Documento No. 8

República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional

INSOR
Instituto Nacional para Sordos

Proceso de evaluación de competencias a estudiantes sordos

Una experiencia desde el PEBBI

MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD PARA TODOS

Elaborado por:
Grupo Investigación y Desarrollo Pedagógico
Alejandro Márquez Ramírez
Lilly Portilla Aguirre

Participación de docentes del PEBBI y modelos lingüísticos:
Liliana Patricia Torres
Rolando Alberto Rasgo
Martha Lenis Cajiao
Luis Alberto Carrera
Alexandra Niampira
Clara Inés Guzmán
Claudia Saldarriaga
Marcela Quintero
Harold César Moscoso
Hugo Armando López
Claudia Gómez Roldan
Diego Armando López
Aura Teresa Garzón Méndez
Mario Santacruz
Alfonso Herrera
Ricardo Higuera

Agradecimiento especial y aportes
Padres de familia de estudiantes del PEBBI
Estudiantes Sordos del PEBBI

Aportes
Giovanna Medina

Corrector de estilo
Clara Inés Quintín

Fotografía
Daniel Camelo
Archivo fotográfico PEBBI

Diseño e impresión
Targum Publicidad
ISBN: 978-958-58241-3-3
Bogotá D.C. 2012

Ministerio de Educación Nacional-MEN

MARÍA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA
Ministra de Educación Nacional

ROXANA DE LOS ÁNGELES SEGOVIA
Viceministra de Preescolar, Básica y Media

PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
Viceministra de Educación Superior

NATALIA ALEXANDRA RIVEROS
Secretaria General

MÓNICA PATRICIA FIGUEROA DORADO
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Instituto Nacional Para Sordos-INSOR

RUBIELA ÁLVAREZ CASTAÑO
Directora General

LINA MARÍA AYCARDI ALDANA
Subdirectora General

LUZ BETTY FONSECA GÓMEZ
Subdirectora de Investigaciones

FERNANDO DUQUE POSADA
Subdirector Técnico

Tabla de Contenido

Presentación 6

Conceptualización de la evaluación de las competencias en estudiantes sordos 11

Evaluación pedagógica de entrada 17

Qué es una evaluación pedagógica de entrada 17

Acciones metodológicas 20

Indagación en los contextos de familia 21

Indagación a partir de sus desempeños 24

Resultados de las acciones 31

Evaluación del proceso 39

Qué es una evaluación del proceso 39

Acciones metodológicas 42

Escenarios para la observación de los desempeños 43

Resultados de las acciones 57

Evaluación final 65

Qué es una evaluación final 65

Acciones metodológicas 74

Cierre de proyectos pedagógicos como escenario de evaluación..... 69

Actividades específicas de evaluación..... 79

La evaluación de estudiantes sordos..... 88

Bibliografía..... 101

Presentación

Desde la política educativa nacional se han orientado esfuerzos importantes para elevar la calidad educativa de todos los niños y niñas colombianos y promover el desarrollo de acciones pedagógicas significativas y de alto nivel académico para que los estudiantes del país sean competentes para desempeñarse efectivamente en todos los campos de vida personal y social. Es así como en el ejercicio de su misión y en coherencia con estos lineamientos del Ministerio de Educación Nacional – MEN –el Instituto Nacional para Sordos – INSOR – tiene como propósito generar y difundir los criterios y condiciones de una educación pertinente e inclusiva para la población sorda, que respete y valore la singularidad y diversidad de este colectivo y la incidencia de estas particularidades en los procesos y prácticas pedagógicas dirigidas a la formación de estos niños y jóvenes como personas competentes desde la perspectiva de la educación formal.

Bajo esta mirada, el Proyecto Educativo Bilingüe y Bicultural del INSOR –PEBBI–, como centro piloto de investigación educativa aplicada para la generación de orientaciones pedagógicas en el marco de la Educación Bilingüe y Bicultural para Sordos, fue el escenario ideal para el desarrollo del proyecto de investigación denominado: Diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas–laborales, en estudiantes sordos de preescolar y básica primaria, en contextos de educación bilingüe y bicultural para sordos.

Este proceso investigativo tuvo como objetivo central identificar los componentes conceptuales, pedagógicos y didácticos para la estructuración de un conjunto de estrategias dirigidas a los actores educativos (directivos, docentes, modelos lingüísticos, padres y estudiantes sordos), que generaran entornos pertinentes para contribuir al desarrollo de las competencias mencionadas.

Como resultado de este proceso investigativo adelantado durante cuatro años con docentes, modelos lingüísticos, padres y estudiantes sordos de preescolar y básica primaria, se identificó una serie de estrategias que abordan de manera integral y articulada las competencias del lenguaje, científicas, ciudadanas y laborales en este nivel educativo. Estas estrategias fueron diseñadas, implementadas y evaluadas en su efectividad en el escenario real de la escuela por parte de los mismos actores educativos en asocio con el Grupo de Investigación en Pedagogía y Didáctica, de la subdirección de investigación y desarrollo del INSOR, con procesos de altísima calidad en el grupo de estudiantes que participaron en este proceso educativo e investigativo.

Además, la intención de estas estrategias es proponer un escenario de diálogo e interlocución con los lineamientos dados para la población en general que permita comprender, por las diferentes instancias educativas, que los niños y jóvenes sordos cuentan con todo el potencial para alcanzar el desarrollo de los estándares esperados para la educación formal, siempre y cuando se reconozca su singularidad, los procesos y caminos particulares que se necesitan para alcanzar este propósito, además de las estrategias que permiten promover competencias particulares para esta población, necesarias para lograr un pleno ejercicio ciudadano en el entendido que son una comunidad lingüística particular en nuestro país.

El conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas diseñadas fueron objeto de una serie de elaboraciones que permite su difusión de manera didáctica en el territorio nacional, con la intención que sean replicadas o adecuadas de acuerdo con las particularidades y necesidades del contexto territorial y de las propuestas educativas existentes, o incluso servir de modelo para el surgimiento de otras estrategias al interior de las instituciones del país.

Este capital de conocimiento se presenta a través de un conjunto de documentos escritos y virtuales que se constituyen en la guía teórica y práctica para la comprensión tanto del proceso investigativo como de las estrategias y de los posibles caminos para su implementación, dando continuidad a la serie de documentos y materiales que ha publicado el INSOR en el contexto de la educación bilingüe. En esta serie, se exponen los referentes conceptuales, base de la formación de los actores educativos presentados

en tres documentos en los que se abordan el proceso investigativo, los lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos y las orientaciones para evaluar las competencias en esta población, para luego tratar de manera contextualizada y fundamentada a cada estrategia.

El presente documento denominado Proceso de evaluación de competencias a estudiantes sordos, Una experiencia desde el PEBBI está constituido por las consideraciones que debe atender el docente al evaluar la competencias, en los diferentes momentos del proceso. De manera puntual, se presenta puntos de reflexión sobre las implicaciones de evaluar el proceso y producto de la formación de estudiantes sordos, en coherencia con las particularidades que ellos poseen. Así mismo, se ilustran los momentos de la evaluación y las condiciones que se deben considerar en cada una de ellos.

Junto a estas consideraciones, se presentan experiencias de evaluación, en los diferentes momentos del proceso, que ilustran las acciones pedagógicas que realiza el docente para observar e identificar los desempeños de los estudiantes sordos, así como las formas de analizarlos y comprenderlos para valorar el desarrollo de los niveles de competencia de ellos.

Una de las principales intenciones de este documento es brindar herramientas para que los docentes puedan reconocer la singularidad de los procesos de evaluación de esta población, considerando las diversas situaciones de ingreso a la escolaridad y de acceso a la primera lengua, para generar rutas de formación coherentes y pertinentes con la potencialidad de los estudiantes sordos y que conduzcan a cerrar la distancia entre los desempeños actuales de la población y las exigencias del sistema educativo.

Del mismo modo, este documento pretende ser un punto de reflexión que permita a los docentes tener un punto de referencia para el análisis, transformación o cualificación de las prácticas que se privilegian con la población sorda, en relación con las exigencias de la educación formal y los modelos curriculares por años y por grados.

Rubiela Alvarez Castaño
Directora General
INSOR

Desde el marco de las competencias, la evaluación significa conocer y valorar los niveles de desarrollo cognitivo, lingüístico, social, cultural y físico de los estudiantes a partir de sus actuaciones en distintos contextos. Por ello, valorar que tanto ha aprendido un estudiante se determina a partir de lo que está en capacidad de hacer, decir o producir con ese conocimiento en una determinada situación.

Conceptualización de la evaluación de las competencias en estudiantes sordos

La escuela desarrolla procesos formativos que buscan educar a los individuos en aquellos saberes que social y culturalmente se consideran importantes, para que puedan desempeñarse en los distintos ámbitos de la sociedad. Estos procesos de formación promueven en los estudiantes desarrollos y trasformaciones en sus formas de pensar y actuar, en situaciones del ámbito social, familiar, escolar y conceptual que deben enfrentar. Además, requieren de seguimiento para garantizar los desarrollos esperados, valorar tanto los aprendizajes, como las prácticas pedagógicas que los direccionan, de modo tal que se cumplan las metas de formación.

Desde el marco de las competencias, la evaluación significa conocer y valorar los niveles de desarrollo cognitivo, lingüístico, social, cultural y físico de los estudiantes a partir de sus actuaciones en distintos contextos. Esto significa que los desempeños que se realicen en un contexto determinado indican, señalan, muestran, que tanto se sabe; que tipo de capacidades, habilidades o destrezas se tienen; o que disposiciones físicas o actitudinales posee. Por ello, valorar qué tanto ha aprendido un estudiante se determina a partir de lo que está en capacidad de hacer, decir o producir con un conocimiento en una determinada situación. Es por ello que, desde esta perspectiva, la evaluación se centra en los desarrollos alcanzados, no en los contenidos acumulados.

Por lo anterior, la evaluación no debe ser considerada como un simple juicio de valor sobre alguna actuación, como responder un cuestionario, sino como la valoración de los progresos que tiene el estudiante en relación con sus condiciones sociales y culturales, los procesos de formación y las producciones o aplicaciones de sus aprendizajes en diversos contextos.

Sin embargo, valorar los procesos de los estudiantes no es una tarea directa y sencilla, pues sus progresos no siempre son tan evidentes, bien sea por la complejidad inherente a los desarrollos humanos en sus distintas dimensiones, o por las demandas teóricas y prácticas que debe atender el docente para poder apreciar y reconocer los avances y procesos de sus

estudiantes. En otras palabras, aun cuando los desempeños consistentes y eficaces son las manifestaciones de los logros que han alcanzado los estudiantes, interpretar dichos desempeños no resulta sencillo para cualquier docente.

En coherencia con lo anterior, más allá del ver esta el mirar (Vásquez, 2002), tesis sencilla y profunda que se aprovecha en este contexto, ya que expresa de manera contundente la esencia del acto evaluativo en la educación. En algunos casos, este acto está sustentado poderosamente por lo que el docente ve de sus estudiantes, entendiendo ver como un acto natural, fisiológico, inmediato, indeterminado, sin intención. En estos casos se califica con bien, o mal, lo que se supone han aprendido, o las formas de comportarse en la escuela, a partir de lo que ve el docente.

Esta forma de ver no contempla las argumentaciones pedagógicas que le permiten a cualquier docente dar cuenta de cómo ha construido el conocimiento el estudiante, qué pasos ha dado, qué procesos se han transitado, cuáles habrán de seguir, cuáles son las causas o consecuencias de un determinado resultado educativo, qué actividades son necesarias de ofrecer para su desarrollo, entre otros.

Es así como, es necesario fundamentar la evaluación más allá del simple acto del ver, hay que aprender a Mirar. Mirar el estudiante, su historia, sus sentidos, sus actuaciones, su formación; así mismo, mirar las prácticas docentes, las argumentaciones pedagógicas, los contextos de construcción de conocimiento que se ofrecen. Mirar y tejer en una relación pedagógica documentada, haciendo visible lo invisible; es decir los procesos, las formas como estos se cursan, el significado y sentido de los desempeños de los estudiantes, las explicaciones o las preguntas sobre lo que ocurre, entre otros.

Este planteamiento cobra total sentido en la evaluación de competencias, puesto que la capacidad de mirar se convierte en condición del docente en tanto su papel es buscar los sentidos de las actuaciones del estudiante. Ver es identificar; mirar es admirar, conocer. Los docentes deberán ser

miradores profundos[1] , pues se debe superar la simple curiosidad y afinar el foco sobre lo observado; demostrando la especialidad del conocimiento sobre el proceso pedagógico de los niños y jóvenes. En este sentido, los docentes evalúan desde un proceso consiente e intencionado de mirar el acto educativo, miran al otro desde su proceso de formación y construcción de conocimiento, lo contemplan e incorporan los hallazgos en praxis; en otras palabras transforman los desempeños del estudiante en algo más que hechos inmediatos, para explicarlos desde la historia del sujeto, desde la pedagogía y desde las teorías disciplinares.

Puesto que buena parte de las intenciones pedagógicas que se entretejen a través de las competencias se construyen de manera abstracta, lo primero que habría que hacer es afinar la mirada del profesor, aprender a mirar. Para volver visible lo invisible se requiere de un constante análisis y reflexión

1 Un mirador dispone del entorno para mirar, el degusta, cata, rumia los fenómenos, estudia, no se cansa de mirar y siempre encuentra la necesidad de buscar nuevas cosas para ver; y descubrir nuevos tintes, nuevas formas; otras sombras, otros gestos (Vásquez, 2002).

del propio quehacer, de las relaciones y sobre todo de la manera en que se acompaña el crecimiento (en todos los sentidos) de los individuos en formación.

Es así como, conocer el nivel o estado de progreso de un estudiante implica que los docentes tengan dominio sobre las etapas e indicadores de los procesos de desarrollo humano a nivel cognitivo, lingüístico, socio – afectivo, psicomotriz, pues ello le permite tener una base que le permita comprender las actuaciones de los estudiantes. Adicionalmente y en directa relación con lo anterior, resulta fundamental conocer sobre las áreas disciplinares y el desarrollo de pensamientos que allí se promueven, pues ello proporciona herramientas para reconocer los avances y construcciones alcanzadas. Todo lo anterior requerirá ser analizado y explicado desde las comprensiones sobre las particularidades que caracterizan y definen la población que atiende, sus contextos educativos, sociales y culturales, así como sus historias de vida.

Puntualmente, en el campo de la educación de personas sordas, evaluar implica una mirada mucho más exhaustiva, en tanto es necesario comprender las actuaciones y desempeños de los estudiantes, teniendo presente la historia educativa, sociolingüística y familiar tan particular y diversa frente a lo que tradicionalmente ha asumido la escuela.

Lo anterior significa considerar por ejemplo, que las construcciones y desarrollos que se supone ocurren en el hogar antes del ingreso a la escolaridad, no siempre se suceden de manera completa y significativa en el caso de las personas sordas; siendo entonces en el contexto escolar donde se construyen y consolidan las experiencias que promueven la socialización primaria, la adquisición y desarrollo una primera lengua, la reconstrucción de las relaciones de tipo afectivo y emocional, entre otros; asuntos que requieren ser considerados frente a las implicaciones que esto genera sobre la formación y particularmente sobre la valoración de los estudiantes sordos.

