. Historia y filosofía de la orientación educativa como profesión , incluyendo eventos y factores significativos .
 - b. Roles profesionales , funciones , y relaciones con otras profesiones que proveen servicios humanos .
 - c. Competencia tecnológica y literatura informática .
 - d. Organizaciones profesionales de la orientación educativa a nivel nacional e internacional .
 - e. Credibilidad profesional de la orientación , incluyendo acreditación , certificación , licencias , práctica y estándares académicos .
 - f. Procesos de políticas públicas y privadas , incluyendo el rol profesional del orientador , abogando por la defensa de la profesión .
 - g. Los procesos de defensa necesitan direcciones hacia las barreras sociales e institucionales que impiden el acceso , la equidad y el éxito de los orientados .
 - h. Estándares éticos de la orientación y aplicaciones con consideraciones éticas y legales en la

orientación profesional.

2. Gestión de programas y servicios de la orientación educativa. Algunos estudios muestran una comprensión en la organización y administración de la orientación en cada uno de los niveles del sector educativo, incluyendo lo siguiente:
 - a. Educación Preescolar: objetivos de la orientación; organización y administración del servicio, programas o proyectos; roles, funciones, competencias del orientador; modelos, técnicas, método, práctica, instrumentos y evaluación.
 - b. Educación Primaria: Objetivo de la orientación; organización y administración del servicio, programas o proyectos; roles, funciones y competencias del orientador profesional; modelos, técnicas, método, práctica, instrumento y evaluación.
 - c. Educación Secundaria y Media: Objetivos de la orientación; organización y administración del servicio, programa o proyectos; roles, funciones y competencias del orientador profesional; modelos, técnicas, método, práctica, instrumento y evaluación.
 - d. Educación Superior: Objetivos de la orientación; organización y administración del servicio, programa o proyecto; roles, funciones y competencias del orientador profesional; modelos, técnicas, métodos, práctica, instrumentos y evaluación.
3. Orientación individual. Algunos estudios muestran que la comprensión de la orientación y de los procesos de consultoría, incluye lo siguiente :
 - a) Las características del orientador y del consultante, así como los comportamientos que influyen en el proceso de ayuda , tienen en cuenta la edad , el género y las diferencias étnicas , conductas verbales y no verbales , características personales , tendencias y habilidades .
 - b) Una comprensión esencial de la entrevista y habilidades de orientación pueden propiciar que el estudiante sea capaz de desarrollar una relación de asesoría, establecer metas apropiadas en orientación, diseñar estrategias de intervención, evaluar los logros del orientado, y terminar exitosamente la relación orientador-consultante.

Los estudios también facilitarán el autoaprendizaje, así que la relación de orientador y consultante, es psicológica y el orientador mantiene una apropiada ética profesional.
 - c) Las teorías de la orientación tienen coherencia con un modelo consistente en la conceptualización, la presentación del orientado y la selección de intervenciones apropiadas en orientación. Las experiencias de los estudiantes deberían incluir un examen del desarrollo histórico en teorías de orientación, una exploración del afecto, la conducta y las teorías cognoscitivas, una oportunidad para aplicar el material teórico a los estudios de casos prácticos.
 - d) Los estudiantes también deberán ser examinados con respecto a los modelos de orientación consistentes con investigaciones actuales y prácticas profesionales específicas de la disciplina, de tal suerte que puedan empezar a desarrollar un modelo profesional de orientación.
 - e) Una estructura general para el entendimiento y la práctica. Las experiencias del estudiante deberán incluir un examen histórico del desarrollo, una exploración de los distintos niveles y los grandes modelos de consultoría, una oportunidad para aplicar el material teórico a casos prácticos . Los estudiantes empezarán a desarrollar un modelo personal de consultoría.
 - f) Integración de estrategias tecnológicas y aplicaciones a los procesos de orientación y consultoría.
 - g) Consideraciones éticas y legales.
4. Orientación en grupo. Determinados estudios muestran comprensión del propósito grupal, tanto a nivel teórico como experimental, dinámicas, teorías de orientación , métodos de orientación grupal y sus habilidades, otras aproximaciones al grupo, comprendiendo lo siguiente:
 - a) Principios de dinámica grupal, incluyendo componentes de procesos grupales, teorías de niveles de desarrollo, hábitos y roles de los integrantes del grupo, y factores de orientación de trabajo en grupo.

- b) Estilos y aproximaciones al liderazgo grupal, incluyendo características de varios tipos de líderes grupales y estilos de liderazgo.
 - c) Teorías de orientación grupal, incluyendo afinidades, características de distinción, investigaciones pertinentes, así como de literatura.
 - d) Métodos de orientación grupal, incluyendo características y actitudes del orientador de grupo, criterios y métodos apropiados de selección y métodos de evaluación de efectividad.
 - e) Procesos de grupo en las organizaciones: Tipos de grupos en las organizaciones; estructura de los grupos en las organizaciones; efectos de los grupos sobre los integrantes del grupo ; cohesión del grupo; toma de decisiones y solución de problemas del grupo; estructuras de comunicación del grupo; conflicto del grupo; desarrollo organizacional.
 - f) Conducta social y organizacional: Formación y manejo de la impresión; influencia social; cambio de actitud; afiliación y atracción; agresión; conducta prosocial; conductas del rol del sexo; ecología social.
 - g) Acercamientos utilizados para otros tipos de trabajo grupal, psicoeducacionales y asesoría de grupo.
 - h) Parámetros de preparación profesional para líderes de grupo.
 - i) Consideraciones éticas y legales.
5. Orientación familiar. Algunos estudios muestran que la comprensión de la orientación y de los procesos de consulta familiar, incluyen lo siguiente:
- a) Una perspectiva en los sistemas que prueban un entendimiento de la familia y otros sistemas teóricos y grandes modelos de familia y relaciones afines. Los estudiantes serán expuestos a una selección familiar racional y otros sistemas teóricos como modalidades apropiadas para la asistencia familiar y consultoría.
 - b) Teorías de orientación familiar: Asesoría psicodinámica de familia; asesoría de comunicación familiar/ interacción; asesoría extendida de sistemas de familia; asesoría estructural de familia; asesoría estratégica de familia.
 - c) Intervención en crisis y violencia intrafamiliar: tópicos legales y éticos en la intervención en crisis; evaluación del suicidio; evaluación de la peligrosidad; víctimas del abuso del cónyuge; niños(as) víctimas del abuso físico; víctimas de incesto; víctimas de violación; características del niño(a) abusado(a); características del padre o madre abusivo(a); características de la familia que abusa del niño(a) ; ciclo del abuso del cónyuge; características del agresor(a) físico(a) violento(a) y de las mujeres que critican sarcásticamente ; barreras al tratamiento del abuso del cónyuge.
 - d) Consideraciones legales y éticas.
6. Orientación vocacional, profesional y ocupacional. Algunos estudios muestran una comprensión en el desarrollo de la vocación, profesión - ocupación y factores relacionados con la vida, incluyendo los que siguen:
- a. Teorías del desarrollo vocacional, profesional - ocupacional y modelos en la toma de decisiones.
 - b. Profesionalismo, vocación, educación, ocupación y fuentes de información del mercado laboral, medios visuales e impresos, sistemas informáticos de profesiones y otras fuentes electrónicas de información.
 - c. Programas de planificación en el desarrollo de profesiones, implementación, administración y evaluación.
 - d. Relaciones interpersonales en el trabajo, familia y otros roles de la vida, incluyendo factores en el rol de la diversidad y género en el desarrollo vocacional, profesional y ocupacional.
 - e. Planificación profesional y educativa, posicionamiento, seguimiento y evaluación.
 - f. Instrumentos de evaluación y técnicas relevantes para la planificación y toma de decisiones.
 - g. Desarrollo vocacional, profesional y ocupacional, basado en aplicaciones tecnológicas, incluyendo asistencia profesional mediante guía computarizada, sistemas de información y sitios apropiados