Especialmente, es necesario considerar la diversidad existente dentro de la misma población sorda, pues la historia social, cultural, lingüística y emocional de los sordos no es solo una, por lo menos en la actualidad nacional. Fenómeno que obliga a mirar a cada uno y valorarlo en relación a sus propios desarrollos y no con respecto al resto de sordos o a una norma.

Desde este marco de significado, la evaluación de las personas sordas requiere un proceso continuo que no puede limitarse a una calificación numérica. Es decir, la evaluación no es una medición numérica o alfabética, dada por una norma, sino que su fin es valorar el trabajo realizado por cada estudiante sordo, sus progresos o las dificultades que pueda tener en los procesos de formación.

La evaluación debe responder a variables cualitativas del orden conceptual, social, lingüístico que permitan una descripción amplia del desarrollo de las habilidades y la construcción de saberes del estudiante sordo, sin exceptuar el valor numérico como requisito; entendiéndolo no como etiqueta del conocimiento del sordo, sino como requisito del sistema educativo. En particular, evaluar las competencias significa ver más que un conjunto de acciones realizadas por el estudiante sordo, sino a la vez como esas acciones se convierten en respuestas flexibles, eficaces y con sentido a las situaciones planteadas.

En coherencia con lo anterior, la evaluación está ligada de modo íntimo a los procesos de enseñanza - aprendizaje, ya que le ofrece insumos para el planteamiento o replanteamiento de estrategias de formación de competencias en los estudiantes sordos. Esto significa que para determinar sus niveles de desarrollo de las competencias, es indispensable que su educación involucre contextos, situaciones, actividades o tareas que orienten hacia desempeños significativos. Para valorar competencias es necesario formar en competencias.

Por lo anterior y en coherencia con la experiencia investigativa, se validaron tres momentos particulares para la evaluación de competencias básicas en los estudiantes sordos, como son: **la evaluación de entrada** cuyo propósito es determinar el estado de ingreso a nivel lingüístico, educativo, social, familiar y personal para a partir de allí definir los propósitos de formación en el marco de la educación bilingüe y bicultural a corto, mediano y largo plazo. **La evaluación de proceso**, a partir de la cual se establecen los pasos que se dan para el máximo desarrollo de los desempeños del estudiante y las acciones de fortalecimiento que se requieran para potenciar sus logros y resolver posibles dificultades en dicho camino. Por último, **la evaluación final** la cual tiene como fin identificar el estado de corte o de egreso del estudiante sordo luego de cursado un determinado proceso en el contexto educativo.

La evaluación pedagógica de entrada consiste en el reconocimiento de los saberes, capacidades, habilidades y actitudes de los estudiantes sordos a su ingreso a la propuesta y en el comienzo de cada año escolar. Esta evaluación indaga por las experiencias y progresos en el aprendizaje previos, puesto que, conocer dichos estados de progreso ofrece insumos para la proyección de acciones pertinentes en el desarrollo y potenciación de las competencias básicas.

Evaluación pedagógica de entrada

Qué es una evaluación pedagógica de entrada

De manera muy general, se considera que la evaluación pedagógica de entrada, consiste en el reconocimiento de los saberes, capacidades, habilidades y actitudes que se manifiestan a través de los desempeños de los estudiantes sordos; tanto en su ingreso a la propuesta como al comienzo de cada año escolar. Esta evaluación indaga por las experiencias y progresos en el aprendizaje previos, con una mirada amplia y profunda sobre lo que ellos hacen en diferentes tipos de situaciones; puesto que conocer dichos estados de progreso ofrece insumos para la proyección de acciones pertinentes en el desarrollo y potenciación de las competencias básicas.

El propósito de la evaluación de entrada es conocer a profundidad a los estudiantes que conformaran el grupo o grado, ya que esto permite diseñar actividades que consideren sus características de entrada y ofrecer una respuesta pedagógica y didáctica coherente a sus condiciones, en la medida de lo posible. Esta evaluación reconoce cuáles son las necesidades de aprendizaje o formación que ellos poseen, para ser los insumos del diseño pedagógico y didáctico de la práctica que respete el proceso que lleva cada uno.

Dado este propósito, es necesario contemplar un conjunto de acciones que van desde el diseño de escenarios, instrumentos y tareas que ofrezcan retos en su participación; pasando por la observación de los desempeños en distintos escenarios, intencionados o no; hasta la reconstrucción de su historia de vida. En este sentido, dicha evaluación es compleja, pues toma varios días en su desarrollo para apreciar, interpretar y valorar las actuaciones de los estudiantes en diversas actividades, situaciones o contextos.

La evaluación pedagógica de entrada no es una prueba clasificatoria del estudiante, pues no determina el ingreso a una propuesta educativa, sino la valoración de los saberes, habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes que ellos poseen antes de su ingreso, para determinar el tipo de respuesta educativa que necesita cada uno.

Este ejercicio de evaluación toma un sentido especial en el caso de la población sorda, pues dada su diversidad, no es posible suponer un tipo de estudiante de sordo, ni mucho menos un mismo estado de desarrollo, cognitivo, social, cultural o lingüístico; por lo que es indispensable desarrollar procesos de evaluación de entrada para esta población.

Puntualmente, desde la propuesta de educación bilingüe para sordos, la evaluación pedagógica de entrada es un proceso que inicia desde que ingresa el estudiante sordo y continua durante las dos o tres semanas siguientes, con el propósito de establecer los desarrollos cognitivos, lingüísticos y sociales que él posea. En dicho lapso, son observados sus desempeños en el desarrollo de las múltiples actividades escolares, desde aquellas planeadas y desarrolladas en el contexto de clase, hasta aquellas espontáneas que ocurren en la hora del descanso, la entrada o salida; donde el niño tiene interacciones con los demás. Apreciar sus actuaciones revelara los conocimientos, habilidades, disposiciones y actitudes que le permiten participar posteriormente en los contextos formulados desde este tipo de propuesta educativa.

Durante ese tiempo, se observa y se hacen registros que posteriormente apoyaran el ejercicio de valoración, pues aquello observado será sujeto de interpretación por parte del docente, en compañía del modelo lingüístico y de la demás comunidad involucrada en este proceso. En este punto, la intención no es calificar los desempeños como buenos o malos, sino describir el tipo y nivel de competencia que posee en las diferentes áreas, del lenguaje, científicas, matemáticas, artísticas y ciudadanas, cuando interactúa (hace, dice o produce) en un contexto determinado; así como, las características o disposiciones que tiene el estudiante frente a las tareas propuestas en el ánimo de diseñar rutas de atención.

Así mismo, cuando el estudiante sordo llega a la propuesta educativa, es fundamental realizar una exhaustiva reconstrucción de su historia personal, social, familiar, comunicativa y escolar, desde la voz de los padres, acudientes o personas más cercanas a él; desde los reportes escolares y médicos, si cuentan con ellos; y desde el estudiante mismo en caso de contar con una lengua que le permita relatar este procesos a partir de las preguntas guías de adulto – docente. Ejercicio que se complementa y actualiza cada año de permanencia en la propuesta.

Acciones metodológicas

La evaluación pedagógica de entrada se desarrolla de manera integral y considera varios frentes[2], desde donde se obtiene la información necesaria y se analiza para dar una respuesta pedagógica pertinente a lo hallado. Un frente de evaluación es la indagación en los contextos familiares en donde está el estudiante sordo, para reconstruir su historia de vida[3] en búsqueda de conocer sus procesos de desarrollo, sus experiencias con el mundo y con una lengua que le permita la interacción, entre otros asuntos. Así mismo, otro frente es la exploración directa con el estudiante sobre sus acciones en las actividades y situaciones que permitan caracterizar sus desempeños.

La intensidad de este ejercicio es superior cuando ingresa un estudiante a la propuesta educativa bilingüe bicultural para sordos y se acentúa año tras año para tener una descripción mucho más completa sobre los procesos sociales y académicos que han cursado. Lo que significa que la evaluación pedagógica de entrada no es exclusiva para los que recién ingresan, sino para todos aquellos que inician procesos de formación, como lo es un año escolar.

Adicionalmente, este ejercicio demanda acciones puntuales de los actores responsables de los procesos de formación. Tanto, docentes como modelos lingüísticos, cada uno desde sus fortalezas y experiencias, deben estar atentos a los desempeños de los estudiantes para describirlos, analizarlos y socializarlos en los consejos o comisiones de evaluación y promoción[4].

A continuación se presenta de manera amplia los frentes, las acciones y las responsabilidades en el desarrollo de una evaluación pedagógica de entrada.

2 Las orientaciones metodológicas presentadas en este apartado son resultado del proceso validado desde la investigación que permitió desarrollar evaluaciones de entrada consistentes.

3 Historia de vida que inclusive los mismos padres o cuidadores desconocen desde la percepción de los mismos niños sordos.

4 En coherencia con las exigencias que plantea el sistema educativo nacional.

Indagación en los contextos de familia

Esta actividad brinda información valiosa, no solo sobre las condiciones de vida de los sujetos sordos, sino para realizar proyecciones frente a los procesos de formación; tanto del estudiante que llega a la propuesta como de su familia. En este sentido, esta evaluación en relación con la indagación del contexto de familia debe proponerse:

- Conocer las percepciones y el trato de los padres y miembros de la familia hacia el estudiante sordo y de este último sobre quienes le rodean, estableciendo incidencias, aportes u obstáculos de esta relación en el proceso formativo del niño o joven.

- Reconocer el entorno en el que ha crecido y se ha desarrollado el niño sordo, como base para identificar el tipo y calidad de las experiencias de vida, de lenguaje y de socialización con las que ha contado en su infancia y/o juventud según sea la edad de ingreso a la propuesta escolar.

- Reconocer el tránsito escolar que ha tenido, en relación con el tipo de oferta educativa, enfoque pedagógico, tipo de docentes, formas y nivel de acceso a los conocimientos, oportunidades para el desarrollo de competencias y cómo todo esto ha incidido en los avances u obstáculos que se identifican en el proceso evaluativo del estudiante.

- Identificar cuáles han sido los entornos y los tipos de los hablantes para la adquisición de la lengua de señas y cuáles han sido las prácticas que han direccionado dicha adquisición. Esto es fundamental puesto que muchos errores lingüísticos, obstáculos en el proceso y niveles de competencia puede obedecer a la calidad y cantidad de interacciones que previamente ha tenido el estudiante.

- Conocer el tipo de interacciones que ha tenido con miembros de la comunidad sorda y las oportunidades de reflexión sobre lo que significa ser sordo (construcción de la identidad sorda). Qué avances o inquietudes existen en el estudiante sobre este asunto, qué tipo de representación social puede haber construido sobre sí mismo, es decir,

si se visualiza a con un alta estima y cómo esto afecta el proceso de construcción de conocimiento y de desarrollo bilingüe y bicultural.

- Conocer la historia familiar del niño sordo en términos de características de las relaciones e interacciones, nivel de comunicación, afecto y aceptación dentro de la familia, para reconocer su desarrollo socio afectivo. Es decir, si al margen de que exista una lengua compartida, hay procesos afectivos y familiares que le han dado armonía a sus relaciones o si por el contrario ha estado de privado afectivamente.

Para recolectar este tipo de información es necesario desarrollar una estrategia[5] basada en charlas o conversatorios, lideradas por el docente y el modelo lingüístico, con la familia o cuidadores de los estudiantes sordos que les genere un clima de confianza, soporte y tranquilidad. En este sentido, es conveniente iniciar contándoles sobre las características de

5 Dentro del proceso de investigación desarrollado en el INSOR, esta indagación se articulaba al desarrollo de la escuela de padres, donde se desarrollaban procesos de orientación y formación a padres y acudientes de estudiantes sordos, como soporte al desarrollo de competencias ciudadanas.

la propuesta educativa y la importancia que tiene la información que ellos puedan brindar sobre el proceso del niño o joven, pues de ella dependerá en buena medida las trayectorias didácticas que se propongan.

Estas charlas pueden estar orientadas por una guía preestablecida, tipo entrevista, donde se diligencia un reporte y se hace un recorrido desde la gestación, nacimiento y así secuencialmente hasta la fecha actual. Así mismo, se pueden desarrollar charlas mucho menos formales que permiten darle curso a una conversación más genuina y natural. Por ejemplo iniciar con preguntas tales como: ¿Cómo les ha ido en la educación de sus hijos?, ¿qué les inquieta sobre ella?, ¿qué les preocupa?, ¿qué dolores o satisfacciones tienen?, ¿qué procesos ha vivido?; es decir motivar a que sean los padres o acudientes quienes espontáneamente cuente los hechos más trascendentales según ellos dentro de los recorridos y vivencia familiar que han tenido.

Allí mismo, formular preguntas adecuadas que permitan profundizar en una determinada situación; ir a lugares, fechas o situaciones que no han reportado. Hacer apertura a este tipo de diálogos, ofrece un ambiente de confianza que permite devolverse en el tiempo y llegar a indagar sobre lo que ha significado tener un hijo sordo, cómo ha sido esa experiencia y ahondar en datos específicos como: las causas, los momentos y situaciones en las que se dio el diagnóstico y demás datos que pueden ser pertinentes al proceso.

En el desarrollo de estas charlas es conveniente dar orientaciones y responder las preguntas de los padres, acompañarlos en las situaciones que les inquietan. Esta es la base sobre la que se deben desarrollar la estrategia de escuela de padres para acompañar a los padres y que ellos a su vez acompañen a sus hijos en los procesos de formación.

Por otro lado, si los estudiantes han tenido experiencias educativas en otras instituciones, es importante solicitarles a los padres o acudientes la documentación de los colegios en donde ha estado. Si es el caso, solicitar informes, boletines y demás reportes académicos o comportamentales que se tengan. Del mismo modo, solicitar los reportes médicos que pueden brindar información importante para el proceso del estudiante. Todos estos reportes son necesarios dentro de un sistema educativo.

Indagación a partir de sus desempeños

Valorar los niveles de competencias que poseen los estudiantes sordos, al inicio de cualquier proceso de formación, requiere que tanto docente como modelo lingüístico estén atentos a los comportamientos o desempeños de los estudiantes en la ejecución de las diferentes actividades. Son esos desempeños los que son posibles de observar y brindan información sobre: los conocimientos que ha consolidado del mundo y su funcionamiento; los niveles de adquisición y dominio de una lengua; las habilidades para realizar tareas de tipo físico o intelectual; las capacidades de pensar y comunicar tanto ideas como sensaciones; las disposiciones para el desarrollo de cierto tipo de tareas; las actitudes con las que enfrenta las situaciones.

Para valorar los desempeños de aquellos que recién ingresan a la propuesta educativa, es necesario tener un contacto directo con ellos. Este proceso siempre ha de iniciar con una conversación espontánea tranquila y sencilla, desde el código, lengua o estrategia comunicativa que use el estudiante; es aquí donde docente evaluador, y modelo lingüístico, se adecuan a su situación y quienes tratan de sacar un mejor provecho de ésta, a partir de la estrategia comunicativa pertinente.

En este primer contacto se debe generar un ambiente de confianza y tranquilidad para el desarrollo del proceso evaluativo; ya que en este primer contacto se logran identificar, de manera muy general, las posibilidades comunicativas del estudiante. En ese momento, es posible saber si es factible plantearle preguntas estructuradas en lengua de señas o si es necesario buscar otras alternativas y lenguajes que permitan desarrollar la evaluación.

En este momento inicial se pueden adelantar algunas actividades como mostrarle las instalaciones del lugar, presentarles a las personas que allí laboran, preguntar sobre su familia, entre otros asuntos. En caso de no tener ningún código estructurado de comunicación[6], es conveniente hablarle tranquilamente en LSC, apoyándose de recursos visuales para mostrar el espacio e incluso la descripción explícita de quienes allí se encuentra y sus funciones.

Luego, se puede optar por dos tipos de escenarios para la evaluación; uno es el aula de clase junto con todos los compañeros que están en la propuesta educativa y que comparten las mismas edades e intereses para intercambios comunes; el otro es personalizado, con la participación del modelo lingüístico o el docente, donde se realizan actividades que permiten ver su desempeño en situaciones puntuales frente a las diferentes áreas de conocimiento, así como aplicación de pruebas específicas en LSC o en lengua escrita, de acuerdo con los procesos cursados por los estudiantes.

Si el estudiante sordo comparte con el resto del grupo es importante estar atentos a las interacciones que tiene con sus pares, en diversos momentos de la jornada; esto es en todo los espacios que ofrezca la escuela, incluso

6 Situación que resulta ser muy frecuente en nuestro sistema educativo.

en el descanso. Allí es posible identificar, no solo sus producciones, sino también asuntos frente a su socialización y del comportamiento en general, cuando interactúa con otros que lo invitan a participar de la dinámica del grupo.

Así mismo, es necesario que se exploren diversos escenarios para observar los comportamientos de los estudiantes. Salir del salón, conocer el entorno del colegio, el barrio, el parque, o un sitio de interés posible de visitar, son lugares en donde se espera que el estudiante tenga otro tipo de comportamientos diferentes de los observados en un salón de clase. Exponerlo a distintos contextos y apreciar sobre cuál de ellos tiene conocimiento, para así aprovecharlo posteriormente. Por ejemplo, si un niño no tiene dominio de una primera lengua, pero tiene experiencia en algún contexto particular, muy seguramente su participación en ese tipo de contextos permitirá establecer otro tipo de interacciones comunicativas (representaciones, mímicas), que permitan apreciar que saberes poseen sobre el contexto en cuestión.

Simultáneamente, se debe explorar diversas formas de representar la realidad con el uso de otros lenguajes y observar que desempeños provocan este tipo de expresiones. En este sentido, el lenguaje gráfico (dibujo, pintura, fotografía, cine) o corporal (teatro, danza) permiten expresar ideas, sensaciones y emociones; asunto relevante en el proceso de evaluación, pues los estudiantes pueden retomarlos para representar sus propias realidades. Por ejemplo, es posible construir y dramatizar una narración que permita reconocer las habilidades para la construcción de relatos fantásticos, mirar su creatividad, así como el uso de funciones poéticas y estéticas del lenguaje, la coherencia y cohesión de los textos.

En cuanto a la valoración de los dominios conceptuales de los estudiantes sordos, se diseñan actividades de evaluación específicas, donde sea posible reconocer los saberes, habilidades, capacidades y actitudes de ellos. Ejemplo de este tipo de actividades son los juegos, pues en ellos es posible visualizar y reconocer habilidades conceptuales (matemáticas, ciencias,…) que poseen, reconocer sus conductas en las dinámicas sociales de eventos de competencia, apreciar las estrategias para ganar que propone, así como, las interacciones comunicativas que establece para acordar reglas o solución de problemas, entre otros.

Actividad para la evaluación pedagógica de entrada

Un ejemplo de una actividad para la evaluación pedagógica de entrada puede ser la construcción de una maqueta [7] a partir de experiencias que se tienen con el entorno físico y social. Actividad que puede tomar varias sesiones, pues la intención es construir en la medida que se exploren los saberes que poseen sobre los lugares que habitan (casa, barrio, escuela). Una de las acciones que promueven este tipo de exploración son las salidas guiadas a los alrededores de la institución educativa. Del mismo modo, la proyección de videos alusivos a los lugares que habitan (urbano o rural) o fotografías similares y su posterior análisis a partir de conversaciones con los mismos estudiantes.

A partir de este tipo de actividades es posible identificar desempeños y por tanto saberes, habilidades, capacidades y actitudes que poseen los

7 Experiencia significativa desarrollada para el grado un grado primero en el 2008 en el PEBBI, para la valoración y caracterización del grupo de estudiantes.

estudiantes. A continuación se presenta fragmentos de los diarios de campo de la docente que lidero esta actividad con estudiantes sordos de grado primero.

Observaciones sobre la actividad de evaluación pedagógica de entrada

… Se quería indagar sobre lo que los estudiantes reconocían sobre cómo es el entorno en que habitan,…, queríamos que su región se extendiera hasta donde el pensamiento y las oportunidades de explorar nos permitieran… las experiencias se basaron en lo concreto; sin embargo, se planteó la posibilidad de que ellos pudieran hablar de lo lejano haciendo referencia a situaciones abstractas o sin un objeto tangible.

… empezamos por hablar de su hogar, las cosas que encontraban allí, las personas que convivían con ellos, los seres de su casa… allí se apreció la complejidad en el trato con algunos niños, cuya experiencia de vida se remonta a una familia en la que su comunicación no está mediada por una lengua, sino por los señalamientos, las exigencias y el llanto para obtener lo que deseen o manipular… Estudiantes que entran en conflicto, ya que no tienen el privilegio de la exclusividad, sino que deben aceptar y participar colaborando, contribuyendo, cediendo o aportando lo que son y lo que tienen en pro del bienestar común… lo cual da pistas sobre el trabajo en la formación ciudadana que se debe adelantar…

… Luego, pasamos a hablar de su barrio y recorrimos el barrio que circunda la institución[8] explorando lugares e instituciones cercanas con las cuales pudieran establecer alguna referencia con respecto a su hogar y comparando entre los diferentes barrios que habitamos… se apreciaron desempeños de los estudiantes frente al manejo de la espacialidad, se ve que manejan nociones topológicas básicas (arriba, abajo, dentro, fuera, etc.), pero no saben manejar un sistema de referencia más amplio…

…La experiencia nos guio hacia las actividades que realizan las personas que habitan la ciudad: el policía, el tendero, el médico... y cómo nos necesitamos uno al otro, prestando un servicio o contribuyendo al bienestar de otros… los estudiantes, aunque identifican algunos de estos papeles,

8 Al rededor del INSOR

no reconoce la gran mayoría de responsabilidades que se tienen en estas profesiones.

… La experiencia de construir una ciudad en miniatura, dejó que cada niño aportara su esfuerzo construyendo una casa, así como las instituciones que ellos reconocían y dándole características que la identificaran de acuerdo con lo que él quería mostrar… en la construcción se apreció que no existen dominios sobre las magnitudes de medida, aun cuando si distinguen tamaños de las mismas (grande, mediano, muchos, pocos, etc.)…

… Por otro lado, teniendo en cuenta el tardío acercamiento de los estudiantes a una primera lengua, que para el caso es la LSC, es más tardío el acercamiento a una segunda lengua: el español escrito. Por ello los estándares respecto a la producción textual y la interpretación se deben considerar en este grado, y en las condiciones de estos, desde la lectura de textos gráficos y de imágenes…

Es necesario explorar las construcciones de mundo (social, cultural, tecnológico, entre otros) que ha elaborado el estudiante a partir de sus experiencias de vida o de procesos educativos anteriores. Conocer estas características permite identificar las necesidades de formación conceptual que posee; lo que a su vez, permite diseñar acciones que esta demanda y no a partir de las orientaciones curriculares[9] y de contenido de las escuelas.

Por otro lado, en los espacios personalizados es posible por medio de charlas, o interacciones comunicativas[10], informales conocer a los estudiantes a partir de tópico de conversación vigente y cercana para ellos. En este caso, indagar por su vida familiar o las cosas que le gustan.

Con todo lo anterior, es necesario generar un vínculo pedagógico inicial que permita identificar el dominio de la lengua de señas, en contextos cotidianos o familiares; reconocer las interacciones entre los mismos estudiantes y sus percepciones sobre su entorno, su familia y sí mismo, o los diferentes espacios escolares, entre otros aspectos.

9 Contenidos curriculares que se emanan del Ministerio de Educación como orientaciones, pero que se institucionaliza como obligatoria en la propuestas educativas

10 De acuerdo al nivel de dominio de la lengua que tenga.

También, en coherencia con los grados o experiencia escolar, el dominio de la lengua y la edad, es posible solicitar que exponga o converse sobre lo trabajado en los grados anteriores o que elabore algún material, gráfico o escrito, donde muestre los saberes académicos disciplinares que posee. Esto contribuye a mirar los conocimientos interiorizados, organización de ideas, representación de ellas; así como la exposición de sus maneras de pensar por medio de textos orales, usos y funciones de la lengua.

En este sentido, uno de los principales focos de observación es la lengua que usa el estudiante sordo, por ello es necesario conocer los procesos de adquisición y desarrollo de su primera lengua, para diseñar ambientes que respondan a sus necesidades lingüísticas. Si, por ejemplo, en la evaluación de entrada se identifica que el estudiante ha tenido contacto con la LSC y su comunicación es precaria por el mismo estado de su lengua, pues no es lógico exponerlo a situaciones de clase en donde deba responder a un determinado contenido, cuando lo único que recibe es una exposición, solo porque mueve sus manos[11].

En relación con lo anterior, los avances en materia de lengua escrita pueden estar determinados por las experiencias previas de enseñanza, los niveles de aceptación o rechazo del aprendizaje de esta lengua, potencialidades o posibles dificultades al respecto.

Posterior a esta exploración es necesario realizar un *consejo de evaluación y promoción*[12] con todos los actores educativos para socializar y discutir los resultados, reconocer la historia sociolingüística del estudiante, las condiciones del entorno familiar, todo eso como base para hacer su proyección académica. Es decir, definir en qué curso será ubicado, qué pares le favorecen a su desarrollo, sí va a cursar un grado o cursara procesos de varios grados, sí hará un proceso por objetivos particulares sin cursar plan de estudios, en fin todas las decisiones que atañen a su continuidad para el éxito escolar.

11 En ocasiones los docentes no comprenden los proceso de adquisición y desarrollo de la lengua y su ponen que el estudiante que conoce algunas señas, ya es un usuario competente de la lengua. En este caso, un alto porcentaje de profesores, no tienen conciencia de las adecuaciones que debe realizar a su discurso.

12 En el decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, se menciona las responsabilidades de la institución para el desarrollo de procesos de evaluación.

En síntesis, luego de desarrollar un proceso de evaluación de entrada, es decir, después de convivir con el estudiante sordo de dos a tres semanas, de observar sus comportamientos en diversos escenarios, de tener encuentros particulares con él y su familia, de hacer un consejo de evaluación con el modelo lingüístico y demás docentes que tengan contacto con el estudiante, es posible tener una caracterización valida del estudiante y de sus desempeños.

Resultados de las acciones

En la evaluación pedagógica de entrada es necesario atender las diferencias que se presentan cuando se observa – valora, los desempeños de estudiantes sordos, pues las demandas sobre este ejercicio son particulares dada la diversidad que existe en la población sorda. Esto significa que no es posible proceder de la misma manera en todos los casos, ya que cada estudiante está condicionado por situaciones particulares y diversas como el acceso a la lengua, las experiencias educativas (o clínicas según sea el caso), la convivencia familiar, etc.

De manera general, se puede afirmar que el niño sordo tiene todas las capacidades para desarrollarse de manera integral como cualquier niño y se diferencia en el plano lingüístico (INSOR, 2002, 2006). Allí, se identifican unas connotaciones que determinan los progresos de los niños sordos, esto es la condición del acceso y desarrollo de una primera lengua, a edad temprana, con buenos interlocutores, para que sean posibles dichos desarrollos integrales (INSOR, 2011).

Puntualmente, si un estudiante tuvo un acceso a la lengua de señas a temprana edad[13] y está en los grados avanzados de la primaria, tendrá unas condiciones particulares que permitirán desempeñarse de ciertas maneras en las actividades o situaciones. Diferente de aquel que no ha tenido tal acceso a la lengua, ni experiencias educativas en contextos bilingües biculturales para sordos. Condición que resalta la necesidad de hacer evaluación de entrada, para reconocer las respuestas educativas pertinentes para cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva, las propuestas educativas de carácter bilingüe y bicultural para sordos parten de comprender las condiciones de diversidad en las cuales inician su escolaridad y como desarrollan año a año sus procesos educativos. La valoración inicial de los estudiantes sordos es la base para ofrecer una educación pertinente a sus condiciones, lo que entre otras cosas garantiza procesos verdaderos de inclusión.

Por lo anterior la evaluación pedagógica de entrada permite caracterizar a los estudiantes y sus desempeños en coherencias con las condiciones contextuales que él posee. Como ejemplo de este ejercicio de caracterización, a continuación se describen los desempeños que corresponden a estudiantes de grado cuarto del Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural del INSOR, donde se puede identificar grupos[14] de acuerdo a la edad de acceso a una propuesta educativa, al dominio de la lengua de señas, o si posee una condición particular.

13 En el contexto Colombiano actual, la gran mayoría de niños sordos que acceden a la lengua de señas lo hacen solo en los contextos educativos, lo que indica que pueden tener acceso a la lengua a partir de los cinco años. Dadas estas condiciones, se supone que ésta es una temprana edad para la adquisición de la lengua; aun cuando no es el deber ser frente al desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

14 Se insiste en que el ejercicio que se presenta es una ejemplificación de una caracterización y no una generalización de las conductas de los estudiantes sordos.

Caracterización de los desempeños de los estudiantes sordos de cuarto de primaria[15]

Tras el desarrollo de una serie de actividades que involucraron la indagación con los padres de familia, la revisión de los reportes de los años anteriores, el desarrollo de experiencias significativas donde los estudiantes interactuaron con el contexto y entre ellos mismos, se presenta la caracterización de dicha población, distribuida en tres grupos, en el desarrollo de su proceso de formación para el grado cuarto.

Estudiantes sordos que ingresaron a la escolaridad con la edad promedio: son los que están desde años anteriores, o desde el mismo preescolar, en la propuesta educativa, tienen una experiencia con los procesos de formación académica, social y cultural y tiene progresos significativos en la adquisición de la lengua de señas. A partir de la evaluación los estudiantes de este grupo se caracteriza por:

- *Expresar un discurso en lengua de señas ordenado, con fluidez, manejos de secuencias y relaciones temporales, uso de vocabulario adecuado y sentido de acuerdo al contexto.*
- *Indagar sobre expresiones o usos de la lengua que no conocen*
- *Formular preguntas sobre las situaciones presentadas en clase porqué, cómo, quién, qué, para qué, etc.*
- *Usar componentes no manuales (faciales, espaciales y corporales) en sus producciones de lengua de señas, siendo más evidentes en contextos de comunicación que involucran expresar sus acuerdos, desacuerdos y sentimientos frente a compañeros, profesores y actividades propuestas.*
- *Comunicar aspectos cotidianos y aspectos académicos.*
- *Reconocer asuntos de convivencia y cómo sucesos de agresión pueden alterarla.*

15 Desarrollo de evacuación pedagógica de entrada de los estudiantes de grado cuarto de primaria en el año 2009 en el Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural del INSOR.