- en la Internet.
- h. Procesos de orientación vocacional, profesional y ocupacional, técnicas y fuentes, incluyendo aquéllas aplicables a determinadas comunidades.
 - i. Consideraciones éticas y legales.
7. Evaluación e Investigación Aplicada a la Orientación Educativa. Los estudios proporcionan una comprensión de los métodos de la investigación, análisis estadísticos, gravamen de las necesidades y evaluación de programas, incluyendo lo siguiente:
- a. Perspectivas históricas atinentes con la naturaleza y significado de la evaluación.
 - b. Conceptos básicos de pruebas estándar y no estándar, y otras técnicas de evaluación, incluyendo exámenes con normas referenciadas y criterios preestablecidos, un ambiente diseñado para la evaluación, desarrollo de la evaluación, pruebas individuales y grupales, y métodos de inventario, observaciones ambientales, métodos orientados y manejados con asistencia computarizada.
 - c. Conceptos estadísticos, incluyendo escalas de medición y medidas de tendencia central, índices de variabilidad, formas y tipos de distribuciones y correlaciones.
 - d. Formalidad (Por ejemplo, teoría del error en la evaluación, modelos de formalidad y la relación entre formalidad y validez).
 - e. Validez (por ejemplo, prueba de validez, tipos de validez y la relación entre formalidad y validez).
 - f. Edad, género, orientación sexual, étnia, idioma, discapacidades, cultura, espiritualidad y otros factores relacionados con la evaluación, así como procesos de evaluación en individuos, grupos y poblaciones específicas.
 - g. Estrategias para seleccionar, administrar e interpretar la evaluación además de los instrumentos y técnicas en orientación.
 - h. Una comprensión de los principios y métodos generales de la conceptualización, evaluación y/o diagnóstico del estado mental y emocional.
 - i. Muestreo, estrategias de investigación, variación experimental, variación extraña, variación de error, validez interna, validez externa, diseños del grupo, diseños de sujeto-guión simple.
 - j. Rol de la examinación, observación conductista, evaluación educacional y de interés, elaboración del examen, confiabilidad, interpretación de las pruebas.
 - k. Consideraciones éticas y legales.
8. Orientación comunitaria. Los estudios proporcionan una comprensión de los siguientes aspectos :
- a. Dimensiones y movimientos históricos, filosóficos, sociales, culturales y políticos de las tendencias actuales en la comunidad.
 - b. Roles, funciones y competencias profesionales de los orientadores comunitarios y su relación con otros profesionales.
 - c. El rol racial, étnico y la herencia cultural, nacionalidad, nivel socioeconómico, estructura familiar, edad, género, orientación sexual, creencias religiosas y espirituales, ocupación, nivel psíquico y mental, y asuntos de equidad en la orientación comunitaria.
 - d. Dimensiones legales, organizacionales y fiscales de las instituciones y los escenarios en los cuales se desempeñan en la práctica los orientadores comunitarios.
 - e. Estrategias para las necesidades presupuestales de la comunidad a diseñar, implementar y evaluar en la intervención de la orientación comunitaria, programas y sistemas.
 - f. Principios generales de intervención comunitaria, consultoría, características de los programas de servicios humanos en las comunidades.
 - g. Características típicas de los individuos y comunidades escolares de instituciones que ofrecen servicios de orientación comunitaria.
 - h. Principios y modelos de evaluación biosicosocial, casos de conceptualización, teorías de desarrollo humano y conceptos de regulación y psicopatología, liderando los diagnósticos y planes apropiados para la orientación comunitaria.
 - i. Conocimiento de los principios de diagnóstico y el uso de herramientas de éstos.
 - j. Estrategias efectivas para los orientados en defensa de políticas públicas y otros aspectos de equidad y accesibilidad.
 - k. Aplicación de modalidades apropiadas a nivel individual, pareja, familia, grupo de sistemas para iniciar, mantener y terminar el proceso de orientación, incluyendo el uso de intervención en crisis, con breve aproximación, intermedia y a largo término.
 - l. Modelos, métodos y principios de los programas de desarrollo servicios destinados a los estudiantes basados en la asunción de desarrollo humano y organizacional,
 - m. Políticas, legislación, reconocimiento, reintegro, derecho a practicar y otros asuntos relevantes en la orientación comunitaria.
 - n. Consideraciones éticas y legales

9. Orientación en salud mental. Los estudios proporcionan una comprensión para trabajar con los individuos y sus familias a nivel grupal, con miras a tratar los desordenes mentales y emocionales, promoviendo así una óptima salud mental.

Utiliza una variedad de técnicas de asesoría psicológica para tratar episodios depresivos, abusos del apego y de ciertas sustancias, impulsos suicidas, problemas generados por la tensión y la ansiedad, baja autoestima, episodios relacionados con el envejecimiento, decisiones trascendentales a nivel educativo, preocupaciones provocadas por el exceso de trabajo, problemas maritales, episodios relativos a la salud mental y emocional de la familia, ofensas sexuales, problemas matrimoniales pasando por alcohol, abuso y drogas.

Además de los anteriores incluye los siguientes :

- a. Dimensiones y movimientos históricos, filosóficos , sociales, culturales y políticos de las tendencias actuales de la orientación en salud mental.
- b. Roles, funciones y competencias profesionales de los orientadores en salud mental.
- c. Principios generales y prácticas de etiología, diagnóstico, tratamiento y prevención de desordenes mentales, emocionales y comportamientos disfuncionales , incluyendo los adictivos.
- d. Conocimiento de los principios de diagnóstico y el uso de herramientas específicas de éstos.
- e. Clasificaciones básicas, indicadores, contraindicaciones de medicamentos farmacológicos, comúnmente prescritos que de manera apropiada pueden ser hechos para diagnosticar e identificar los efectos colaterales de dichos fármacos.
- f. Principios y guías de conducta en una entrevista de carácter privado, evaluación del estado mental, historia biopsicosocial, historia clínica mental y presupuesto para manejo y tratamiento del caso.
- g. Conocimiento y previsión de supervisión clínica.
- h. Aplicación de conceptos de educación en salud mental, consultoría, colaboración, investigación externa y estrategias de prevención y defensa de la orientación en salud mental.
- i. Estrategias efectivas para influir en la política pública y en las relaciones del gobierno local, departamental y nacional, para realzar la implementación de los programas que afectan la salud mental en general, y prácticas de orientación en salud mental, en particular.
- j. Implicaciones en asuntos profesionales que son únicos en la orientación en salud mental.
- k. Trabajo con otros especialistas en salud mental, tales como psiquiatras, psicólogos, enfermeras psiquiátricas y trabajadores sociales clínicos.
- l. Asunción de roles referentes a la orientación en salud mental dentro del contexto de la comunidad escolar y sistemas de asistencia social, incluyendo funciones y relaciones como grupos de tratamiento interdisciplinario y perspectivas históricas, organizacionales, legales y fiscales de los sistemas de cuidado de la salud mental públicos y privados.
- m. Principios, teorías y prácticas de intervención, incluyendo programas para beneficio de los estudiantes, tratamientos parciales, cuidados posteriores, y una red de servicios en las comunidades locales.
- n. Manejo de servicios y programas de salud mental, incluyendo administración, finanzas, presupuesto, principios y prácticas para establecer y mantener a éstos en forma individual y grupal. Conceptos y procedimientos para determinar los egresos, contabilidad y costos de manutención.
- o. Estrategias para suplir las necesidades presupuestales de la comunidad a estudiar, implementar y evaluar los programas y sistemas del cuidado de la salud mental.
- p. Consideraciones éticas y legales.

10. Orientación en rehabilitación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Se relaciona con la restauración del individuo disminuido física, emocional y mentalmente. La meta que se quiere alcanzar es la interdependencia entre la sociedad y el individuo con limitaciones para que pueda alcanzar el máximo grado de superación tanto física como mental, social, vocacional y económica. Los estudios proporcionan una comprensión de los siguientes aspectos:

- a. Ayudar a la gente que presenta limitaciones o capacidades excepcionales, en los aspectos vocacionales, personales y sociales.
- b. Orientar a la gente con inhabilidades como consecuencia de problemas de nacimiento, de enfermedad, de accidentes o tensiones de la vida cotidiana.
- c. Ayudar a la gente con limitaciones y fortalezas, realizando orientación vocacional y personal, necesaria para la formación profesional y la ubicación laboral.
- d. Involucrar a los familiares cercanos del estudiante en la evaluación del rendimiento escolar.

- e. Realizar un trabajo conjunto con médicos, psiquiatras, psicólogos clínicos y terapeutas ocupacionales para determinar tanto las habilidades como las capacidades del individuo.
 - f. Diseñar y ejecutar un programa de rehabilitación que incluya entrenamiento para ayudar a desarrollar habilidades tanto para afrontar la vida laboral como la personal, con miras a que pueda valerse por sí mismo, es decir, de manera independiente.
 - g. Consideraciones éticas y legales.
11. Orientación gerontológica. Permite entender el desarrollo humano a través de todo el ciclo vital. Se enfatiza en el conocimiento de las características biosociales-culturales del adulto mayor, para que mediante el trabajo de investigación y extensión en equipo con especialistas, desarrolle estrategias pertinentes que mejoren la calidad de vida de la persona mayor. En adición, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:
- a. Historia, filosofía y tendencias en la orientación gerontológica.
 - b. Conocimiento extenso del desarrollo humano normal y anormal en la vejez.
 - c. Actitudes hacia los ancianos y hacia las consecuencias de la vejez en el individuo y en la sociedad.
 - d. Aspectos y situaciones contextuales de la edad.
 - e. Relación entre los aspectos físicos y psicológicos de la edad y los factores que afectan la salud mental y física en la vejez.
 - f. Ayuda para expectativas de vida, bienestar y fortalecimiento de personas mayores.
 - g. Necesidades de servicio social para personas mayores, incluyendo educación, empleo y jubilación.
 - h. Evaluación de las necesidades del adulto gerontológico, incluyendo desarrollo e implementación preventiva apropiada, intervención de desarrollo y planes de tratamiento que incluyen:
 - 1. Técnicas para facilitar el fortalecimiento y bienestar.
 - 2. Intervenciones de la red social psicoeducacional.
 - 3. Estrategias de evaluación e intervención comunitaria.
 - 4. Acceso a los servicios comunitarios para encontrar las necesidades identificadas del adulto mayor.
 - i. Conocimiento de las condiciones que afectan a las personas mayores, incluyendo: perspicacia, enfermedades crónicas y terminales, síndromes orgánicos cerebrales como por ejemplo, el mal de Alzheimer y desordenes relacionados, uso y abuso de sustancias, depresión, suicidio, prescripción de medicamentos y complicaciones en polifarmacia.
 - j. Conocimiento de asuntos que enfrentan los hombres y mujeres mayores, incluyendo: la soltería, sexualidad, orientación sexual, pérdida de un ser querido, pesar, supervivencia, testamentos, soledad, suministro de cuidados, relaciones entre personas mayores y sus hijos adultos, abuso en mayores y otros delitos relacionados con quienes están en la vejez.
 - k. Reseña de vida, estilo de vida, evaluación, recuerdos remotos e intervención.
 - l. Orientación familiar y trabajo de grupo.
 - m. Terapias de orientación en la realidad, remotivación y resocialización.
 - n. Estrategias de fortalecimiento para la pérdida, pesar y transiciones.
 - o. Programas de ayuda y entrenamiento a los integrantes del mismo grupo.
 - p. Terapias alternativas.
 - q. El proceso de muerte y duelo.
 - r. Escenarios para la práctica de la orientación gerontológica, incluyendo sectores públicos y privados, escenarios residenciales y recreacionales.
 - s. Políticas, leyes y regulación relevantes para la orientación gerontológica.
 - t. Roles y funciones de los orientadores gerontológicos.
 - u. Consideraciones éticas específicamente relacionadas con la práctica de la orientación gerontológica.
12. Orientación multicultural en la escuela. Los estudios proporcionan una comprensión de los siguientes aspectos:
- a. Tendencias multiculturales y pluralistas, incluyendo características y aspectos entre diversos grupos nacionales e internacionales.
 - b. Actitudes, creencias, entendimiento y experiencias culturales, incluyendo actividades específicas experimentales de aprendizaje.
 - c. Estrategias individuales, en pareja, familia, grupo y comunitarias, para trabajar con poblaciones y grupos étnicos diversos.
 - d. Teorías de orientación multicultural, teorías de desarrollo de identidad y competencias

<p>multiculturales.</p> <p>e. Revisión histórica de la orientación multicultural.</p> <p>f. La orientación multicultural en la escuela del siglo XXI.</p> <p>g. Orientación multicultural: Opciones para el orientador escolar.</p> <p>h. El enfoque multicultural en la orientación y en las profesiones de ayuda.</p> <p>i. Competencias de la orientación multicultural.</p> <p>j. Perspectivas de la orientación con intervenciones multiculturales.</p> <p>k. Características de un medio escolar multicultural.</p> <p>l. Características de los centros educativos multiculturales.</p> <p>m. La orientación multicultural con estudiantes inmigrantes en la escuela.</p> <p>n. Las competencias socioemocionales y sus beneficios educativos en contextos multiculturales.</p> <p>o. El rol del orientador en la escuela multicultural.</p> <p>p. Aportes más relevantes de las investigaciones acerca de la orientación multicultural.</p> <p>q. Consideraciones éticas y legales.</p> <p>13. El Orientador como consultor de Padres (consultante). El orientador como consultor trabaja fundamentalmente con padres (consultante) para beneficiar a sus hijos. La educación de éstos ha sido siempre tarea difícil porque los padres no siempre se sienten lo suficientemente preparados para ello.</p> <p>Si el cuidado de los aspectos básicos (alimentación, higiene, salud, etc.) es motivo de preocupación, a ello se suma la tarea de tratar de fortalecer el desarrollo de todas sus potencialidades. El orientador como consultor (dado el contexto actual de las instituciones educativas) debe convertirse en un agente de cambio. Algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta para desarrollar esta función son entre otros :</p> <p>a. Nuevos enfoques para ayudar a los hijos con sus problemas.</p> <p>b. Cómo convertirse en un padre que escucha: problemas y soluciones.</p> <p>c. Cómo hacer para que los niños no sean caprichosos, digan menos mentiras y hagan pocas rabietas.</p> <p>d. Nuevas perspectivas para ayudar a los padres a satisfacer sus necesidades</p> <p>e. Conflictos padre-hijo: quién gana, quién pierde.</p> <p>f. Cómo emplear el método nadie pierde: problemas y soluciones.</p> <p>g. Formas en que los padres hacen que funcione el método nadie pierde.</p> <p>h. Cómo ayudar a los padres a manejar los choques de valores.</p> <p>i. Cómo encausar a los hijos por lineamientos concretos.</p> <p>j. De qué manera hacer más responsable a los niños. "Nadie nos ha educado para ser padres de familia".</p> <p>k. Evitar los riesgos de ser padre autoritario o indulgente.</p> <p>l. Cómo pueden los padres hacer frente a los problemas de aprendizaje de sus hijos en el hogar.</p> <p>14. El orientador como consultor de profesores (consultante). El orientador como consultor presta sus servicios indirectos (trabajo conjunto) con las organizaciones educativas y (sobre todo) con los profesores (consultantes) para beneficiar al estudiantado.</p> <p>El profesor es un profesional de la educación, cuya labor implica un permanente contacto interpersonal. El debe ser un facilitador de las relaciones con sus alumnos. Esta situación le plantea la necesidad de desarrollar la habilidad para crear y acrecentar relaciones que faciliten una adecuada y acertada comunicación en su cotidianidad y en su quehacer profesional ¿Qué hace la diferencia entre el funcionamiento acertado y el fracaso de la enseñanza?</p> <p>El factor que más contribuye es la calidad de la relación profesor - estudiante; éste es más importante que lo que enseña el profesor o lo que el profesor trata de enseñar. La consulta ofrece a los profesores la comunicación esencial y las habilidades para la resolución de conflictos que necesitan para tener relaciones de alta calidad con sus estudiantes.</p> <p>Del trabajo conjunto del orientador y el profesor en el proceso de consulta, encontramos que el profesor se beneficiará por lo siguiente: a) Experimentará menos estrés; b) Los estudiantes tendrán más respeto y consideración hacia el profesor; c) Menos interrupciones y conflictos en el salón de clase, d) Se reducen los problemas de indisciplina.</p> <p>De igual manera los estudiantes se beneficiarán por cuanto habrá: a) Incremento de logros académicos; Incremento de responsabilidad y auto control; c) Mayor deseo de cooperación y aprendizaje, y d) Incremento de habilidad para trabajar en situaciones de grupo.</p>

Los procedimientos modernos hacen grata la tarea del profesor y le facilitan al estudiante su aprendizaje. Evitan los excesos de autoritarismo y los riesgos de una negligente condescendencia.

Finalmente en ese proceso de consulta (orientador) y consultante (profesor) se deberían considerar algunos aspectos entre ellos los siguientes:

- a. Cómo puede el profesor obtener lo mejor de sus alumnos en la clase.
- b. Actitudes básicas para una comunicación efectiva.
- c. Cómo puede el profesor hablar y los estudiantes escuchar.
- d. Cómo establecer las reglas en el salón de clases en la menor medida y con la menor obligatoriedad posible.
- e. Cómo manejar los problemas de disciplina y desahogarse sin lastimar la autoestima de los estudiantes.
- f. Cómo prevenir los problemas de permisividad y continuar con la creatividad en las aulas para estimular la participación estudiantil.
- g. Cómo resolver conflictos entre los estudiantes y el docente, para que ambos queden satisfechos con las soluciones.
- h. Cómo incrementar el tiempo de enseñanza y aprendizaje.
- i. Qué hacer cuando los estudiantes generan problemas.
- j.Cuál es la mejor ayuda cuando un estudiante tiene problemas en el salón de clases.
- k. Manejo y expresión de sentimientos.
- l. Cómo modificar el ambiente del salón de clases para evitar problemas.
- m. Formas activas y pasivas de escuchar
- n. Un modelo para las relaciones efectivas profesor - alumno.

15. Diseño y Gestión de Proyectos en Orientación. Brinda los conocimientos fundamentales y provee a los estudiantes las herramientas básicas para que a partir del análisis crítico de la realidad, formule, ejecute y evalúe proyectos viables y pertinentes, con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la comunidad en la que está involucrado por razón de sus servicios profesionales. Adicionalmente deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Formulación y gestión de proyectos: Concepto, tipos y etapas.
- b. Evaluación de la viabilidad de ejecución de un proyecto.
- c. Estrategias de negociación para la ejecución de un proyecto.

16. Práctica Profesional Supervisada. Esta área de formación le permite al futuro orientador(a) la experiencia en la integración y aplicación de la teoría y métodos que ha aprendido. Le ayuda a comprender las respuestas, las resistencias y el comportamiento del estudiante en relación con las situaciones y procedimientos de la orientación educativa.

Le indica al practicante el tipo de especialización futura para la cual tiene interés y habilidad y que le puede resultar satisfactoria. Las prácticas profesional supervisadas son indispensables por las oportunidades que proveen en la adquisición de experiencias trabajando con casos reales y diversos bajo una adecuada supervisión que proteja tanto al practicante como al orientado. Prácticas con casos ficticios ayudan a introducir metodología, pero no constituye experiencia profesional. Prácticas limitadas a casos de niños dan pocas perspectivas sobre reacciones y conducta de adultos.

Casos que presentan diversos problemas en diferentes edades serían deseables. La práctica profesional de campo o experiencia supervisada y el conocimiento de las relaciones que deben existir entre el orientador y su orientado. Integración y aplicación de los conocimientos y destrezas que se obtienen en el estudio. Este aspecto incluye experiencia de laboratorio, práctica en orientación individual y grupal, e internado o nivel avanzado.

- a) Experiencia de Laboratorio. Las prácticas más elementales y sencillas se hacen en forma de visitas. A este nivel los estudiantes observan la organización del programa de orientación en determinada institución educativa, los recursos utilizados y los procedimientos empleados en el manejo de casos.
- b) Pueden presenciar conferencias de casos y repasar informes sobre casos terminados y de procesos que actualmente se están tratando. El estudiante-orientador se relaciona con el centro de práctica y se integra al personal. Se requiere hacer un estudio de necesidades, desarrollar un plan de trabajo y el inicio en la intervención con los orientados, tales como recoger datos personales, registrar

información en las fichas apropiadas, organizar datos sobre información vocacional y ocupacional, aplicar y corregir pruebas, organizar los resultados de las pruebas y ayudar en estudios de seguimiento. El estudiante-orientador participa en seminarios o talleres de orientación y supervisión educativa.

- c) Práctica en orientación individual y en grupo. Orientación en escenarios educativos o en otras entidades de la comunidad, bajo la supervisión de la universidad. Énfasis en las intervenciones individuales y grupales con los orientados, así como otros roles y funciones del estudiante-orientador con familias, el personal de la escuela o las diferentes instituciones comunitarias. Incluye seminarios, talleres de orientación y supervisión educativa.
- d) Práctica avanzada o internado. Bajo supervisión, cada estudiante-orientador es asignado a un directivo de alguna institución educativa. En esta situación, el estudiante-orientador gana experiencia en administración y supervisión, haciendo un plan de trabajo, un programa o proyecto en orientación, informe de casos, también participa en la organización y supervisión y lleva a cabo investigación, desarrollando así competencias y liderazgo.

Conocimientos y habilidades requeridas para el orientador profesional y el programa de orientación educativa.

Adicionalmente, a los estándares de la orientación educativa, comentados en la sección inmediatamente anterior a ésta, se precisan los siguientes conocimientos y habilidades requeridas para el orientador profesional y el programa de orientación educativa.