- *Indagar información en fuentes escritas como libros, revistas y periódicos.*

- *Tener un manejo general de la información y avances en el desarrollo del pensamiento histórico, pensamiento geográfico y pensamiento económico.*

- *Conocer ciertas relaciones en los ámbitos biológicos, químicos y físicos.*

- *Manejar procedimientos matemáticos y enfrentan problemas matemáticos.*

Estudiantes sordos que ingresaron a la escolaridad con extra edad: son los que ingresaron a la propuesta educativa a con un desfase significativo de edad con relación a los rangos de edad estipulados para el curso de los grados de la escolaridad en preescolar y primaria, asociado a que tienen poca o ninguna experiencia educativa previa. Por razones de edad y experiencias previas son ubicados en el grupo en donde estos estudiantes puedan encontrar mayor afinidad en sus intereses y necesidades, así como consolidar vínculos con pares que les permitan crecer más rápidamente en el proceso de adquisición de la LSC. A partir de la evaluación de entrada los estudiantes de este grupo se caracteriza por:

- *Haber incorporado algunas estructuras básicas de la LSC acompañadas de una alta proporción de señas naturales y gestos para establecer charlas cortas en las que relata situaciones propias de entornos muy cercanos como la casa, o para expresar sensaciones básicas de agrado o desagrado.*

- *Sostener conversaciones siguiendo el tema y el turno con compañeros y docentes sobre temas muy cercanos y cotidianos*

- *Tener experiencias de vida que le permiten charlar sobre algunos contextos muy cercanos dependiendo de las vivencias previas de cada estudiante (la vida en el pueblo, la finca, la realidad del barrio)*

- *Hacer descripciones generales de aspectos básicos de sucesos concretos de la vida natural o social.*

Además se identifica que este grupo en particular de estudiantes posee ciertas condiciones que inciden en su proceso de formación.

- *Presentar poas opciones de interacción comunicativa entre él y su grupo familiar, asunto que influye de manera importante.*

- *Desconocer su nombre, no contar con una seña como parte de si identidad, ni asuntos relativos a su vida como organización de la familia, fecha de cumpleaños entre otras.*

- *Desconocer normas de convivencia en contextos de clase, durante los primeros días de asistencia a la propuesta educativa.*

- *Requerir ubicarse en un grupo de un grado determinado de acuerdo a su edad.*

Estudiantes sordos que ingresaron a la escolaridad y posee una necesidad educativa especial[16] una condición especial que incide en los procesos de formación. Este grupo requiere una mayor observación desde la evaluación, pues puede que algunas de esas condiciones fueron diagnosticados de manera errónea por médicos, o hasta docentes, que no conocen a la persona sorda, ni sus capacidades para comunicarse. A partir de la evaluación de entrada los estudiantes de este grupo se caracterizan por:

- *Contar con códigos caseros o informales de comunicación en algunos casos*

- *Realizar intercambios comunicativos copiando señas de sus interlocutores o utilizando expresiones gestuales u otros lenguajes pictóricos o corporales.*

16 En este contexto se entiende una necesidad educativa especial aquellas condiciones de orden cognitivo, motriz o de otro orden que presenta el estudiante sordo asociadas a la sordera y que inciden directamente en el desarrollo de sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

- *Participar en la actividad y desarrollar las mismas acciones que hacen sus compañeros*

- *Tener intenciones comunicativas, que en ocasiones logra concretar.*

- *Conocer las normas que se establecen, aun cuando en varias ocasiones no las vea aplicables para la convivencia con el resto de compañeros.*

Además se identifica que este grupo en particular de estudiantes posee ciertas condiciones que inciden en su proceso de formación.

- *Es complejo mantener una conversación sobre un tema ajeno al que le interese en el momento.*

- *No acepta fácilmente las normas, y pocas veces mide el peligro o las consecuencias acerca de lo que está haciendo.*

- *Pierde la concentración rápidamente, hay muchas situaciones externas que llaman su atención*

Con estos resultados de evaluación fue posible proyectar las acciones pedagógicas con los estudiantes de grado cuarto. El grupo de estudiantes sordos que ingresaron a la escolaridad con la edad promedio, se desarrolló el programa de cuarto grado tal como se había decidido en la propuesta educativa. Esto significa que los estudiantes desarrollaron un proceso de formación de acuerdo con los contenidos de aprendizaje planeados para ese año al grado cuarto.

Las decisiones se diversificaron para aquellos estudiantes que se ubicaron en el grupo de los que ingresaron con extra edad, pues dados su avances y experiencias lograron desarrollar el programa de grado cuarto, como los del grupo anterior, aun cuando requerían acompañamientos puntuales para progresar al ritmo de estos últimos.

Otros estudiantes con extra edad debieron cursar un programa diseñado para un grado inferior, esto significó que ellos permanecerían con el grupo de grado cuarto, dado que los mismos estudiantes de este grado

contribuirían al desarrollo cognitivo, lingüístico, social y cultural de este subgrupo, pero los logros planeados y esperados para ellos correspondían a un plan de estudios con menor complejidad que la de aquellos que cursaron el plan de cuarto grado.

Por último, un pequeño grupo de estudiantes sordos con extra edad y aquellos con necesidades educativas especiales, requirieron desarrollar un proceso particular con un plan de estudios por objetivos particulares. Esto significa que tenían necesidades de formación mucho más básicas que las del resto de compañeros; necesidades frente a conocimiento y comprensión del mundo, o frente a la adquisición y dominio de la lengua, o de socialización primaria con los demás actores compañeros y adultos de la propuesta educativa.

Además, de manera general esta proyección de las acciones pedagógicas tiene dos tipos de demandas la primera tiene que ver con el diseños y estructuración de los planes de estudio y con las estrategias pedagógicas; y la segunda está relacionada con la gestión para el desarrollo de dichos pales y estrategias.

De acuerdo a lo anterior, los planes de estudio se estructuran de forma tal que respondan a las necesidades y particularidades del grupo de estudiantes de un determinado grado. Se establecen trayectorias sobre los logros que deberán alcanzar los estudiantes en el año, en coherencia con su proceso y con las recomendaciones que se tienen desde las instituciones externas (MEN, secretaria de educación) sobre las áreas de conocimiento a priorizar en la escuela. Además, las estrategias pedagógicas y didácticas que desarrolla el profesor permite proponer el cómo abordar y trabajar con los contenidos de aprendizaje seleccionados, de modo tal que respete los procesos que cursa el grupo de estudiantes.

Por otro lado, son los docentes, dentro de sus planeaciones y gestiones de clase, quienes deben tener presente la trayectoria de cada uno de los grupos de estudiantes, para desarrollar las acciones pedagógicas permitentes. En este sentido, la prioridad del docente no está en los contendido a enseñar, sino los procesos de aprendizaje a potenciar, por medio de una estrategia pedagógica y didáctica, como en este caso los proyectos pedagógicos.

La evaluación del proceso se articula a las prácticas pedagógicas, para hacer seguimiento intencionado, constante y permanente, tanto las actuaciones de los estudiantes como las estrategias metodológicas que propone el docente, para garantizar una respuesta educativa pertinente y de calidad.

Evaluación del proceso

Qué es una evaluación del proceso

Este tipo de evaluación se articula a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para hacer seguimiento y garantizar una respuesta educativa pertinente y de calidad. Esto significa que se valoran de manera continua, tanto las actuaciones de los estudiantes como las estrategias metodológicas que propone el docente en su clase a lo largo de un periodo. Se espera que el resultado de esta evaluación sea un insumo que retroalimente los procesos de enseñanza aprendizaje.

La evaluación del proceso se caracteriza por la constancia o cotidianidad con la que se valora los desempeños de los estudiantes. En este sentido, no es suficiente elaborar y aplicar únicamente pruebas (escritas u orales) al final de cada periodo académico, con la expectativa que estos resultados den cuenta de las construcciones o adquisiciones alcanzadas por los estudiantes. Esto no significa que dichas pruebas sean innecesarias, sino que no logran capturar todos los fenómenos que ocurren en el desarrollo mismo de los procesos de formación cotidiana. Es por medio del seguimiento intencionado, constante y permanente que resulta pertinente, amplia y profunda la evaluación; ya que además supone un seguimiento mucho más cercano de los avances, dificultades y obstáculos que se presentan en los procesos de formación.

Del mismo modo, la observación consciente de las actuaciones y producciones de los estudiantes son los insumos para la evaluación, donde es posible determinar qué han aprendido a partir de lo que estén en capacidad de hacer, de decir o de producir. En otras palabras, la evaluación de proceso es aquella que se hace sobre los desempeños, comportamientos o conductas que evidencian los estudiantes durante el desarrollo de todas las actividades.

Específicamente, hacer seguimiento sobre los procesos de los estudiantes sordos implica estar atentos a sus producciones discursivas, pues ello indica su proceso de adquisición de la lengua de señas y su uso para expresar las

realidades que construye en la escuela. De la misma manera es necesario atender sus conductas y comportamientos, pues allí se manifiestan sus habilidades sociales; sus relaciones culturales, comunitarias e identitarias con la comunidad sorda; los desarrollos afectivos y emocionales; la formación ciudadana necesaria para vivir las condiciones de inclusión – exclusión que vive, entre otros asuntos. Igualmente, se debe atender lo que dicen, hacen y producen sobre los objetos de aprendizaje de las áreas de conocimiento que se priorizan en la escuela, pues ello evidencia asuntos frente a la construcción de conocimientos necesarios en la formación de cualquier ciudadano (INSOR, 2006).

Este tipo de evaluación exige que el docente afine su mirada y esté atento a todo tipo de desempeños (acciones, discursos, conversaciones, elaboraciones de un producto, debates, interacciones con los sujetos y los objetos, etc.) en los diversos espacios que ofrece la escuela. En el caso de los estudiantes sordos de básica primaria, la mirada también está sobre sus participaciones en todas las actividades, más aún cuando

sus actuaciones están marcadas por las condiciones sociales, culturales, afectivas y lingüísticas que poseen[17] (INSOR, 2002, 2006). Asuntos como el proceso de adquisición y desarrollo de la primera lengua, los contextos de interacción social, las relaciones con sus padres y demás personas de su entorno, entre otros inciden en los desempeños de estos sujetos.

Además, dadas las condiciones de ingreso a la escolaridad de los estudiantes sordos, es posible encontrar diversidad de niveles o ritmos de aprendizaje. Por tal motivo, la valoración de sus procesos de desarrollo no puede ser visto como una norma, donde todos ellos transformen sus desempeños de la misma manera y al mismo tiempo. Es posible identificar en un mismo grado, grupos de estudiantes con distintos tipos de desempeño y cuyos ritmos de construcción y desarrollo de pensamiento sean diversos; desde aquellos que transforman vertiginosamente sus desempeños, hasta los que requieren periodos de tiempo más prolongados. Esto implica que, por ejemplo en una clase, es común apreciar varios tipos de desempeño, lo que se traduce en diferentes niveles de desarrollo de competencias.

Por otro lado, la evaluación del proceso al hacer seguimiento a los desempeños de los estudiantes, también brinda información sobre las prácticas pedagógicas que se plantean para promover dichos desempeños. En este sentido, este tipo de evaluación brinda información sobre la pertinencia, o no, de las actividades y se analiza los avances o distancias entre las actuaciones realizadas y los presupuestos o propósitos de enseñanza.

Por lo anterior, la evaluación del proceso se articula al diseño y gestión de las actividades de enseñanza, pues esta ofrece insumos en la toma de decisiones pedagógicas, casi que inmediatas, que optimicen dichas prácticas. Es decir, que permita monitorear los procesos de formación para adecuar constantemente las tareas o estrategias de modo tal que cumplan con los propósitos planteados y se desarrollen las competencias esperadas en los estudiantes.

17 Situaciones particulares frente a la adquisición de la lengua, experiencias educativas, sociales y culturales previas a la escolaridad.

Acciones metodológicas

La evaluación del proceso implica observar, analizar e interpretar las actuaciones y las trasformaciones realizadas por los estudiantes sordos en el contexto de clase. Para este tipo de práctica, es necesario establecer desde el diseño de las actividades de enseñanza, indicadores y criterios de valoración de los desempeños que permitan identificar y describir los desarrollos del estudiante sordo a lo largo del periodo escolar. Esto significa que el docente en su ejercicio de planeación tendrá presente los aspectos, habilidades, contenidos o aptitudes que desea promover y estará atento a estos asuntos cuando se implemente la actividad.

Además, valorar el progreso de los estudiantes implica estar pendiente de la diversidad de desempeños. En este sentido, los desempeños son dinámicos y se transforman en función de las experiencias y exigencias progresivas que se les planteen desde las prácticas pedagógicas, en relación con el

tipo de tareas o problemas que enfrenten. Dichas trasformaciones son una clara manifestación del desarrollo de sus competencias.

Un claro ejemplo son las trasformaciones visibles en las respuestas que tienen los estudiantes entre el principio del periodo académico y el final del mismo, cambios que no son espontáneos (on/off), sino que son progresivos. Durante dicho periodo, ellos van sofisticando aquello que hacen o dicen hasta llegar a estados más avanzados o complejos; evidencia de cambios en sus estructuras del lenguaje, en sus niveles discursivos (nombrar, describir, explicar, argumentar, hipotetizar, predecir, etc.), en sus formas de comprender y actuar sobre los fenómenos, en las estrategias de resolución de problemas cotidianos o científicos, entre otros.

Es por ello que el diseño y gestión de las actividades deben promover cambios en las actuaciones de los estudiantes, a partir de la solución de tareas más exigentes y complejas. Apreciar, analizar y valorar dichas actuaciones y sus trasformaciones es lo que corresponde a la evaluación del proceso. En este sentido, evaluar no es un asunto casual, como pescar desempeños, sino que es incidental, ya que desde la misma planeación hay conciencia de los cambios deseables; lo que contribuye a identificar los desempeños y la distancia con lo esperado.

Específicamente, evaluar el proceso que se desarrolla al interior de una propuesta educativa demanda, como ya se ha indicado, una mirada provista de fundamentos conceptuales y prácticos que permiten apreciar los desempeños e interpretarlos en relación con las competencias. Esta mirada debe contemplar los escenarios de interacción de los estudiantes sordos, pues es allí donde es posible apreciar sus actuaciones.

Escenarios para la observación de los desempeños

Son diversos los espacios de la escuela en donde es posible promover y potenciar competencias, así como, apreciar los desempeños de los estudiantes; espacios dispuestos para que ellos puedan desarrollar sus facultades físicas, mentales, lingüísticas y cognitivas. Por ejemplo, una clase de corte expositivo es un escenario que promueva exclusivamente un solo tipo de desempeño de los estudiantes, aunque parece ser el de

mayor acción y conciencia del docente en los momentos de la evaluación. En este sentido, existen diferentes escenarios que son susceptibles de ser contemplados para observar los desempeños del estudiante sordo.

En las clases, los desempeños visibles de los niños estarán relacionados con el dominio de un saber y con lo que puedan hacer, decir o producir con dicho conocimiento. Por ejemplo, un desempeño visible está relacionado con el uso de la gramática particular de la disciplina (discursos académicos) para comunicar tanto los objetos de aprendizaje, como su actividad sobre ellos.

De acuerdo con lo anterior, los desempeños relacionados con la producción oral y escrita de los estudiantes sordos (y de cualquier estudiante) se ira complejizando a partir de los dominios sobre los discursos disciplinares, esto es, adecuar su discurso a formas de comunicación propias de la disciplina. Frente a este hecho, es importante considerar los procesos actuales de adquisición de una primera lengua que tiene la población sorda para comunicar aspectos de las ciencias naturales, con el uso de un léxico preciso y particular del área de conocimiento, demostrando que tanto sabe de esta.

Por esa razón la valoración que realiza el docente deberá contemplar los progresos a lo largo de todas las actividades, cerciorándose del discurso del estudiante; pero, dadas las condiciones de los estudiantes sordos, deberá basarse en otro tipo de actuaciones, más allá de lo que dicen, para valorar sus saberes frente a un determinado saber.

Por otro lado, existe otro tipo de escenario que no demanda ese rigor lingüístico para comunicar los objetos de aprendizaje, ya que los propósitos en dichos espacios son más de carácter socio cultural; es decir, sobre el reconocimiento propio y de los demás, sordos y oyentes, presentes en ese contexto. Por tanto, los diálogos entre los mismos niños son más casuales y menos tensos que en la misma clase, ya que buscan satisfacer la natural interacción entre el niño y sus pares, o él y el adulto. Este tipo de escenarios pueden ser los que se generan en las actividades de comunidad sorda liderada por miembros de ésta.

En el anterior escenario también es posible percibir y capturar desempeños de los estudiantes sordos, ampliar el panorama hacia otros comportamientos y complejizar la mirada del docente frente a la evaluación. Más aun, cuando asuntos socio culturales son de vital importancia en su formación ciudadana bicultural.

De igual manera, escenarios relevantes para observar desempeños de los estudiantes sordos, sus interacciones y comportamientos son aquellos que puede nominarse como cotidianos, pues están presentes en el diario vivir de la escuela. Espacios como descansos, entradas o salidas, encuentros en el pasillo, son en donde los niños interactúan con sus pares, lo que contribuye a sus procesos de adquisición de lengua, a la convivencia y a la construcción social y cultural. Por esta razón, no deben ser tenidos en cuenta de forma trivial, ya que estos ambientes contribuyen a la configuración de contextos lingüísticamente ricos.

A continuación se muestra una secuencia didáctica en un proyecto pedagógico[18] como escenario para la evaluación de proceso. Aquí se presenta el diseño de las actividades y los respectivos relatos de diario de campo, donde se resalta los desempeños que se pueden traducir en competencias y que se aprecian en las trasformaciones de las actuaciones de los estudiantes sordos. Puntualmente, se tomaron tres situaciones que parten de la exploración y reconstrucción de la historia de la educación a partir de relatos personales, luego la exposición y explicación de los rasgos característicos de un determinado lugar; y por último la representación de aspectos culturales involucrados en ciertos grupos poblacionales.

Cuéntame una Historia: Indagación y búsqueda de información

Actividad inicial cuyo propósito fue conocer eventos, características y trasformaciones que ha tenido el sistema educativo, modalidades de atención o enfoques educativos, a partir de relatos de adultos (sordos y oyentes) frente a sus experiencias en la escuela, estableciendo relaciones entre dicha situación y los hechos actuales.

Para el desarrollo de dicha actividad se invitó a padres, docentes y modelos lingüísticos, adultos con diferentes experiencias, edades y procedencias, para que compartieran y narraran de manera amplia las anécdotas gratificantes o dolorosas que vivieron en sus procesos escolares.

Cada una estas narraciones, realizadas en días diferentes, tuvo un tiempo prudente donde los estudiantes desarrollaron otro tipo de actividades relacionadas con: la reconstrucción de las historias relatadas, a partir de las características más representativas en cada una de ellas; la producción de representaciones y registros de dichas reconstrucciones; la socialización de los aspectos relevantes o llamativos; y confrontación de distintas posiciones para reconocer los cambios que ha dado la educación para las personas sordas a través de los años.

Así mismo, desde los relatos, se indagó junto con los estudiantes las principales características (físicas, ambientales, poblacionales) de los

18 Proyecto pedagógico "Conozcamos, Analicemos y Enriquezcamos Nuestra Historia Educativa", desarrollado en grado quinto en el año 2009

lugares de procedencia de cada adulto, se buscaron registros fotográficos que permitieron ver las trasformaciones sufridas por dichos sitios. Además, se establecieron comparaciones entre el estado de un determinado espacio y sus invariantes o trasformaciones con el paso del tiempo, se socializaron y presentaron los hallazgos obtenidos.

Fragmentos del diario de campo de cuéntame una historia

… En los días siguientes, fue invitada la madre de uno de los niños, para que narrara sus experiencias de vida y particularmente lo vivido por ella cuando estudiaba… Ella relató varios acontecimientos de su infancia que impactaron a los estudiantes, quienes hicieron las pausas para preguntar, conocer y profundizar más sobre aquello que estaba contando la señora y que causaba interés (anécdotas relacionadas con ciertas tradiciones para el tratamiento de ciertas enfermedades). Así mismo, ella detallo paso a paso como fue su recorrido por la escuela, como eran sus profesores y como se comportaban, cuáles eran los castigos a los que eran sometidos los estudiantes, entre otras cosas.

Durante el relato, la docente estuvo atenta de los comportamientos de los estudiantes, tanto de aquellos que participaban por medio de preguntas y comentarios, como de aquellos que tan sólo prestaban atención a la narración, pero que estaban muy interesados en lo contado; con respecto a estos últimos, la docente además de estar atenta, provocaba en ellos otro tipo de reacciones, por medio de preguntas o explicaciones sobre lo narrado.

Una vez finalizado el relato, los estudiantes volvieron sobre él, para profundizar y saber con más detalle las costumbres que se tenían, el dolor y el tipo de castigo causado por los docentes, entre otras. Un grupo numeroso de ellos, participaron de la charla con la invitada y tanto ellos como invitada se sintieron satisfechos en la conversación…

… la gran mayoría de estudiantes reconstruyo el relato y señalo aquellos asuntos que les llamaron la atención. Un grupo de ellos, más allá de la reconstrucción de lo contado, formulo comparaciones entre lo relatado por la madre y su propia experiencia y describieron las diferencias que ellos identificaron…

El estar atentos a lo relatado y hacer preguntas para conocer a profundidad la situación es un indicio del interés que poseen los estudiantes, lo cual está relacionado con las disposiciones de los sujetos frente a los nuevos contextos de interacción. Así mismo, estas preguntas se sustentan en los saberes que ellos poseen y la información nueva que trae el relato, esto significa que han consolidado conocimientos sociales y las habilidades comunicativas.

…La segunda invitada comienza su relato desde la experiencia de la escuela, señalando las dificultades que le ocasionó el ser zurda, sus conflictos en primaria y la promoción a secundaria a los 16 años. Estos asuntos fueron los que retomaron los estudiantes para elaborar las preguntas y los comentarios.

En primera instancia, un punto de reflexión que les impacto fue el proceso y la edad de la invitada y de cada uno de ellos; sintiendo rezagos importantes en el proceso llevado a cabo entre sordos y oyentes. En segundo lugar, las anécdotas que tuvo la invitada por ser zurda llamaron la atención y allí se centraron las preguntas frente al tipo de discriminación que ella sufría…

…se presentó una tercera invitada (otra profesora), quien procede de otra región y tiene una edad intermedia entre las dos invitadas anteriores. En esta ocasión no se dio mayor explicación a la metodología del trabajo y sin mayores preámbulos se dio inició a esta narración. Su relato, al igual que el anterior se centró en el ser zurda, sus dificultades en primaria y la promoción de secundaria después de los 20 años, eventos que en cierta medida se oponía a lo compartido por la invitada anterior.

Las intervenciones de los estudiantes se concentraron en las características del entorno regional y social de la profesora invitada. Preguntas sobre "Cali" las costumbres de la región y sobre los sordos en dicho lugar, fueron formuladas. Así mismo ellos preguntaron sobre su experiencia de ser zurda y lo contrastaron con lo relatado por la anterior invitada. Del mismo modo, reflexiones sobre su edad de egreso de la secundaria, en comparación con sus promedios de egreso fue también comentado…

… Se da paso a la participación del cuarto invitado, un modelo lingüístico de la propuesta educativa quien relatar su experiencia educativa. Un grupo

de estudiantes… Después, el modelo narró sus experiencias en la escuela, las situaciones que vivió, los aspectos negativos y positivos de todo su recorrido escolar hasta llega a ser un modelo lingüístico. Mientras tanto ellos estuvieron muy atentos a todo lo relatado por el modelo, algunos con cara de asombro, otros afirmándolo (como si se estuvieron identificando con lo narrado con situaciones vividas por ellos) y el resto atentos a los acontecimientos narrados.

A medida que se presentaban los relatos de los invitados, las habilidades para formular las preguntas, las explicaciones y las comparaciones se fueron desarrollando. Desempeños que muestran sus niveles de competencias del lenguaje y científicas, ya que no solo muestra avance en la forma de preguntar, sino en los contenidos que refiere cuando se cuestiona sobre algún acontecimiento experimentado.

Una vez finalizado el relato, los estudiantes y la docente formulan preguntas muy específicas frente a cada una de las épocas y experiencias vividas por el modelo lingüístico en su proceso de formación. La gran mayoría de ellos, formularon preguntas frente al ingreso escolar, al tipo de compañeros que tenía, al proceso de adquisición de la lengua, al cambio de escenarios de aprendizaje, a las decisiones de los padres, en fin explorando con mayor detenimiento su formación. El resto de ellos, estuvo muy atento a las respuestas del modelo y cuando se les solicitaba que formularan preguntas, ellos repetían las preguntas formuladas con anterioridad.

Este relato sirvió para que los niños que provenían de otro tipo de propuestas educativas describieran su experiencia en las aulas para sordos o en la escuela de oyentes e identificaban su historia con algunos aparatos de lo relatado. Casi todos los estudiantes hicieron conciencia de lo que ha pasado en la educación para sordos, pues la narración por el modelo lingüístico no corresponde en algunos casos con lo que ellos han vivido.

La caja de las sorpresas: Análisis y socialización de información

Con base en la información recolectada en la actividad anterior, esta se organizó teniendo como referente los lugares de origen o procedencia nombrados en las narraciones, es decir, articular el resto de información (social, cultural, económica, natural, etc.) a las ubicaciones mencionadas. Esto con el ánimo de profundizar y reflexionar sobre las diferencias y semejanzas físicas, sociales, culturales y educativas de cada sitio.

Esta actividad tuvo como objeto profundizar y analizar lo descrito en la anterior y establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los aspectos del pasado y de la actualidad en un determinado lugar. Para tal fin, los estudiantes junto con el docente elaboraron, de manera creativa, unas cajas sorpresa donde se depositaron preguntas, ejercicios, tareas, elaborados previamente, para explorar a profundidad las características relacionadas a los espacios geográficos que se trabajan en la clase, como por ejemplo: describir o responder a cuestionamientos frente a las características físicas, sociales, culturales y educativas de los lugares que se han abordado; a la

realización de entrevistas a algunos miembros de la comunidad educativa; a la representación de algún aspecto cultural de uno de los sitos del país abordados; buscar noticias o información de comunidades habitantes en algún sitio del país, entre otras. Los estudiantes se organizaron en grupos y se responsabilizaron de las esquinas en donde se dispondrá un escenario correspondiente con las zonas geográficas mencionadas en los relatos. Allí mismo, se ubicaran las cajas, las cuales los guiaron para la formulación, resolución y presentación de características de cada una de las zonas y de esta manera se desarrolló una actividad para el resto del grupo.

Fragmentos del diario de campo de la caja de sorpresas

…Durante la semana siguiente a los relatos, se elaboraron dos registros con los estudiantes para resaltar las semejanzas y diferencias entre la época narrada y la actualidad. Un primer registro dedicado a establecer los asuntos relevantes del pasado, donde cada estudiante señalaba aspectos

interesantes e importantes y la docente los anotaba en el tablero, en español. En primera instancia, se construyó una lista de todos los eventos o aspectos relevantes de la narración resultado de sus aportes; ejemplo de lo registrado en esta lista es: los castigos en la escuela, las costumbres de los padres y abuelos, las edades de promoción, entre otros.

Una vez culminada la lista de eventos en el tablero, los estudiantes copiaron en sus cuadernos y la profesora en una cartelera, dicha construcción. En esta tarea un grupo de ellos, en su proceso de lectura, reconocían como etiquetas cada una de estas frases y relataba su significado. Otro grupo de manera general describía lo escrito en la lista, sin que hicieran una correspondencia precisa entre la frase y lo relatado.

Luego un segundo registro, similar al anterior, donde se anotaron las características más relevantes de la época actual según los estudiantes. Ellos al igual que en el anterior ejercicio expusieron sus ideas, posiciones, dudas y aportes; mientras que la docente orientaba, mediaba, respondía y organizaba en español escrito las ideas para registrarlas en el tablero. Un número reducido de estudiantes apoyo la escritura realizada por la profesora, señalando los términos que conocían, el uso del plural y el singular, los sombres propios, entre otros asuntos.

Esta nueva la lista registrada en el tablero fue consignada en los cuadernos y en una cartelera expuesta en el salón.

Los desempeños manifestados por los estudiantes sordos muestran niveles de competencias del lenguaje, en tanto se desarrollan diálogos entre pares para llegar a acuerdos y establecer un tipo de registro, así como en el uso de registro que ellos hacen.

Un grupo de estudiantes que terminaron la copia primero, por iniciativa propia, acompañaron y orientaron la copia del resto deletreando términos que desconocían, señalando algún tipo de puntuación o corrigiendo los errores que se pueden cometer en la copia.

Ciertas actitudes y disposiciones que poseen los estudiantes frente al trabajo de sus compañeros muestran desarrollos comunitarios relacionados con la formación ciudadana.

Una vez consignada la información en el cuaderno, cada estudiante elaboró un pequeño cartel donde ilustraba lo contado y lo expuso al resto de sus compañeros. En este momento de trabajo, se apreció que cada uno de ellos elaboro de manera individual su cartel, salvo una pareja de estudiantes quienes estaban más pendientes de las elaboraciones de los demás que de las propias. Así mismo, a partir de las exposiciones cada estudiante se realizaron complementaciones frente a lo cada uno exponía…

…En el resto de semana se replicó la elaboración de registros y carteles por parte de los estudiantes, en compañía de la docente del grupo. En este desarrollo de la actividad se vieron más sueltos y arriesgados frente a la construcción de la lista de eventos y aspectos relativos a cada una de las narraciones anteriores. Se apreció una mayor independencia del grupo de estudiantes quienes, gracias a los registros escritos que hay en el salón (las carteleras elaboradas por la docente), hicieron construcciones propias en lengua escrita de dichos eventos y aspectos. Del mismo modo, con la elaboración de los carteles y las exposiciones de los capturado en cada uno de los relatos.