1. Desarrollo del Programa, implementación y evaluación.

- a. Uso, manejo, análisis y preservación de datos de información basados en registros escolares (por ejemplo, pruebas estandarizadas, admisión, asistencia, retención, ubicación) , exámenes, entrevistas, grupos enfocados y evaluación de las necesidades para mejorar las erogaciones de los estudiantes.
- b. Diseño, implementación, monitoreo y evaluación del desarrollo comprensivo de los programas de orientación educativa, incluyendo una concientización de varios sistemas que afectan a los estudiantes, a la escuela y al hogar.
- c. Implementación y evaluación de estrategias específicas que satisfagan las metas y objetivos del programa.
- d. Identificación de las competencias estudiantiles, académicas, de carrera, personales y sociales, e implementación de procesos y actividades para asistir a los estudiantes para lograr dichas competencias.
- e. Preparación de un plan de acción de orientación educativa que refleje el tiempo apropiado para lograr el desarrollo comprensivo de dicho programa.
- f. Estrategias para buscar y asegurar financiación alternativa para ampliar el programa.
- g. Uso de tecnología en el diseño, implementación, enseñanza, monitoreo y evaluación de la comprensión del programa de orientación educativa.

2. Orientación y asesoramiento

- a. Orientación a individuos y grupos pequeños, acerca de la promoción del éxito escolar, mediante desarrollo académico, de carrera , personal y social .
- b. Orientación de aproximación individual, grupal y de clase, sistemáticamente diseñada para asistir a todos los estudiantes en su desarrollo académico, de carrera, personal y social.
- c. Acercamientos en la asistencia de grupos, incluyendo un tutor y programas de mediación.
- d. Asuntos que pueden afectar el desarrollo y funcionamiento de los estudiantes (por ejemplo: abuso, violencia, desordenes alimenticios, déficit de atención, desordenes de hiperactividad, depresión infantil y suicidio).

- e. Acercamientos para asistir a todos los estudiantes y padres, en puntos de transición educacional (por ejemplo: del hogar al preescolar; de éste a la primaria; de la primaria a la básica secundaria y a la media ; del bachillerato a la educación superior, y de ésta a opciones profesionales) .
 - f. Equipos constructivos con padres, familiares y vecinos, a fin de promover el éxito académico, de carrera, personal y social.
 - g. Teorías de sistemas y relaciones entre sistemas comunitarios, sistemas familiares, sistemas escolares, y la forma como estos interactúan para influir en los estudiantes y afectar a cada sistema.
 - h. Acercamientos para reconocer y asistir niños y adolescentes, quienes pueden utilizar alcohol y otras drogas, o quienes pueden residir en un hogar donde hay abuso de sustancias.
3. Consulta
- a. Estrategias para promover, desarrollar y realzar el trabajo efectivo en equipo, tanto en la escuela como en la comunidad.
 - b. Teorías, modelos, procesos de consulta con profesores, directivos-docentes, padres de familia, e instituciones comunitarias (consultantes).
 - c. Estrategias y métodos de trabajo con padres y entidades comunitarias, para optimizar su labor con niños y adolescentes.
 - d. Conocimiento y habilidades para conducir los programas que son diseñados, con miras a realzar las necesidades en su desarrollo académico, de carrera, social y emocional.
 - e. Conocimiento avanzado y habilidades para el uso de las teorías de consulta, estrategias y modelos.
 - f. Aproximaciones para establecer y conservar una relación productiva en la consulta con personas que pueden influir en la toma de decisión del estudiante , con respecto a su profesión , tales como empleadores, asociaciones profesionales, entidades comunitarias, profesores, padres y público en general.
 - g. Métodos para convenir las metas en la profesión de orientación y logros en diferentes tipos de personas, incluyendo personal clave en posiciones de autoridad y diseño de políticas (Por ejemplo : legisladores).
 - h. Habilidades para la implementación de programas de desarrollo profesional.
 - i. Métodos de entrenamiento y educación para la aplicación de programas de desarrollo profesional, basados en sistemas y otros usos electrónicos que benefician el desarrollo de la profesión.
4. Investigación y Evaluación
- a. Conocimiento y habilidades acerca de la aplicación de procedimientos de estadísticas básicas apropiadas, relacionadas para investigar la orientación educativa.
 - b. Conocimiento y habilidades diseñando y conduciendo estudios de investigaciones y su búsqueda relacionada con la orientación para un efectivo desarrollo.
5. Asuntos Éticos y Legales
- a. Conocimiento de los parámetros éticos de la Asociación Colombiana de Orientación Educativa.
 - b. Conocimiento en asuntos éticos y legales actuales que afectan la práctica de la profesión de la orientación educativa.
 - c. Conocimiento en asuntos éticos y legales actuales, relacionados con el uso de asistencia computarizada y otros medios electrónicos profesionales en investigación.
 - d. Conocimiento de las leyes estatales relacionadas con la confidencialidad inherente a la orientación educativa.

Perfil del aspirante

La carrera de Orientación Educativa demanda básicamente del aspirante:

1. El uso de elementos lingüísticos necesarios que le permitan comunicarse de manera oral y escrita, utilizando la lectura analítica, reflexiva y crítica, mostrando actitudes positivas hacia el autoaprendizaje.
2. Preferiblemente haber realizado en el Bachillerato, proyectos relacionados con alfabetización o comunidad.
3. Comprender textos académicos escritos en inglés.
4. El manejo básico de herramientas de las nuevas tecnologías que le permitan acceder a nuevas formas de aprendizaje y comunicación.
5. Tener habilidades para realizar investigación documental.
6. El manejo de los conocimientos básicos del área social y humanística que combinada con una firme vocación, muestre interés hacia los problemas educativos y del entorno social, que le faciliten la exploración de sus potencialidades y carencias.
7. Tener información general acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes de la orientación educativa.
8. Interés y compromiso con las problemáticas de la orientación educativa.
9. Capacidad de observación, análisis, síntesis y reflexión.
10. Capacidad para establecer relaciones interpersonales y de grupo.
11. Mostrar respeto y tolerancia ante opiniones diversas.
12. Demostrar interés por el bienestar humano y comunitario.
13. Capacidad para evidenciar actitud positiva, estabilidad emocional, empatía, interés y disposición para lograr una sociedad adaptada a las condiciones de vida moderna.
14. Capacidad para plantear problemas relevantes de la orientación educativa.
15. Interés por el funcionamiento de la conducta humana y habilidad por plantear iniciativas.

Perfil profesional del orientador

El orientador es ante todo una persona que ha aprendido a vivir consigo misma y a aceptarse, a reconocer sus sentimientos, a entenderse y a estar consciente de sus potencialidades y de sus limitaciones, es un ser emocionalmente maduro que se siente seguro en sus relaciones y tiene confianza en sí mismo y en sus conocimientos, habilidades y actitudes.

En lo que se refiere a las relaciones con sus orientados y con el personal escolar, el orientador siente interés en las demás personas, las entiende, las acepta y las respeta. Confía en ellas y acepta que todos disponemos de ciertos recursos para nuestro crecimiento y mejor adaptación. Reconoce además que puede haber diferencias entre su propio trasfondo cultural y el de sus orientados.

En sus relaciones con éstos los estimula a expresar sus pensamientos y sentimientos con libertad y a asumir responsabilidad por su propio crecimiento. En esta forma los ayuda a desarrollar un concepto realista de ellos mismos. En el caso de los estudiantes diríamos que ellos sienten, como resultado de su relación con el orientador, que éste ve los problemas como ellos los ven. Los profesores por su parte, sienten que el orientador entiende sus problemas y que también entiende por qué ellos sienten y actúan en la forma en que lo hacen.

El orientador, por su parte, se ve como un trabajador más en la institución educativa. Como él reconoce y respeta a sus compañeros, puede crear una atmósfera de trabajo que estimule a los

maestros a participar en los distintos aspectos del programa y a los estudiantes a buscar sus servicios profesionales.

El orientador es una persona competente. El tipo de formación que se recomienda para este personal hace de la inteligencia una característica indispensable para el orientador efectivo. Además de inteligente, el orientador es flexible, esto es, representa un punto medio entre la excesiva receptividad de influencias exteriores y el tradicionalismo estrecho que no admite una idea nueva o una necesidad diferente.

A manera de resumen podemos decir que el orientador necesita saber que él es un ser humano con virtudes y con defectos. Los orientadores necesitan la experiencia, la tolerancia y la humildad que surge como resultado de conocer y aceptar su propia humanidad como también la de los demás.

Perfil ocupacional del orientador

El programa está dedicado a la formación de orientadores(as) profesionales de alta calidad que se puedan desempeñar como orientadores(as) en el sistema educativo colombiano formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y en las modalidades de atención educativa (agencias de la comunidad). Entre las diferentes tareas que le corresponde llevar a cabo tenemos las siguientes:

1. Emplear destrezas de liderazgo efectivo para planear, organizar y suministrar el programa de orientación educativa que satisfaga las necesidades de todos los educandos.
2. Implementar el currículo de orientación educativa a través del uso de destrezas y de la planeación cuidadosa de las sesiones estructuradas de grupo para todos los estudiantes.
3. Incorporar el componente de planeación individual mediante la orientación tanto a nivel personal y social como en grupo, de los estudiantes y de sus padres a través del desarrollo de los planes educacionales y de carrera.
4. Comprender el impacto de las influencias ambientales sobre el desarrollo y logros de los educandos, facilitándoles el desarrollo de estrategias que les ayuden a enfrentar situaciones que puedan perjudicar su aprendizaje.
5. Demostrar aprecio por la diversidad humana mediante el suministro de servicios equitativos de orientación para todos los educandos, promoviendo un clima de mutuo respeto en el cual los estudiantes aprenden a valorarse ellos mismos y a los demás.
6. Ayudar a los estudiantes tanto a nivel individual como en grupo, en su planificación del desarrollo académico, de la carrera y personal/social.
7. Implementar un programa de orientación de desarrollo global que sistemáticamente habilite a cada educando para manejar competencias de tipo cognitivo, afectivo, social y de la carrera.
8. Emplear la evaluación formal e informal para suministrar información acerca de los educandos y a éstos mismos para monitorear el progreso tanto propio como de sus compañeros, y recomendar modificaciones al ambiente educacional, con miras a ayudar a todos los estudiantes a lograr éxito en todos los aspectos.
9. Consultar con el personal de la institución, suministrar experiencia profesional, y establecer relaciones de colaboración que promuevan el crecimiento de un sistema de apoyo para la comunidad educativa.
10. Desarrollar relaciones de colaboración institución-hogar que promuevan y faciliten el crecimiento académico, de la carrera, personal y social de los educandos.
11. Establecer fuertes y positivos vínculos entre la institución educativa y la comunidad para extender los sistemas de apoyo de los estudiantes e incrementar las oportunidades de estos en cuanto a crecimiento, más allá del escenario de la institución educativa.
12. Proporcionar servicios a través del uso efectivo de la orientación en grupos pequeños, consulta y destrezas de remisión.
13. Recolectar y analizar los datos para orientar la dirección y el énfasis del programa.