En las actividades se vio que los estudiantes estaban más confiados y habían desarrollado habilidades en el plano comunicativo, pues sus explicaciones y cuestionamientos eran más profundos o más extensos. Así mismo, se vio un crecimiento en el dominio que tenían sobre los saberes socio histórico que emergieron de la discusión y reflexión sobre los relatos. Por ello se aprecia que sus desempeños evidencian desarrollos en las competencias ciudadanas, científicas y del lenguaje, coherentes con los procesos que desarrolla este grupo.

Adivina adivinador de que época soy: Reconstrucción de la información

Una vez se ha profundizado en el contexto socio histórico de aquellos lugares que fueron tratados en los relatos, se planteó esta actividad cuyo propósito fue promover la construcción de relaciones, hipótesis, formulaciones frente a los aspectos culturales que son representativos de aquellas épocas y lugares que anteriormente fueron presentados.

Para este fin los estudiantes indagaron sobre las costumbres y vestimenta de los pobladores de los lugares y épocas, que se han trabajado, teniendo

en cuenta las influencias y rasgos característicos de cada zona. Dicha indagación se realizó por parejas, donde cada una de ellas selecciono un determinado territorio, en una determinada época. Uno de los puntos tiene que ver con los tipos de vestuario que usaban, ya que esta información será empleada para la confección de los trajes, con el material disponible en el salón. Además, esta fabricación de trajes se apoyara por quienes relataron sus experiencias educativas, para que brinden sus ideas, sugerencias y modificaciones a los trajes ya elaborados.

Después de diseñar y confeccionar los trajes se organizó un concurso de modelaje, para conocer el lugar de procedencia de cada uno de los trajes. Cada pareja modeló sus creaciones, dando pistas a los demás compañeros para que ellos determinaran la zona y la época a la que corresponde cada vestido.

Al finalizar este trabajo expositivo con estudiantes, se presentó una síntesis de sus desempeños, los cuales a su vez dan cuenta de qué nivel de desarrollo se encuentran estas. Seguidamente se expusieron algunos

relatos, otras experiencias similares de evaluación del proceso en el marco de alguna actividad o experiencia significativa al interior de sus proyectos pedagógicos.

Fragmento de diario de campo de adivina adivinador

A partir de este cierre, la docente cuestiona a los estudiantes sobre las características de los grupos étnicos en el país, tanto ellos como la docente para reconocer que saberes tenían sobre ello; particularmente plantea preguntas sobre las características y ubicación de los grupos indígenas. Este planteamiento de la docente se traduce en una búsqueda inicial de los estudiantes, donde la primera fuente de información son los saberes propios de los padres, sobre la ubicación de las tribus indígenas en nuestro territorio. Otra fuente de información fueron los programas de televisión (que durante esa época trasmitía aspectos relacionados con los asentamientos indígenas), aun cuando estos no tenían ni interpretación o closed caption, se pensó en un recuento de escenas hecho por la docente…

El acceso a la información es posible por medio de las indagaciones que desarrollan los estudiantes, esto tiene que ver con las formas de acceso al saber necesario para el desarrollo de competencias científicas, en este caso de carácter social.

… se comenzó con la socialización de las indagaciones realizadas por los estudiantes. En dicha ocasión la información obtenida de un grupo padres se restringió a los nombres de las tribus, familias o grupo lingüístico, así como la ubicación de éstas. No todos hicieron la indagación, ya que los padres estuvieron muy ocupados, o desconocían del tema, o no lo logran expresar con suficiente claridad a sus hijos. Al no tener suficiente información, docente trajo al salón cierta cantidad de libros de ciencias sociales de diversos grados para que sean los mismos estudiantes quienes logren identificar lo solicitado…

… Posteriormente, la docente organiza al grupo por parejas y les pide que armen una lista con los nombres de todos los grupos indígenas y su respectiva localización para ser ubicados en los mapas. Todas las parejas armaron un listado con diferentes dimensiones, unas muy largas y otras muy

cortas y las discuten con el resto de sus compañeros, lo cual complementa la indagación de cada una de las parejas y permite ubicar en un mapa, ubicado en la pared, los diferentes grupos indígenas que existieron en el país…

Puntualmente, actuaciones como la ubicación en el mapa, o las descripciones físicas y las articulaciones culturales que se pueden establecer en un lugar, corresponden a los dominios sobre los saberes sociales que poseen los estudiantes sordos. Esto a su vez contribuye con el desarrollo de las competencias científicas necesarias para los grados de primaria.

… se les solicita a los estudiantes seleccionar uno de ese grupo indígenas ubicados en el mapa y recrear una situación cotidiana que podrían tener este grupo. Para ello fue necesario que ellos se organizaran en grupos para que reconstruyeran la vestimenta del grupo escogido e interpretaran un pequeña escena en donde se vieron los roles principales del grupo y ciertas costumbres. Para el desarrollo de esta tarea, la docente indica el tipo de materiales que pueden emplear y sugiere que indaguen en internet todo lo que puedan sobre el grupo indígena que les corresponde.

Cada grupo de estudiantes, de manera muy creativa organizo su vestimenta apoyándose los unos a los otros. Se identifican con gran habilidad en la elaboración de las manualidades que orientan el trabajo de los demás compañeros y colaboran a quienes tienen mayor dificultad para realizar este tipo de ejercicios. Del mismo modo, cuando están organizando la representación teatral, en cada uno de los grupos, se identifican unos que lideran los montajes de las escenas, los roles y las acciones de cada uno de sus compañeros.

El uso de otros lenguajes para comunicar las ideas, emociones e intenciones que se tienen es una manifestación del desarrollo de competencias del lenguaje.

Posteriormente, los estudiantes realizan sus respectivas representaciones, en donde ponen en juego las interpretaciones propias sobre los comportamientos, costumbres, formas de vida y roles que asumían cada uno de los miembros del grupo indígena…

Resultados de las acciones

Las anteriores actividades pueden ser vistas como el desarrollo de clases de proyecto, donde se describe la participación de estudiantes, docentes y modelo lingüístico; de hecho lo son. Sin embargo, estas mismas pueden ser aprovechadas para identificar el tipo de desempeño que tuvieron de acuerdo con la tarea solicitada. Desde esa perspectiva, es necesario identificar qué hacen y cómo lo hacen, para establecer juicios de valor que describan el proceso de aprendizaje y los niveles de competencias desarrollados por estudiantes.

Por ejemplo, cuando en un fragmento de diario de campo se dice que "… cada estudiante elaboró un pequeño cartel donde ilustraba lo contado y lo expuso al resto de sus compañeros…", se está ante un desempeño de los estudiantes. En este sentido, hacer un cartel puede mostrar asuntos frente a los registros o esquemas gráficos que emplea para comunicar sus ideas, su disposición o actitud para el trabajo. Así mismo, el cartel como producto terminado brinda información sobre las ideas que construyó o comprendió el estudiante frente a un determinado fenómeno, en este caso sobre la evolución de la educación, los momentos y transformaciones de esta.

Otro ejemplo, cuando se dice que "…Un grupo de estudiantes, señalo las diferencias sustanciales con respecto a lo narrado, otros coincidían en el tipo de propuestas educativas en las que han estado, pero todos reconociendo transformaciones entre la época narrada y la actual…" se aprecia que hay socialización, acuerdos o desacuerdos frente a algún tópico, conclusiones o reflexiones; comparaciones entre hechos, procesos de permanencia y transformación, de situaciones o sujetos, posturas personales, argumentos en contra de lo vivido, entre otras actuaciones. Estas acciones a su vez indican, para este caso, ciertos niveles de desarrollo de la lengua y sus formas discursivas de participación, habilidades comunicativas y de pensamiento para expresar ideas, opiniones o sensaciones; así mismo, describen los hechos, explican las situaciones, argumentan y generan comparaciones, hilan una idea y sostienen el tópico. Así mismo, poder participar en una charla lo obliga a tener un dominio sobre el saber sobre el que se basa la conversación. Del mismo modo, participar en este tipo de dinámica social exige que ellos reconozcan y respeten al otro, su opinión y formas de ser, para establecer una sana convivencia en el grupo.

De modo particular, en desarrollo de estas actividades es posible identificar diversos tipos de desempeños en cada una de las acciones propuestas, desde los más elaborados y sofisticados, hasta los más básicos y fundamentales; por ejemplo, desde los que intervienen preguntan, comparan, explican y sustentan sus puntos de vista frente a una determinada historia; hasta aquellos que están atentos a los relatos y logran señalar y numerar algunas de las acciones relatadas. Diversidad que está en la base de los escenarios de formación, más cuando se trata de la comunidad sorda, puesto que son distintas las experiencias y las condiciones sociales, culturales, lingüísticas

de cada sujeto sordo. En este sentido, en las actividades expuestas se identifican tres grupos de estudiantes dado el tipo de complejidad que manifiestan en el desarrollo de las tareas.

A continuación se muestra síntesis de fragmentos de los diarios de campo de la docente frente a los desempeñemos de los estudiantes y su correspondiente análisis, para determinar la evaluación que se derivan de estos comportamientos.

Tabla de valoración de los desempeños de los estudiantes sordos

Desempeños	Inferencias del docente
Grupo 1 Luego del relato de un adulto frente a tratamientos tradicionales, como introducir a un bebe en el vientre de una res recién sacrificada, un estudiante de este grupo dice: "yo ahí vaca", lo que significa la pregunta ¿me van a introducir en la vaca? En un momento de socialización, los tres estudiantes ubicados en este grupo dan sus opiniones sobre los relatos realizados hasta el momento, tomando bastante tiempo para compartir sus ideas con los demás. En un ejercicio de consignar en el cuaderno las elaboraciones conjuntas registradas en el tablero, el grupo de estudiantes con mayor desempeño terminaron de primeras y fueron a apoyar al grupo de estudiantes ubicados en este nivel. Estos últimos tomaron un tiempo superior al del resto de compañeros. Durante todo el desarrollo de la actividad este grupo de estudiantes están atentos a las situaciones o tareas propuestas, participan y resuelven, aun cuando sus respuestas son cortas y en ocasiones imprecisas. En el momento de cierre de la actividad, las participaciones de este grupo de estudiantes fueron concordantes con lo relatado por los invitados adultos, necesitaron apoyo de los demás, en menor proporción de lo necesitado al inicio de la misma, para complementar sus discursos	De manera general, en este grupo se puede apreciar un tipo muy particular de intervención, donde sus producciones discursivas son cortas, en ocasiones imprecisas y toman un tiempo prudente para hilar ideas con sentido frente a un asunto particular de la clase. Así mismo, se aprecia un ritmo particular en la toma de registros escritos o gráficos frente a lo desarrollado en clase. Así mismo, se puede apreciar, de acuerdo a la actividad planteada, experiencias que permitieron la construcción de saberes relacionados con las condiciones sociales que han vivido y que viven ciertos individuos y comunidades en el territorio nacional. El nivel de apropiación se ve en el seguimiento que hacen de la actividad y de las acciones, aun cuando no lo sea a nivel discursivo. De acuerdo a lo anteriormente tratado se puede inferir que este grupo de estudiantes tiene un nivel de desarrollo de lenguaje que le permite ser competente para la formulación de preguntas y respuestas sencillas frente a las experiencias o contenidos trabajados en clase; producciones discursivas coherentes con los asuntos manejados en clase, de corta extensión; significa los textos con lo trabajado en clase, aun cuando su habilidad para copiar sea baja. Frente a las **Competencias Científicas**, las experiencias trabajadas en clase hicieron alusión principalmente a las ciencias sociales y frente a este saber, se apreció que los estos estudiantes identifican unas necesidades de información, por lo que desarrollan indagaciones y formulan preguntas para acceder a los conocimientos sociales, históricos y culturales que se dispusieron en la actividad. Las **Competencias Ciudadanas** se hacen evidentes en este grupo en el reconocimiento de sus necesidades de acompañamiento frente a las acciones, situaciones o tareas propuestas en clase, así como en la solicitud de colaboración específica en el desarrollo de las tareas. No poseen una autonomía propia de estudiantes de su misma edad, por lo que es necesario acompañarlos en el desarrollo de diversas tareas.

Desempeños	Inferencias del docente
Grupo 2 En la elaboración de una cartelera, los estudiantes ubicados en este grupo realizaron sus carteles relacionados con los relatos de los adultos y cada uno de ellos expuso sus propias elaboraciones. Eventualmente fueron apoyados por sus compañeros para exponer y complementar las exposiciones. Tras el relato de una profesora, este grupo de estudiantes centro su atención únicamente en la información frente a las consecuencias de ser zurda y sus preguntas se orientaron hacia ello. En el relato de un adulto sordo, los estudiantes que están en este grupo permanecieron atentos al relato, sin embargo, al final no formularon preguntas frente a este relato. En la ubicación de etnias indígenas en el mapa, estos estudiantes requirieron un acompañamiento frecuente de la docente para el desarrollo de las actividades. En general, estos estudiantes están atentos y dispuestos a las situaciones, tareas y actividades propuestas, participan y resuelven las acciones propuestas. Existe una ligera diferencia en este grupo relacionada con el momento de aprendizaje que está viviendo. Frente a la construcción de una caracterización de tribus indígenas, este grupo estuvo acompañado por la docente frente a la exposición de las características de dichas tribus. En el relato de una profesora, una de las estudiantes hizo una reflexión sobre la edad en la que termino el bachillerato y la profesora y la edad en al terminaría ella: "yo tengo 15 y terminaré a los 21" En la reconstrucción de los aspectos educativos mencionado en los relatos, los estudiantes alcanzaron a distinguir aspectos como las formas de desplazamiento, las reglas en los colegios, las normas en las casas, organización que tomo bastante tiempo.	Comparando el tipo de desempeños que demostró este grupo con respecto al anterior, se puede afirmar que sus participaciones son cortas, pero con una producción discursiva en lengua de señas más extensas y estructuradas. No posee mayores dificultades habilidades para hacer el registro escrito y gráfico de lo trabajado en clase, aunque algunos no poseen la disposición para hacerlo. Frente a los dominios sobre los saberes que sustentan su trabajo, se percibe un nivel de apropiación de los mismos en el desarrollo de sus acciones, aun cuando no lo sea a nivel discursivo. En relación con lo anteriormente, se puede inferir que este grupo de estudiantes posee un nivel de **Competencias del Lenguaje** que le permite formular de preguntas y respuestas sencillas frente a las experiencias o contenidos trabajados en clase; producciones discursivas coherentes con los asuntos manejados en clase, de corta extensión; significa los textos con lo trabajado en clase, aun cuando su habilidad para copiar sea baja. Al igual que el anterior grupo el desarrollo de sus **Competencias Científicas**, estuvo centrado en las ciencias sociales. Las diferencias notables en relación a los dominios conceptuales que tenían este grupo y el anterior, están relacionadas con las habilidades para cuestionarse, explicar y argumentar (habilidades del lenguaje) ya que sus formulaciones, son de mayor precisión, profundidad y amplitud. En cuanto a las **Competencias Ciudadanas** se hacen evidentes ciertas autonomías que ganan este grupo de estudiantes, sin embargo, en algunos casos requieren acompañamiento en las acciones, situaciones o tareas propuestas en clase.

Desempeños	Inferencias del docente
Grupo 3 Al preguntarles a los estudiantes sobre cómo eran las escuelas de sus padres, el grupo de estudiantes aquí ubicados empezaron a realizar bosquejos de lo que creían eran las escuelas anteriormente y la comparaban con las escuelas de ahora, con respecto a la planta física. Identificaron las escuelas en el pasado como lugares amplios con espacios grandes para el juego de los estudiantes, mientras que en la actualidad son más reducidos. En la construcción de un modelo de escuela, estos estudiantes estaban pendientes de las medidas, distribuyendo coherentemente el espacio de la maqueta y esforzándose por hacer uso adecuado del material. Al finalizar la clase y realizar una síntesis de los relatos, este grupo de estudiantes narraron con fluidez aspectos retomados de los relatos, complementándose entre ellos. En el relato de un adulto, estos estudiantes preguntaron sobre: ¿para qué y porqué metían a los niños en el vientre de la vaca recién sacrificada?; ¿Qué tipo de castigos recibía y si estos le causaban mucho dolor?; ¿Qué sintió cuando se enteró que su hijo era sordo?; entre otras. Al realizar la síntesis de los relatos a partir de registros gráficos y escritos, los estudiantes de este grupo realizaron estos registros y colaboraron con sus otros compañeros. Tras el relato de un adulto frente a su experiencia escolar, los estudiantes establecen relaciones y diferencias entre los relatos anteriores e identifican que dada la misma característica (ser zurda) existen consecuencias diferentes. Luego del relato de un adulto sordo, los estudiantes compararon lo que se ha hecho en la educación de los sordos y lo que es actualmente la suya tuvieron algunos puntos de referencia para poder empezar.	Este grupo de estudiantes posee unos desempeños como socializar, hipotetizar, reflexionar, preguntar, explicar, exponer, entre otras, que les permite enfrentar de manera muy autónoma la actividad. Sus producción discursivas amplias y bien estructuradas, dentro de lo posible para estudiantes que lleva menos de 5 años usando la lengua de señas. Sostiene conversaciones y hace adecuaciones validad para cada uno de sus interlocutores. Desarrolla registros escritos y gráficos de manera autónoma; así mismo los socializa y los explica, apoyando a sus compañeros en el desarrollo de esta acción. Se aprecia, en sus discursos o producciones, que establecen relaciones espacio temporales entre los sucesos relatados y los vividos, así mismo identifican algunas causas y consecuencias de los fenómenos vistos o relatados. En relación con el desarrollo de competencias de este grupo de estudiantes, se afirma que posee niveles de **Competencias del Lenguaje** que le permite relativo sostener conversaciones con distintos interlocutores, adecuando su discurso a las característica de los mismo. Usa de manera creativa otros lenguajes (gráficos) para comunicarse, expresar sus ideas y sentimientos. Conoce aspectos relevantes de la segunda lengua (castellano escrito) y está en la capacidad de expresar ideas sencillas en esta lengua. Frente a las **Competencias Científicas**, se aprecia un dominio conceptual sobre conocimientos sociales y culturales de determinados grupos humanos; así mismo se identifica que los estudiantes establecen relaciones espacio-temporales y tiene consciencia de las condiciones de los contextos. Conoce y comprende relaciones espaciales y geográficas. En cuanto a las **Competencias Ciudadanas** este grupo demuestra gran autonomía frente a las tareas desarrolladas. Además reconoce la diferencia del otro, frente a los ritmo de trabajo y se dispone a colaborar a aquellos estudiantes que consideran tienen desventaja en el desarrollo de las tareas. Asume y promueve ciertos comportamientos que inciden en la sana convivencia del grupo

Desempeños	Inferencias del docente
En la indagación sobre las trasformaciones vividas por los grupos indígenas, los estudiantes formulaban preguntas sobre lo que hacían y hacen en este grupo indígena, se posibilitó hacer reflexiones frente al porqué de su desplazamiento forzado de su lugar de origen y las consecuencias que eso puede traer al grupo a futuro. Al establecer semejanzas y diferencias entre las propuestas educativas anteriores y actuales, este grupo de estudiantes contaron su propia historia y desde allí se abordaron situaciones y diferencias en el proceso educativo de algunos de sus compañeros. En la elaboración de carteleras sobre las características de ciertos grupos indígenas, este grupo terminó su tarea y apoyaron a la construcción de la hamaca y la fogata, asignado a otro grupo.	
Comunes Frecuentemente y de manera general, el trabajo con todo el grupo se caracterizó por el predominio en el trabajo compartido frente al manejo de la información; se evidencio entusiasmo y disposición para el desarrollo de la actividad; disposición para la realización de actividades y para que se llevaran a cabo de forma amena; interés y curiosidad; entre otras. Por ejemplo, todo el grado estudio muy interesado en todo lo que se encontró de las minorías indígenas y se "metieron en el cuento", hacían preguntas, explicaban, hacían conjeturas, discutían , retomando los textos que se adecuaron para este espacio	

Es necesario que los docentes y las propuestas educativas desarrollen procesos rigurosos de evaluación a los estudiantes sordos que permitan conocer sus particularidades, sus progresos y formas de aprender durante toda su etapa de formación, para contribuir a una inclusión educativa real.

Evaluación final

Qué es una evaluación final

La evaluación final valora el estado de desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza al cierre de un periodo, del año escolar o al terminar todo un nivel de escolarización; a partir de actividades, tareas e instrumentos diseñados intencionalmente para medir los avances logrados en las dimensiones humanas en las que se formó. Para ello, esta evaluación hace un contraste entre el estado de ingreso, el proceso y el estado final de cada estudiante para identificar y valorar sus desarrollos.

Esto significa que al finalizar un periodo académico se valoran los desarrollos alcanzados, atendiendo a las condiciones y particularidades, para determinar lo avanzado por cada sujeto. En este sentido, en la evaluación se debe respetar la diversidad cognitiva, lingüística, comunicativa, social y cultural de los estudiantes sordos; ya que cada uno de ellos recorrerá diferentes trayectorias de aprendizaje y por lo tanto cada uno de ellos obtendrá metas de manera particular. Puntualmente, en el contexto de la evaluación final es indispensable apreciar cuáles han sido los alcances lingüísticos y comunicativos; académicos y culturales; comunitarios y sociales que han desarrollado cada uno de ellos, reconociendo las distancias naturales entre ellos, dadas las particularidades que los hacen diversos.

Específicamente, frente a la valoración de los logros lingüísticos de los estudiantes sordos, es necesario apreciar sus producciones teniendo en cuenta las particularidades frente al proceso de adquisición y desarrollo de su primera lengua. Por ejemplo, en la evaluación final se puede apreciar que mientras un estudiante logra exponer, explicar y argumentar lo trabajado en clase, su compañero solo pueda relatar de manera muy general lo acontecido. Sin embargo, no es posible calificar como suficiente o insuficiente cada uno de estos desempeños, pues primero es necesario reconocer los recorridos que ha hecho cada uno.

Es posible que un estudiante llegue a una propuesta educativa en cualquier momento, sin ningún tipo de dominio de la lengua de señas

y al final del periodo académico pueda hacer relatos muy generales sobre lo acontecido. Su desempeño en esa primera lengua puede no ser significativo con respecto al resto de sus compañeros que vivieron otras condiciones, pero si lo es para él mismo en coherencia con la situación de partida y sus desarrollos.

Así mismo, evaluar la lengua escrita de los estudiantes sordos al final de periodo requiere estar atento a los desarrollos alcanzados, en coherencia con los procesos de formación adelantados, más que apreciar sus producciones escritas a partir de un examen. Una evaluación pertinente del castellano escrito para esta población está constituida por instrumentos donde esta sea tratada como una segunda lengua y donde el foco de observación sean las competencias desarrolladas en el uso de esta lengua.

Frente a la valoración de aspectos académicos y culturales, así como en los lingüísticos, es necesario atender a los desempeños de los estudiantes frente a diversas situaciones, en el tratamiento y resolución de problemas. Desempeños que deberán ser contrastados con la evaluación de entrada

y los procesos de formación adelantado dentro de las propuestas educativas y que serán diversos dadas las particularidades de estos actores.

Dadas las particularidades lingüísticas, sociales y culturales de los estudiantes sordos, es posible que los aprendizajes construidos por cada uno de ellos sean diversos; motivo por el cual no es pertinente considerar un estándar o norma para evaluar los contenidos enseñados en un determinado momento. Esto no significa que no existan expectativas frente a sus logros académicos, sino que se debe ser consecuente con los procesos de formación adelantados.

En cuanto a la valoración de los desarrollos sociales y comunitarios, se espera que los estudiantes sordos paulatinamente vayan adquiriendo conciencia sobre su papel como sordo miembro y militante de una comunidad. Que progresivamente construyan una identidad como sordos sorda las capacidades y las diferencias, más que desde la discapacidad y o las demandas de la escuela regular.

En cualquier caso, es necesario que el docente afine su mirada y esté atento a todos los desempeño de los estudiantes sordos en los escenarios, actividades y tareas propuestas. Esto significa, estar pendiente de sus actuaciones en ambientes intencionalmente diseñados con el propósito de observar y valorar lo que deberían saber y saber hacer (saberes, habilidades capacidades, disposiciones y comportamientos) en un momento final.

Por ello, se deben proponer escenarios de interacción, donde las actuaciones de los estudiantes sean naturales y espontáneas. Escenarios de evaluación que permitan indagar y reportar, a partir de sus desempeños, los niveles de competencias alcanzados por ellos, en las diferentes áreas de trabajo: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, ciudadanía, entre otras.

Producto de este ejercicio de evaluación los docentes formulan juicios de valor sobre las actuaciones de los estudiantes sordos, sus aprendizajes y los logros alcanzados durante un periodo académico, pues debe estar atento a los progresos desde el inicio hasta la evaluación final. Es decir, el docente contrasta los desempeños iniciales con los que realiza al final para determinar cuál fue el desarrollo alcanzado durante el periodo evaluado.

Además, estos juicios de valor se registran en los reportes de calificaciones, los cuales además de informar a los padres de familia sobre el estado de promoción de sus hijos, son un insumo fundamental para continuar el proceso de formación, pues allí hay una descripción sobre el estado final transitorio logrado por los estudiantes en los campos y contextos que se privilegiaron en un periodo académico anterior.

Acciones Metodológicas

Para realizar esta evaluación es necesario que el docente diseñe actividades donde se consideren los contenidos, habilidades, capacidades y disposiciones desarrolladas durante el periodo académico. Actividades que permitan complementar la mirada que se tiene sobre los procesos o verificar los desarrollos alcanzados. En efecto, es posible disponer de escenarios donde los estudiantes sordos puedan aplicar aquellos saberes, habilidades y actitudes que han desarrollado durante su formación; poner en situación de acción a los estudiantes y a partir de ello formular juicios de valor frente a los niveles de competencia alcanzados.

Del mismo modo, no es posible capturar los progresos de los estudiantes sordos con un único instrumento, como lo son las pruebas o exámenes, pues estos solo permiten ver una parte del proceso, como por ejemplo, el aprendizaje de contenidos y procedimientos. Ello no significa que no se deban realizar, sino que deben ser desarrolladas en el marco de actividades de mayor complejidad que permitan múltiples acciones e interacciones de los estudiantes con sus compañeros y con el entorno.

De acuerdo a lo anterior, es posible desarrollar la evaluación al final de un periodo académico a partir de una actividad o conjunto de actividades intencionadas para tal fin. Actividades que pueden ser el resultado de una construcción a partir de tareas desarrolladas durante el tiempo de formación, donde se haga recuento de lo trabajado; o pueden ser actividades que surjan de contextos nuevos o relativamente desconocidos por los estudiantes, pero en donde deben poner a prueba los aprendizajes desarrollados.

En este sentido, se pueden considerar, por ejemplo, dos escenarios de evaluación, el primero el de cierre de proyectos, el cual obedece a una metodología de trabajo que orienta todo el desarrollo de la práctica pedagógica. Otro escenario puede ser una actividad específica, donde se diseña un contexto novedoso para valorar las competencias desarrolladas durante la formación.

Cierre de proyectos pedagógicos como escenario de evaluación

Los proyectos pedagógicos constituyen una estrategia pedagógica de trabajo que promueve interacciones significativas con los objetos o campos de conocimiento y desde esta interacción abordar de manera integral temas, contextos o preguntas; por ese motivo configura ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Este tipo de proyectos están diseñados de modo tal que dentro de su formulación y gestión existe momentos de valoración que corresponden con los tipos de evaluación aquí documentados.

Específicamente, el cierre del proyecto pedagógico es un escenario que además de la socialización de las construcciones realizadas por los

estudiantes a lo largo del proyecto frente a los temas, contextos o preguntas abordados, es el momento que posibilita y ofrece condiciones adecuadas para su evaluación final.

Estas condiciones son adecuadas para la evaluación final dado que el propósito de este tipo de cierre es evocar y compartir con el resto de comunidad educativa los diferentes aprendizajes consolidados en el marco de proyecto pedagógico; lo que corresponde a dominios conceptuales y prácticos sobre la temática abordada, la pregunta o el tópico del mismo (INSOR, 2007). Así mismo, es un escenario pertinente para valorar los desarrollos de competencias del lenguaje o ciudadanas, ya que los contextos dispuestos son interactivos que obligan a la comunicación y a la negociación entre los estudiantes y demás actores que allí participen.

En esta actividad o actividades de cierre existen múltiples estrategias que privilegian aquellas tareas donde se articule al aprendizaje con las formas de comunicación y representación del saber; es decir no basta con exponer una serie de objetos o escenarios estéticamente bien presentados, sino que el estudiante pueda referirse a ellos a través de un discurso cohesionado y coherente con relación a la naturaleza del proyecto pedagógico y en concordancia con el grado escolar y los niveles de desarrollo sociolingüístico del educando. Así mismo, a través de las interacciones con los objetos o situaciones allí expuestas el estudiante da cuenta de cómo o de qué manera realizó o llegó a las construcciones, respuestas, soluciones a problemas o propuestas generadas aplicando los conocimientos de diferente naturaleza (lingüística, social, científica, estética, matemática, entre otros) que ha aprendió. En este sentido, se privilegian los conversatorios, foros, mesas redondas o los lenguajes fílmicos o video gráficos, escénicos o experimentales.

Es posible considerar el cierre de proyecto como una serie de actividades para valorar los alcances de los estudiantes sordos, considerando los procesos académicos que se desarrollaron, las experiencias vividas por ellos durante el año; sus condiciones y las proyecciones que se establecieron a comienzo del año con cada uno de ellos.

Por ejemplo, en un cierre de proyecto se espera que los estudiantes, de manera individual o colectiva, desarrollen una serie de tareas puntuales

relacionadas con: el trabajo en equipo, la toma de decisiones, los dominios conceptuales, la apropiación y disposición frente a la tarea, el diálogo con los compañeros y sus saberes, reconocimiento de las posibilidades del compañero y las propias, entre otras.