Referencias Bibliográficas

- ACES Monograph (1980). The professional counselor: Competencies, performance guidelines and assessment. Fall Church, VA: Association for Counselor Education and Supervisión.
- ALVARADO CARTAGENA, ISAURA y ACEVEDO MARQUEZ, HAROLD (2004). Desarrollo y consejería ocupacional. San Juan, Puerto Rico. Consultores en Educación, Inc.
- ALLEN, JACKIE (2005): School counselling: New perspective & practice. Ann Arbor, Michigan. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. The University of Michigan.
- AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION (2003): The ASCA Model: A Framework for School Counseling Programs. Alexandria: Author.
- BARRET, G. V., y DEPINET, R. L. (1991): "A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence". American Psychologist N. 46, 1012-1024.
- BLOOM, JOHN W., y WALZ, GARRY (2004): Cybercounseling and cyberlearning an encore. Alexandria, VA. Publisher CAPS - ASCA.
- BLOOM, JOHN W., y WALZ, GARRY (2006): Cyberrcounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium. Alexandria, VA. American Counseling Association.
- BOLTON, BRIAN y JAQUES, MARCELINE (1978): Rehabilitation counselling: Theory and practice. USA. Publisher Univ. Park P.
- BRIGMAN, GREG y EARLEY, BARBARA (2001): Group counseling for school counselor: A practical guide. Chicago. Weston J. Walch Publisher.
- CACERES, A.C (1976): La orientación en instituciones educativas. Río Piedras, PR. Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico.
- CACREP. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. Alexandria, VA 2006
- CAREY, JOHN C., y PEDERSEN, PAUL (2005). Multicultural counselling in schools: A practical handbook.
- COY RHEA DORIS y Otros (1991) Secondary School Counseling. In a Changing World. Ann Arbor, Michigan. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. The University of Michigan.
- COGAN, D.B., & NOBLE, F.C. (1979). Ratings on a comprehensive set of counselor competencies. Counselor Education and Supervisión.
- COREY, GERALD (2004): Theory and practice of counseling and Psychotherapy. Monterey, California. Wadsworth Publishing.
- COREY, GERALD (2007): Theory and practice of group counselling. California. Brooks Cole Company.
- DAYA, SINGH SANDHU (2005): Elementary school counselling in the new millennium. Alexandria, VA. American Counseling Association.
- DODSON, LAURA SUE . (1997). Family Counseling : A Systems Approach . Denver, Colorado . Accelerated Development Inc.
- DON C. DINKMEYER (1968) Guidance and Counseling in the Elementary School. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- DOWNING, LESTER N. (1995) Counseling theories and techniques. Chicago, Nelson-Hall.
- ENGELS, D.W. y DAMERON, J.D. (2004). The professional counselor: Portfolio, competencies, performance guidelines, and assessment. Virginia. Counselor Education and Supervision. Award.

- ERFORD, BRADLEY T. C. (2006): Professional school counselling: A handbook of theories. Alexandria. American Counseling Association.
- FROEHLE, THOMAS, C. (1974). Features of Competency-Based Counselor Education, North Central Association for Counselor Education and Supervision Convention. Original material prepared for this publication based upon paper presented at North Central Association for Counselor Education and Supervision Convention. Chicago, november 4, 1974
- GAVILAN, M.R., & RYAN, C.A. (1979). A competency-based program in counselor education. Counselor Education and Supervision. New Jersey. Prentice-Hall, Inc.
- GAZDA, GEORGE (1976) Theories and methods of group counselling in the schools. Illinois. Charles C. Thomas Publisher
- GEORGE, RICKEY L. y CRISTIANI, THERESE STRIDDE (1990): Theory, methods and processes of counselling and psychotherapy. New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- GERLER, EDWIN R., y Otros (1993) Elementary School Counseling: in a Changing World. Ann Arbor, Michigan. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. The University of Michigan.
- GOLDMAN, LEO (1978) Research methods for counsellors. New York, John Wiley and Sons.
- GORDON, THOMAS (1998): P.E.T. Padres eficaz y técnicamente preparados. Mexico, Editorial Diana.
- GORDON, THOMAS (2000): M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados. Mexico, Editorial Diana.
- GREENBERG, KENNETH, R. (2002): Group counselling in K-12 Schools: A Handbook for school counsellors. New York, Allyn & Bacon.
- GYSBERS, NORMAN y HENDERSON (2006): Comprehensive school guidance programs: Critical leadership issues and successful. An Arbor, ERIC Clearinghouse on Counselling and Studies Services.
- GYSBERS, NORMAN y HENDERSON (2006): Developing & managing your school guidance program. Ann Arbor, ERIC Clearinghouse on Counselling and studies services.
- HARRIS-BOWLSBEY, JOANN; DIKEL, MARGARET RILEY y SAMPSON, JAMES P. (2005): The internet: A tool for career planning. USA, NCDA.
- HEPPNER, P. PAUL (1999): Research design in counselling. USA. Madison Publisher.
- HERLIHY, BARBARA y GERALD COREY (1995): ACA Code of ethical standards of practice casebook. Alexandria VA: American School Counselor Association.
- HERRING, ROGER D. (1997) Multicultural counseling in schools: A synergetic Approach. Alexandria, VA American Counseling Association ACA.
- HERRING, ROGER D. (2006): Career counselling in schools. Alexandria, VA. American Counseling Association.
- HUMPHREYS, ANTHONY J. y ARTHUR L. TRAXLER (1954) Guidance Services. Chicago: Science Research Associates
- JANTSCH, E. (1980): "Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza" en: Revista de la Educación Superior No. 34, ANUIES.
- KAMPWIRTH, THOMAS (2005). Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behaviour problems. Prentice Hall.
- LEWIS, JUDITH A., y LEWIS, MICHAEL D. (1998) Community Counseling. New York, John Wiley & Sons.
- LIPTAK, JOHN (2001): Treatment planning in career. USA. Thompson Publisher.

LOMBANA, JUDITH H. (1992): Guidance for students with disabilities. Springfield, Illinois. Charles C. Thomas.

LLOYD, JOAN . (1992) . The Career Decisions Planner .New Cork Jho Wileyand Sons, Inc .

MAKI, DENNIS R. y RIGGAR, T. F. (1997): Rehabilitation counselling: Profession and practice. USA. Publishing sprnger company.

MAKI, DENNIS R. y RIGGAR, T. F. (2003): Handbook of rehabilitation counselling. USA. Co Inc U.S.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3457 de noviembre de 1954, por el cual se crean seis institutos de orientación profesional dependientes del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 206 de septiembre de 1957, por el cual se crea el Centro de Orientación Profesional y Psicotecnia, dependiente de la Oficina de Planeamiento Educativo del MEN. Bogotá, D. E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIOINAL. Decreto 1637 de julio 12 de 1960, por el cual se crea la Sección de Orientación Profesional, dependiente de la División de Servicios Técnicos del MEN. Bogotá, D. E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3157 de noviembre 26 de 1968, por el cual se crea la Sección de orientación psicopedagógica dependiente de la División de Servicios Educativos del MEN. Bogotá, D. E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1962 de 1969, por el cual se crean los Institutos Nacionales de Educación Media, INEM. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 1084 del 26 de Febrero de 1974, por la cual se crean los Servicios de Orientación y Consejería Escolar en los colegios dependientes del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2340 de abril 5 de 1974, por la cual se definen las funciones del programa y de los especialistas en el área de orientación y asesoría escolar. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 13342 del 23 de julio de 1982, por la cual se establece la Estructura Administrativa Interna y las Funciones de los cargos para los Planteles Oficiales de Educación Básica (Secundaria) y/o Media Vocacional. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 12712 de julio 21 de 1982, por la cual se reglamenta la orientación escolar para los niveles de Educación Básica y Media Vocacional y asigna las funciones de los docentes especialistas en esa área. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, la Educación Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional. Bogotá, D.E., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por el cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0709 de Abril 17 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1850 de Agosto 13 de 2002, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativos del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 1036 de Abril 22 de 2004, Por el cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1001 de Abril 3 de 2006, Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., Colombia. Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA). (1997) Clasificación Nacional de Ocupaciones. Bogotá, D.C., Impresión Grupo Publicaciones SENA.

MINISTERIO DE LA SEGURIDAD SOCIAL. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE (SENA). (2003). Competencias laborales, base para mejorar la empleabilidad de las personas. Bogotá, D.C., Colombia. Impresión Grupo de Publicaciones SENA.

MOSQUERA MOSQUERA JULIÁN EMIRO (1990): Perfiles Profesionales y Ocupacionales de la Orientación Educativa. Bogotá, D.C. Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Material Impreso.

MOSQUERA MOSQUERA JULIÁN EMIRO (2004): Planteamientos para la Formación de Orientadores Escolares Basados en Competencias. Bogotá, D.C., Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Material Impreso.

MOSQUERA MOSQUERA JULIÁN EMIRO (2004): La Práctica Profesional de Campo y la Experiencia Supervisada en Orientación Educativa. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Material Impreso.

MOSQUERA MOSQUERA JULIÁN EMIRO (2002): Antecedentes de la orientación escolar y profesional en Colombia. Bogotá, D.C., Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Material Impreso.

MYRICK, ROBERT D. (1993) Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach. Minneapolis, MN, Educational Media Corporation.

NEUFELDT, SUSAN ALLSTETTER (2005): Supervision strategies for the first practicum. Ann Arbor, Michigan. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.

OSBORNE, W. LARRY; BROWN, STEVENILES SPENCER y MINER, CLAIRE USHER (2005): Career Development, assessment and counselling. Alexandria, VA. American Counseling Association.

PACKWOOD, WILLIAM T. (1982) College Student Personnel Services. Illinois, USA. Charles C. Thomas Publisher.

PATRICK, EMENER, ADELE y DAVID, K. (1984): Critical issues rehabilitation counselling. USA. Publisher rehabilitation resource.

PÉREZ, JUAN CARLOS (2006) La orientación profesional y la evaluación desde el enfoque de competencias. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 2ª. Época. Vol. IV. Número 8 Marzo-Junio .



- PIETROFESA, JOHN J.; HOFFMAN, ALAN; SPLETE, HOWARD H. y PINTO, DIANA V. (1988): *Counseling: Theory, research and practice*. New York, Rand McNally Education Series.
- QUIÑONEZ, VIRGINIA y POZZI, CARLOS (2006): *La cosmovisión de Latinos/as en la Consejería*. DVD. Alexandria, VA. American Counseling Association Publisher.
- REPETTO, ELVIRA y Otras (2003) *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Final report to the General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance.
- REPETTO, ELVIRA (2005) Proyecto. I+d: "Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresa". Financiado por el Ministerio de Educación. SEJ2004-07648/EDUC.
- REPETTO, ELVIRA. (2006^a). *Las competencias socioemocionales y el fracaso escolar*. Conferencia pronunciada en las la Jornadas Pozuelo Alarcón. Madrid.
- REPETTO, ELVIRA. (2006^b). *Orientación intercultural e inclusión social*. Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. 41-53.
- RICHARD, ALBERT y SEARLE, GARY (1994): *Career decisions*. Albany, NY. Delmar Publishers Inc.
- RICKEY, GEORGE (1990): *Counseling: Theory and practice*. New Jersey. Prentice Hall Englewood Cliffs.
- ROBERSON, SHARON E. y BROWN, ROY I. (1992): *Rehabilitation counselling*. USA. Chapman & Hall Publisher.
- ROYO, C., y del CERRO, A. (2005): "Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes ¿Hacia donde se dirigen?". En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (Vol, 4), Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud* (pp. 453-460). Madrid, Biblioteca Nueva.
- SMEAD, ROSEMAIRE (1999): *Skills for living: Group counseling activities for young adolescents*. Washington, Missouri. Research Pr Pub.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1994): *Desarrollo de competencias cognitivas en la formación de Orientadores Escolares y Profesionales*. *Educadores*, 170, 207-225.
- SOMMERS, FLANAGAN, JOHN y SOMMERS, FLANAGAN, RITA (2004): *Counseling and psychotherapy in context and practice: Skills, strategies and techniques*. New York. John Wiley.
- STREET EDDY . (1994) . *Counselling for Family Problems* . London. SAGE Publications.
- STUDER, JEANNINE R. (2004): *Supervision the school counsellor trainee: Guidelines for practice*. Alexandria, VA, American Counseling Association.
- TYLER, J. MICHAEL y SABELLA, RUSSELL, A. C. (2005): *Using technology to improve counseling practice: A primer for the 21st century*. Alexandria, VA. American Counseling Association.
- WALL, JANET E. y WALZ, GARRY (2007): *Measuring Up: Assessment issues for teachers, counsellors, and administrators*. Ann Arbor, Michigan. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- WEIKEL WILLIAM J. (1996): *Foundations of mental health counselling*. Springfield, Illinois. Charles C. Thomas Publisher.
- WHISTON, SUSAN C. (2005): *Principles and applications of assessment in counselling*. USA. Thompson Publisher.
- WILLIAM H. VAN HOOSE (1967). *The Elementary School Counselor*. Detroit: Wayne State University Press.
- WRENN, C. GILBERT (1973). *The World of Contemporary Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Nombre Juvenal Nieves Herrera	Fecha Septiembre 12 de 2008.
Institución Asesor Educativo y Pedagógico Sumapaz	
<p style="text-align: center;">Lo alternativo frente a la evaluación y el Decreto 230 manifiesto, declaración o directiva sobre la evaluación académica o de aprendizajes</p> <p>La Ley General de Educación establece con claridad los fines que orientarán los procesos educativos y pedagógicos con alcance nacional.</p> <p>Tejer y entrecruzar cada uno de estos apartes con el objetivo de consolidar el desarrollo educativo que forme a las presentes y futuras generaciones de niños, niñas y jóvenes, debe ser la constante que ejecuten las instituciones educativas y los docentes para los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>El acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y la cultura. El desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. La adquisición de una conciencia ecológica y de preservación de los recursos naturales. La formación en la práctica del trabajo y la producción, como en las decisiones que afectan la vida económica, política y administrativa de la nación.</p> <p>La promoción de la capacidad para crear, investigar y adoptar las tecnologías y los saberes como el fomento del pleno desarrollo de la personalidad en su integralidad.</p> <p>Con la asunción de los fines en cabeza de las instituciones escolares, se camina por las avenidas de lo fundamental para la consolidación de una política educativa que garantice la educación a todos los pobladores con significativos sentidos de construcción de una ciudadanía que le apunte al progreso del país con unas generaciones bien formadas y educadas.</p> <p>Con los fines y propósitos centrales de la educación, LA EVALUACION como estrategia que identifique, apoye, transforme y redefina permanentemente los quehaceres frente al aprendizaje, sus logros, avances, dificultades, aciertos y vacíos en la enseñanza sin constituirse en la panacea que objetiviza la “calidad de la educación”, si aporta a los procesos cíclicos de seguimiento, retroalimentación y acompañamiento para garantizar la mejor educación que deben recibir los escolares.</p> <p>La EVALUACION así concebida, debe asumirse como un sistema de relaciones pedagógicas que le permitan a los estudiantes ascender intelectual, cultural y socialmente en conocimientos y saberes con miras a insertarse en la vida pública de la nación.</p> <p>La EVALUACION con sentido debe superar la clasificación, la exclusión, la jerarquización y antes en su defecto, debe estimular el interés por el conocimiento con plenitud de gozo y alegría de aprender.</p> <p>La Evaluación debe estar acompañada de la PROMOCION desde el enfoque humano que le permita valorar de manera equitativa y justa las intervenciones de los estudiantes. Los estudiantes son seres integrales que deben ser atendidos dentro de ese contexto como sujetos pensantes y de inteligencias múltiples y emocionales, con desarrollos complejos y en la diversidad de comportamientos.</p> <p>Una evaluación diversa para estudiantes que se apropian y construyen conocimiento de manera colectiva y responden individualmente en sus saberes. Así la EVALUACIÓN visualiza la relación entre la calidad de vida esperada y las dimensiones del ser humano en constante crecimiento.</p> <p>Tanto el Proyecto Educativo Institucional como el trabajo docente, la actividad escolar, la participación de las comunidades educativas, los sistemas curriculares, los enfoques de enseñanza y aprendizaje, y la propuesta de evaluación del desarrollo académico y de aprendizaje de los estudiantes debe obedecer a una clara política de AUTONOMIA en los PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES que posibiliten la implementación de los programas escolares con base en la realidad de los contextos locales y territoriales que los diferencian de unas y otros proyectos que generan las mismas instituciones educativas.</p> <p>La EVALUACION en su visión integral, dialógica y formativa, atenderá los ritmos de aprendizaje y los ciclos educativos que marcan las fases por las cuales irán avanzando los escolares hacia la cima del conocimiento. Se establece entonces que, La EVALUACIÓN tendrá sus prácticas pedagógicas de realización de manera diferenciada y progresiva en el contexto curricular y plan de estudios que defina cada comunidad escolar.</p>	

La EVALUACIÓN saldrá del paradigma no afectado por la historia educativa que la ha considerado como fin en si mismo o condición sin la cual no se puede conocer que saben los estudiantes. Por el contrario se tendrá que apoyar toda expresión, forma, enfoque, método que pueda servir para estimular a los estudiantes en su avidez por alcanzar los más altos dominios y desempeños frente al conocimiento y el saber.

Además de promover una CULTURA de EVALUACION, las instituciones educativas optarán por generar una CULTURA DE LA PEDAGOGIA donde los Proyectos Educativos Autónomos emularán la transformación de la enseñanza y la innovación del aprendizaje .La EVALUACION en todo el correlato hará parte del proceso y no el estándar de medición y control.

La EVALUACIÓN aplicada en su justa dimensión será promotora de una Escuela y Colegio para el goce y la alegría de aprender y crecer en conocimientos prácticos, científicos, técnicos, tecnológicos, culturales, sociales, cívicos y políticos que le permitan a los estudiantes colombianos expresarse plenos de vida y formación para corresponderle a su país que los apoyo en su sagrado derecho a ser educados.

La directiva que orienta todo el proceso entre EDUCACION Y EVALUACION de los aprendizajes conlleva a convertir en Proyecto de Investigación Permanente los enfoques y prácticas pedagógicas que autónomamente definan los colegios para su respectivo seguimiento y evaluación de la evaluación.

La libertad de iniciativas en materia evaluativa garantizará un mayor compromiso de los actores de la comunidad educativa que entre todos vigilarán las estrategias educativas para contar con la mejor educación en sus respectivas instituciones.

El Ministerio de Educación Nacional, apoyará el sistema de registro de los resultados académicos y porcentajes de promoción de los estudiantes establecidos por cada colegio o escuela en los marcos de la autorregulación donde la repetición no sea lo dominante y el avance entre los grados obedezca al interés por el conocimiento que profesen los estudiantes.

Mediante acuerdo o concertación de las entidades participantes del tema de la EVALUACION, el registro de los aprendizajes en las escuelas y colegios del país serán: EXCELENTE, SOBRESALIENTE, ACEPTABLE Y NO APROBADO., significando que para los posibles traslados de estudiantes a otros colegios se consignarán los registros antes señalados, homologando su situación académica.

Al final, a lo que se debe apostar es al ÉXITO Y NO AL FRACASO ESCOLAR, superando el dilema de aprobar o no aprobar sin aprender; sino aprobar: sabiendo.

Nombre	Fecha Agosto 21 y 22 de 2008
Institución Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali	
<p>SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SANTIAGO DE CALI</p> <p>VII FORO EDUCATIVO MUNICIPAL</p> <p>Por una Cultura de la Evaluación para el Mejoramiento de la Calidad Educativa</p>	
Propuestas de las mesas de trabajo del foro	
Mesa 1. Evaluación y Calidad del Aprendizaje	
Ejes:	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional • Formación y actualización de directivos y docentes - acompañamiento al docente • Transformación sobre las prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas • Participación y compromiso del Estado, la sociedad y la familia 	
Formación y actualización de docentes y directivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de prácticas pedagógicas, metodologías activas y flexibles. • Conformación de redes pedagógicas, investigativas que contribuyan a la construcción de una nueva cultura educativa entorno a las prácticas evaluativos. 	

- Fortalecimiento de los Consejos Académicos a través de encuentros y pasantías institucionales
- Fortalecimiento de l liderazgo pedagógico de directivos y docentes
- Sistematización de experiencias significativas en prácticas pedagógicas y evaluativas

Transformación de prácticas pedagógicas:

- Consolidación de prácticas pedagógicas y evaluativas coherentes con el modelo pedagógico y el plan de estudios concertados
- Generar círculos de estudio, grupos de investigación, pasantías pedagógicas entorno a la transformación de las prácticas evaluativas.
- Retomar en todas las instituciones educativas la entrega pedagógica como la posibilidad de conocer la caracterización de los estudiantes, sus avances, sus dificultades, al finalizar cada grado o periodo con el propósito de presentar a los nuevos docentes la situación de éstos y establecer acciones de acompañamiento a los estudiantes.
- Construcción de un modelo de evaluación participativa, dialogante, humanista estableciendo criterios y procedimientos claros y contextualizados.
- Retomar el aprendizaje de las buenas prácticas a través de la socialización de las experiencias significativas a nivel institucional y a nivel municipal.

Participación y compromiso del Estado y la familia:

- Acercamiento y compromiso de los padres/madres de familia hacia el proceso educativo en particular hacia las prácticas de evaluación de sus hijos.
- Evaluación participativa de padres/madres de familia, docentes y estudiantes.
- Asignación de recursos acorde a las necesidades institucionales.

MESA 2. Evaluación y contexto (grupos poblacionales)

- Generar cultura de investigación para el desarrollo tecnológico y científico.
- Diseñar modelos de educación incluyente con base a la actualización sistemática en la caracterización.
- Establecer estrategias de evaluación del aprendizaje para los diferentes grupos.
- Diseñar programas de orientación a las comunidades educativas a través de los grupos de apoyo y docentes.
- Generar una cultura de identidad y compromiso con la atención de estos grupos poblacionales.
- Construir estrategias de evaluación referente al desarrollo de la emotividad, comunicación, motivación y creatividad.
- Generar aprendizaje en ambientes lúdicos y placenteros que haga posible el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Propiciar la formación a todos los docentes frente a la tolerancia en la convivencia escolar.
- Tener fortaleza para superar los embates existentes frente a la inclusión social y educativa.
- Hacer uso de la autonomía que tiene cada institución para aplicar sus propias estrategias que favorezcan la inclusión.
- Revisar los manuales de convivencia para que éstos respondan a la diversidad.
- Realizar una “discriminación positiva” de los grupos poblacionales para no perder de vista las especificidades de su contexto.
- Generar gestión de potenciación de los talentos excepcionales en asociación con la academia en sus diversas oportunidades a nivel nacional e internacional.
- Superar los esquemas tradicionales que utilizan metodologías de evaluación buscando la innovación y la aplicación de los apoyos que requiere cada población.

Compromisos:

La Secretaría de Educación del Municipio de Santiago de Cali se compromete a desarrollar un ejercicio movilizador de la conciencia y la cultura educativa que permita generar en el municipio instituciones más incluyentes en las que se plantee una educación para todos y todas, incluidos quienes hacen parte de grupos poblacionales, en consonancia con las políticas, referentes internacionales y nacionales de la educación inclusiva con calidad y validando la escuela como un espacio garante de derechos en el que la evaluación, precisamente, es un ejercicio que propende el derecho a la justicia y equidad.

MESA 3. Evaluación y resultados de pruebas externas

- Se propone mejorar el proceso de autoevaluación y establecer bancos de preguntas que evalúen

las competencias.

- Las instituciones educativas deben contar con un banco de preguntas tipo Icfes y Saber, que ayude a los estudiantes a familiarizarse con éstas pruebas.
- Abrir más espacios de participación para los docentes, padres/madres de familia, y estudiantes en los procesos de evaluación. La Secretaría de educación debe contar con un diagnóstico de la situación actual de las instituciones educativas en cuanto a sus procesos de evaluación.
- El Icfes debe publicar a tiempo los resultados de las pruebas externas.
- El diseño de las pruebas debe contemplar los distintos perfiles de los estudiantes y evaluar considerando otro tipo de áreas como por ejemplo la artística.
- Realizar seguimiento a las competencias de los estudiantes.

MESA 4. Evaluación, participación y convivencia

- La Institución Educativa debe establecer convenios interinstitucionales que a través de equipos interdisciplinarios apoyen la atención de casos especiales.
- Establecer políticas de evaluación con criterios claros y socializados a toda la Comunidad Educativa.
- Crear e institucionalizar espacios de discusión y desarrollo colectivos del proceso de evaluación.
- Promover el apoyo intersectorial para hacer cumplir la normatividad frente a la responsabilidad del Padre de Familia
- Reestructurar o ajustar los PEI articulando los aspectos curriculares y criterios de evaluación.
- Disminuir la relación técnica estudiante-docente para hacer posible un acompañamiento a los estudiantes en sus dificultades y potencialidades.
- Establecer directrices legales que promuevan el desarrollo de la cultura de la evaluación al interior de las Instituciones Educativas.
- Introducir nuevas metodologías para la evaluación, diseñar estrategias que promuevan el avance de estudiantes con dificultades y/o el aprovechamiento de los estudiantes con talentos excepcionales.
- Fortalecer la evaluación a través de proyectos que propendan por una sana convivencia al interior de la Institución Educativa.
- Desarrollar procesos de formación para la participación de la comunidad educativa en el proceso evaluativo.
- Aportar los recursos económicos y humanos necesarios para la implementación de proyectos participativos como plataforma de desarrollo de una cultura de la evaluación.
- Empezar con carácter prioritario un proceso de evaluación diagnóstica y prospectiva del trabajo de las Comisiones de Evaluación y Promoción.
- Impulsar en forma efectiva un plan de acompañamiento desde el nivel Municipal, para el fortalecimiento de los procesos participativos en los estamentos del Gobierno Escolar, principalmente del quehacer de las Comisiones de Evaluación y Promoción.
- Realizar anualmente un encuentro que permita conocer los avances del desarrollo de la cultura de la evaluación participativa en el ámbito institucional y territorial.
- Realizar un estudio-línea de base de los casos que en los últimos 2 años han atendido y registrado las Comisiones de Evaluación y Promoción para definir fortalezas y oportunidades de mejoramiento, en pro de la construcción de una cultura evaluativa a nivel institucional.

Nombre Carmenza Sánchez	Fecha Agosto 21 y 22 de 2008
Institución Observatorio Nacional en Políticas de Evaluación ONPE	

LA EVALUACIÓN EN EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2006 – 2015. UNA PROPUESTA DESDE EL OBSERVATORIO NACIONAL DE POLÍTICAS EN EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a la convocatoria que realizó el gobierno nacional en torno a la discusión del Plan Nacional de Educación 2006 – 2015, el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación, consideró oportuno convocar una mesa de trabajo sobre el tema de la evaluación, teniendo en cuenta que éste no había sido incluido como uno de los temas del Plan, a pesar de lo recomendado en el Balance del Plan anterior¹. Algunas de las instituciones firmantes del Convenio ONPE, atendieron a la convocatoria propiciando espacios de discusión y reflexión en torno a la evaluación.

La mesa estuvo conformada por delegados de la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad de Cundinamarca, la Universidad Javeriana, la Universidad Santo Tomás, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y los proyectos de Investigación Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas, el grupo Evaluándonos y el ONPE de la Universidad Pedagógica Nacional.

Luego de una discusión sobre el tema del Plan en el cuál sería posible incluir la evaluación se acordó ubicarla en "Fines de la educación y su calidad en el siglo XXI" (Globalización y Autonomía). Por otra parte, teniendo en cuenta la estructura propuesta por los organizadores del Plan Decenal, se definieron los propósitos, la visión, los objetivos, las metas y las acciones de la política educativa en evaluación para los próximos 10 años y se propusieron para la discusión las siguientes preguntas:

1. Por qué es necesario hacer una propuesta de evaluación en el PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN.
2. Desde qué concepción de calidad y de evaluación se hace la propuesta para el PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN.
3. Cuáles son las características, condiciones y principios para desarrollar una evaluación desde estas concepciones.

1. Por qué es necesario hacer una propuesta de evaluación en el PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN.²

En la última década, el país ha hecho un esfuerzo importante y progresivo para evaluar el sistema educativo en sus diferentes niveles y componentes; la autoevaluación de las instituciones escolares, las evaluaciones de la Educación Básica, mediante las Pruebas Saber, la evaluación de la Educación Media, con el Examen de Estado ICFES, la evaluación de la calidad universitaria, mediante la acreditación y las pruebas ECAES, así como la acreditación de las Escuelas Normales, son algunas evidencias de este interés creciente. Sin embargo, la evaluación no tiene el impacto esperado en el mejoramiento de la calidad, posiblemente debido a la desarticulación con los demás procesos educativos y a la falta de claridad sobre sus fines, propósitos y efectos.

Si bien sabemos que la calidad otorga legitimidad a la educación que se imparte, también

¹ El documento Balance del Plan Decenal de Educación 1986 – 2005, recomienda (pág. 16), frente al problema de la evaluación "monitorear los cambios y los efectos de la política educativa de calidad, así como alimentar un debate abierto y participativo sobre le tema y sobre cómo ajustar y mejorar el sistema de evaluación.

"Un reto muy importante para la educación colombiana será la realización de un debate que permita ver cuáles son las ventajas y deficiencia del actual sistema de evaluación de la calidad..."

² IDEAL Y REALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: POLÍTICA PÚBLICA Y PRÁCTICA, MARCOS DE REFERENCIA; PEDRO ALEJANDRO SUAREZ RUIZ; ONPE; NOVIEMBRE 20 DEL 2008

2. PROPÓSITOS

Reconceptualizar, desde lo pedagógico, el campo teórico de la evaluación para generar políticas y prácticas pertinentes a las necesidades y fines de la educación colombiana, sensibles a las particularidades y contextos de los individuos, comunidades e instituciones.

Generar propuestas pedagógicas formativas en política evaluativa que permitan concebir la evaluación como una herramienta de aprendizaje, de conocimiento y reconocimiento de los sujetos, comunidades y contextos para el mejoramiento continuo de las prácticas educativas y el desarrollo personal y profesional de los sujetos.

Abordar la evaluación y la calidad de la educación desde perspectivas más amplias que permitan el conocimiento y reconocimiento de los sujetos e instituciones, para introducir procesos de mejoramiento oportunos y pertinentes con las necesidades y especificidades de cada uno de los contextos y comunidades.

Generar desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEVE, un debate permanente, crítico y propositivo acerca de los aspectos pedagógicos, éticos, sociales y políticos que subyacen a las políticas y prácticas evaluativas en nuestro país y la responsabilidad social de instituciones y docentes frente a los propósitos y fines de la educación.

3. OBJETIVOS

- Construir colectivamente un discurso orientador de la evaluación educativa, desde una perspectiva pedagógica, coherente con un modelo educativo que atienda a una visión de país inclusivo, respetuoso de las diferencias y comprometido con el desarrollo social, cultural, y económico de los sujetos, las instituciones y las comunidades.
- Incidir en el debate y contribuir en la construcción de políticas educativas en evaluación que permitan procesos participativos, democráticos e incluyentes, que garanticen el reconocimiento de las diferencias y propicien condiciones más equitativas y justas para estudiantes, docentes e instituciones, enmarcadas en una política de calidad pertinente a las necesidades y contextos de los individuos y comunidades.
- Generar procesos de formación e investigación en evaluación que contribuyan a una mejor comprensión de las dinámicas institucionales, las necesidades individuales y profesionales de los sujetos, que los comprometa y vincule en el conocimiento y mejoramiento de sus prácticas y les permita asumir la evaluación como un proceso de aprendizaje permanente que lleva implícito el reconocimiento de los contextos, las diferencias, los intereses y las visiones sobre lo educativo en cada comunidad.
- Consolidar una cultura de la evaluación en todos los ámbitos educativos desde el aula y la institución hasta las facultades de educación de las universidades y estamentos gubernamentales, con miras a la mejora continua de la sociedad a través de la formación de sus ciudadanos.

4. METAS

- Generar impacto en el discurso pedagógico en torno a la evaluación y la calidad de la educación, en el ámbito institucional, regional, local y nacional.
- Incidir en la implementación de políticas evaluativas que permitan procesos de formación permanentes a docentes, instituciones y estudiantes y que contribuyan al mejoramiento individual y colectivo.
- Diseñar un marco legal idóneo dentro del cual se pueden legitimar los propósitos, el alcance y las consecuencias que se derivan del proceso evaluativo y establecer las garantías necesarias para preservar los derechos de los evaluados.

contextos y sus particularidades; y el desarrollo de procesos educativos más justos, equitativos y sensibles a las diferencias, primordiales para la construcción de una nación más democrática.

2. El acompañamiento permanente al desarrollo del Plan en el cual sea posible implicar y comprometer a todos los actores educativos, no sólo para su realización sino también para la valoración y mejora permanente del mismo.

Para la realización de estos dos objetivos es preciso definir la evaluación desde una perspectiva formativa, crítica, participativa, contextualizada, teniendo en cuenta que la evaluación debe comprometer al sujeto, "no sólo en sus acciones, sino en su ser, y por lo tanto en su capacidad de comprender y comprenderse a sí mismo"⁴; de lo contrario no tendrá sentido, puesto que terminará excluyendo a los actores de su propio proceso.

De igual forma es necesario hacer explícitas las concepciones políticas, éticas y pedagógicas que orientan la construcción y puesta en marcha del Plan, así como analizar el papel que desempeñan la evaluación y sus orientaciones al interior de las mismas.

En este sentido la evaluación debería tener como características esenciales la claridad, la coherencia y la pertinencia. Debe además responder a una necesidad intrínseca de la persona para que ésta se involucre en el proceso de mejoramiento y responder a una necesidad extrínseca como un proceso riguroso que asegura la calidad y genera credibilidad y confianza. La evaluación debe convertirse en una cultura de transformación y de mejoramiento continuo, y debe ser proactiva, y preventiva e indagar por las fuentes de conflicto y de posibilidades de desarrollo.

Desde esta perspectiva la evaluación implica la comprensión de la persona como totalidad en interacción. No se reduce a recoger información con el interés limitado de tener un conocimiento disponible, sino que exige revelar los significados que los actores van elaborando. La evaluación es formadora de la conciencia reflexiva, tanto en el plano individual como en el colectivo.

1. VISIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación será reconceptualizada desde una perspectiva pedagógica que permita construir sentidos y significados pertinentes a las necesidades y fines de la educación colombiana y reconocida como una práctica compleja que requiere procesos democráticos y participativos de conocimiento, reflexión, comprensión, crítica y proposición.

La evaluación será asumida como una práctica de autorreflexión y autocrítica que mediante el autoconocimiento se convierta en un mecanismo vital para potenciar el desarrollo de la autonomía de los sujetos y les permita asumir su responsabilidad social como actores de los procesos educativos.

Se fomentará como práctica cotidiana en todos y cada uno de los ámbitos de la dinámica educativa, con diversos actores de la comunidad y dando una mirada integral que procure el fortalecimiento de la cultura de la autoevaluación y otras prácticas evaluativas concordantes con las necesidades de los sujetos, instituciones, comunidades y contextos.

En este sentido, se propone la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEVE, que asumirá las funciones de interlocutor entre el sector educativo y los organismos que promueven las políticas educativas en evaluación, como ente de carácter académico, colegiado y representativo, promoviendo un discurso pedagógico, integrador y holístico sobre la evaluación que permita su reconocimiento como una práctica esencialmente pedagógica, con implicaciones éticas y políticas, articulada a las concepciones de sociedad, educación, hombre, conocimiento, aprendizaje, enseñanza y currículo que circulan en las instituciones educativas y asumida como un mecanismo participativo y democrático, que permita el reconocimiento de las diferencias y especificidades de los sujetos e instituciones.

⁴ NOT, Louis (1992). La enseñanza dialogante. Editorial Hélder, Barcelona. Citado por SUÁREZ, Pedro (2006). Boletín ONPE Nos. 6 y 7. Bogotá.

- Diseñar políticas educativas en evaluación que permitan una mejora sustantiva en los procesos educativos y aporten elementos para el conocimiento y mejoramiento de las prácticas educativas, el desarrollo profesional y el mejoramiento institucional.

5. ACCIONES

- Conformar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVE, como ente interinstitucional e interdisciplinario con funciones académicas, investigativas y formativas.
- Adelantar procesos de investigación en evaluación que posibiliten la implementación de políticas coherentes con los contextos y necesidades de los individuos y comunidades educativas.
- Adelantar propuestas evaluativas, democráticas y participativas, al interior de las instituciones que permitan el conocimiento y la reflexión sobre las propias prácticas para implementar planes de mejoramiento y potenciar el desarrollo personal y profesional de los sujetos.
- Asesorar y apoyar el PEI de las instituciones a partir de una cultura de la autoevaluación.

Institución	Representante
Coordinador	
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	CARMENZA SANCHEZ RODRIGUEZ
Participantes	
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - ONPE	PEDRO FERNANDO GARZON VENEGAS
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LIBERTADORES LOS	JUAN CARLOS IBARRA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – ONPE	ALEJANDRO TORRES GUTIÉRREZ
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL - ONPE	ISBELENA RODRIGUEZ SANCHEZ
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LIBERTADORES LOS	FABIOLA HERNÁNDEZ
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LIBERTADORES LOS	GLORIA PATRICIA CARDONA
PLATAFORMA DE ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS UPN	CARLOS COGOLLO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EVALUANDO_NOS	LUZ STELLA GARCIA CARRILLO
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA	PEDRO ALEJANDRO SUAREZ
FUNDACION UNIVERSITARIA LIBERTADORES LOS	JUAN VICENTE ORTIZ
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA	RAFAEL URBINA ANGEL
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	JULIA FERNANDA MARTA
UNIVERSIDD JAVERIANA	FABIOLA CABRA TORRES
UNIVERSIDD JAVERIANA	YOLANDA CASTRO ROBLES