A continuación, se presenta un fragmento como ejemplo de un cierre de proyecto desarrollado con estudiantes Sordos de grado quinto, donde se exploraron asunto que permitieron evidenciar desarrollos construidos por ellos en lo ciudadano, lo científico y lo lingüístico. Así mismo, se hacen explícitos los logros y alcances en este contexto, ofreciendo información importante para hacer las valoraciones pedagógicas de los mismos y consolidar la evaluación final. Para este cierre se realizó un juego donde el curso se organizó por grupos para desarrollar las actividades diseñadas para exponer al resto de comunidad educativa los aprendizajes consolidados durante el desarrollo del proyecto.

Actividad 1: organicemos los grupos de trabajo.

Esta actividad buscó reconocer los desempeños que tienen los estudiantes cuando deben construir, explicar y presentar un estandarte del grupo para participar en el juego programado; con el propósito de reconocer como cada uno de ellos logró al final del proyecto, comprender y negociar sobre los roles frente al trabajo en equipo (liderazgo, autonomía, creatividad, entre otras) y cómo cada uno de ellos aporta, o no, a este trabajo.

Para ello, en primer lugar, se organizaron los grupos y se les solicitó que se identificaran con un nombre y un distintivo, para lo cual tenían un lapso prudente de tiempo para que llegaran a acuerdos y construyeran lo solicitado. Posteriormente, cada grupo presentó su trabajo al resto de compañeros, esto es, la explicación de su diseño, las razones por las cuales se identificaron con ese elemento, los acuerdos a los que llegaron, entre otros aspectos.

Observaciones de la actividad 1

Una de las primeras apreciaciones que se debe hacer es que las conductas o comportamientos que tuvieron los estudiantes son propios de una actividad de cierre y exposición, pues en la cotidianidad del proyecto pedagógico se apreciaron distintos tipos de actuaciones. Lo que implica que durante el cierre se observaron ciertos comportamientos que requieren ser contrastados con lo trabajado durante el año.

Al margen de lo anterior, se identificaron distintos tipos de comportamientos en el desarrollo de esta actividad, relacionados con el trabajo en equipo, la interacción comunicativa entre pares y el uso de registros escritos o gráficos. Por ejemplo, algunos estudiantes mostraron apertura al diálogo para llegar a acuerdos, seguridad para la presentación, disposición para el trabajo con sus compañeros, mientras que otros imponían su propio gusto, no atendían razones de los demás, poca disposición o inseguridad de exponer, baja empatía con las opiniones de sus compañeros; entre otros

En relación con lo anterior, se distinguen dentro del curso dos grupos de estudiantes con diferentes desempeños ciudadanos; un grupo donde estructuran discursos de manera coherente, expresan claramente sus

ideas, argumentan, negocian, concilian y llegan a acuerdos frente a la responsabilidad asignada. Además, este grupo se caracteriza por sus altos niveles de desarrollo comunicativo y lingüístico en lengua de señas, que les permite desempeñarse en el ámbito social de manera pertinente.

El otro grupo de estudiantes plantean sus ideas u opiniones, sin embargo, no siempre tuvo la disposición para escuchar, dialogar o conciliar con sus compañeros. Allí se identifican dos causas de dichos comportamientos, por un lado, los bajos desarrollos sociales derivados de las privaciones de interacciones sociales primarias y significativas; por otro lado, relacionado con lo anterior, las condiciones de tiempo y acceso a los procesos comunicativos y académicos.

El grupo con mejores desempeños, argumentaron las decisiones sobre los símbolos usados en el estandarte, evidenciando conocimientos sobre el significado de estos símbolos. Del mismo modo, dentro de sus exposiciones se apreciaron posturas sobre lo estético (formas y simetrías), el tamaño (magnitudes y dimensiones) y el uso de colores (patrones) en su elaboración. Mientras que el otro grupo de estudiantes demostró niveles bajos en la profundidad de los argumentos expuestos, describiendo sus elaboraciones sin llegar a las explicaciones de la misma.

Cabe aclarar que algunos estudiantes tuvieron algunas actuaciones distintas a las apreciadas en el cotidiano, debido al estado de ánimo y disposición con el que se encontraba ese día; por lo tanto para valorar sus desempeños sociales, estos fueron contrastados con lo ocurrido durante el desarrollo del proyecto pedagógico.

Actividad 2: lucha por la concienciación: cuidemos el planeta.

Esta actividad tuvo el propósito de convocar a los estudiantes para que expresaran de manera creativa lo que ellos pensaban y conocían sobre la conservación del espacio en el que habitan los seres humanos, atendiendo a los elementos abordados durante el desarrollo del proyecto pedagógico. Se solicitó que construyeran un mural sobre el cuidado del ambiente y las consecuencias que se acarrea el no hacerlo, para ello se sugirió asuntos como: Cuidado de ríos o fuentes hidrográficas; Cuidado del medio (flora); Cuidado de especies animales y Manejo de las basuras.

Mientras se elaboraron los murales, la docente estuvo atenta el manejo y reflexión que hicieron los sobre la temática en relación con los saberes científicos en cuanto a los espacios y los recursos naturales; del mismo modo, estuvo atenta al trabajo colectivo, frente al respeto por la opinión y aportes entre los compañeros de grupo, a la disposición para el trabajo, al manejo de los recursos utilizados, entre otros asuntos.

Después de haber hecho el mural, estos se expusieron en un lugar en el que se reunieron con los demás grupos, allí se dio paso a la socialización y reflexión sobre lo que cada uno de los grupos expuso y se establecieron diálogos que complementaron las reflexiones de los compañeros.

Observaciones de la actividad 2

De manera general, en el desarrollo de esta actividad se apreció que los estudiantes tenían interés y entusiasmo tanto para la creación del mural como para su presentación. La mayoría de este grupo se interesó por las temáticas, pues durante el proyecto se trabajaron asuntos relacionados. Del mismo modo, se vio un diálogo permanente entre los compañeros para establecer los acuerdos para el desarrollo de la actividad.

Se identificó un grupo de estudiantes quienes desarrollaron las mismas acciones, sin embargo, los ritmos en el desarrollo de las tareas son distintos, un poco difusas sin muchas precisiones conceptuales. Es decir, que este grupo demuestra aprendizaje y aplicación del mismo, pero discursivamente se encuentran en un nivel de la descripción general de las acciones o de la explicación de los hechos sin entrar aun en procesos de conceptualización e incorporación de elementos que les permitan argumentar o hipotética sobre algo. Además, en este grupo se identificó poca disposición en la participación tanto en la construcción del mural, como en la exposición del mismo.

De los desempeños visibles se infiere el estado discursivo y conceptual de estos estudiantes les permite tener otro tipo de interacciones con los otros y con los campos de conocimiento, ya que es posible generar discusiones que posibiliten la socialización, lo que a su vez permite comprender sus posturas y opiniones de acuerdo con sus preconceptos y representaciones sociales. Así mismo, se identifica la dinámica que se genera en sus propias

discusiones, sin la intervención del docente; se reflexiona y se responde a lo que individualmente han ido aportando los estudiantes.

Otro asunto que se identificó es el gusto por en las construcciones más allá del papel y el lápiz, haciendo uso de diversos elementos que le ayuden a dar forma a sus ideas.

Actividad 3: representemos nuestra historia.

Esta actividad tuvo como propósito evidenciar los conocimientos y las relaciones que pueden establecer los estudiantes a partir de los asuntos sociohistóricos vistos durante el año. Para ello se realizaron varias tareas como personificar, explicar y exponer situaciones o hechos históricos relacionados con determinados momentos. Los momentos propuestos, por medio de textos escritos, para el desarrollo de la actividad fueron: Llegada de los españoles a las Indias, la esclavitud (afrodescendientes e indígenas), la independencia y el estado actual de la sociedad colombiana.

Cada grupo tuvo un tiempo de contextualización sobre el momento histórico asignado y para la preparación de la exposición – personificación, con la ayuda de los textos y de las experiencias que tuvieron a lo largo del año, e incluso años anteriores, sobre los contextos sociales, culturales e históricos.

Observaciones de la actividad 3

Algunos estudiantes se interesaron por la personificación de los personajes de la historia. Aun cuando existen temas de mayor interés o de mayor experiencia que otros, por lo que temas como la independencia o la situación actual de Colombia no causa mayor interés en ellos. En esta actividad fue visible los saberes que cada uno de ellos dominaba sobre cada uno de los contextos propuestos, por lo que se desarrollaron varias discusiones sobre la precisión de los hechos históricos que se debían representar; puntualmente, se apreciaron desempeños relacionados con el manejo de secuencias temporales, relaciones entre hechos históricos, identificación de personajes, identificación de su rol político en el proceso, ubicación geográfica de los lugares donde ocurrieron los hechos, relaciones o características culturales de esos personajes en ese momento histórico, relaciones de estos hechos con la situación actual, económica del lugar, situación política, entre otros asuntos.

También, se identificaron estudiantes que conocen sobre la temática a exponer, pero sus dominio s no son tan profundo como los de sus compañeros, lo que condujo a intervenciones mucho más cortas y generales.

De manera general, a partir del cierre de proyecto se valoraron los desempeños de los estudiantes y se establecieron dos grupos de acuerdo a los niveles de desarrollo de sus competencias científicas, ciudadanas y del lenguaje. El primer grupo se caracteriza por:

- *Trabajan en grupo con distintos niveles de participación, respetando las participaciones de sus demás compañeros, negociando las acciones y decisiones que allí se tomen y atendiendo a las diferencias de sus compañeros*[19].

19 Competencias ciudadanas

- *Organizan y estructuran los discursos orales en lengua de señas, para exponer – comunicar de clara y coherente la información que poseen. Así mismo, emplean otro tipo de registro (gráfico) para comunicar las ideas que han construido de manera colectiva*[20].

- *Conocen el entorno físico (ambiente natural) e identifican las acciones positivas y negativas que inciden sobre él; así mismo, proponen acciones que pueden ayudar a disminuir el daño al medio, ya que tienen consciencia sobre el cuidado del medio ambiente*[21] *y las responsabilidades que se tienen frente a esta labor*[22].

- *Reconocen las organizaciones sociales, políticas y culturales de algunos grupos humanos, en varios momentos históricos en nuestro país. Del mismo modo, ubican estos grupos humanos en diferentes zonas y toman posición sobre las condiciones en las que vivían estos sujetos y comparándola con la situación actual*[23].

El segundo grupo se caracteriza por:

- *Trabajan preferiblemente de manera individual, expresa sus deseos e ideas y está en proceso de comprender el uso de turnos y el respeto a las demás participaciones.*

- *Relatan y describen situaciones o experiencias vividas, están en proceso exponer y argumentar asuntos académicos. Se apoyan de registros gráficos para apoyar sus descripciones.*

- *Conocen el entorno físico (ambiente natural) e identifican las acciones positivas y negativas que inciden sobre él.*

20 Competencias del lenguaje.

21 Competencias científicas

22 Competencias ciudadanas

23 Competencias científicas

- *Reconocen algunas organizaciones sociales, políticas y culturales de algunos grupos humanos, en varios momentos históricos en nuestro país y los ubican en diferentes zonas.*

- *Actividades específicas de evaluación*

Actividades específicas de evaluación

Otro tipo de actividades para el desarrollo de la evaluación final, son aquellas donde se prepara un contexto retador para los estudiantes y donde se aprecian sus desempeños en ellos. Ello implica que la evaluación no consiste en la réplica de los saberes enseñados, sino en el desarrollo de tareas que demuestren que en verdad hubo apropiación de los conocimientos.

Este tipo de evaluación está en coherencia con las condiciones sobre las que se valoran los desarrollos de competencias, pues implica que los estudiantes se enfrenten a diversos contextos y puedan actuar de manera coherente y pertinente frente a la situación. Es decir que, los saberes aprendidos se validan por medio de los desempeños acertados, consistentes, eficaces que se tengan sobre los contextos de interacción.

Por ejemplo, si deseamos conocer cuáles son los aprendizajes que ha tenido un estudiante en el área de las matemáticas, entonces es necesario proponer una situación problema que le ofrezca un reto cognitivo, donde emplee lo aprendido para enfrentar la situación y encontrar la solución. Particularmente, si se desea valorar las competencias que poseen los estudiantes en relación al desarrollo de su pensamiento numérico, un escenario pertinente para la evaluación es el del juego.

A continuación, se presentara una actividad de cierre que permitió valorar los desempeños matemáticos de la básica primara.

El casino matemático

Un escenario donde es posible desarrollar dinámicas de acción e interacción del estudiante con su entorno y con las condiciones que este le ofrece, es el juego; dado que debe enfrentar, en este caso, problemas de carácter aritmético, atendiendo a las reglas para obtener un tipo de ganancia. Por esta razón, debe desempeñarse de manera tal que emplee sus saberes en matemáticas para poder ganar.

Para este fin, en un mismo espacio se organizaron tres juegos: dados, escalera y pirámide dirigidos a los estudiantes de primero a tercero y un banco que administraba las fichas que se emplearon en cada juego. Cada uno de estos juegos era dirigido por estudiantes de tercero de primaria; ellos eran los responsables de orientar, explicar y aplicar las reglas del juego con el propósito de ganar fichas. Ya que son ellos los que tienen una experiencia educativa que les permite relatar y explicar las condiciones de las actividades a desarrollar. Del mismo modo, el banco era administrado por los estudiantes de grado tercero, quienes deberían demostrar saberes aritméticos.

Además, todos los estudiantes se organizaron en tres grupos para que de manera simultánea estuvieran en las tres actividades; pasados 20 minutos, se rotaban y los que estaban en una actividad pasaban a otra.

Los dados:

Los estudiantes comenzaron el juego con un capital (una colección de fichas de diversas denominaciones), cada uno debía lazar un par de dados, uno de color azul y el otro rojo, lo obtenido en el dado azul era lo que recibían y el del rojo era lo que entregaban. Se realizaron varias rondas hasta que cada jugador hacia 5 lanzamientos con ambos dados, luego se contaban las fichas que ellos tenían y se determinaba un ganador.

Un estudiante de grado tercero les explicaba las reglas de este juego a los demás compañeros y ejemplificaba el modo de jugar para los que están en los grados iniciales o aquellos que no han tenido mucha experiencia con los discursos de la clase de matemáticas en lengua de señas. Además,

él estaba pendiente de las operaciones que realizaban los jugadores y verificaba si los resultados obtenidos por ellos eran correctos, o no.

Durante el juego algunos estudiantes se quedaron sin fichas en este juego, por lo que debían ir hasta el banco a pedir un préstamo para poder seguir jugando en las demás actividades.

La escalera

En el juego de la escalera se empleó un tablero de 70 casillas y tres dados, cada uno con representaciones numéricas distintas: colecciones de puntos convencionales, no convencionales y numerales. Cada uno de los cinco estudiantes recibieron cierta cantidad de fichas de acuerdo a su orden de llagada, donde el primero recibía mucho más que el último.

Al igual que en el anterior juego, un estudiante de grado tercero explicaba el juego; estaba pendiente de las adiciones que hacían los demás jugadores y entregaba la cantidad de fichas correspondientes a cada posición de llegada.

La pirámide

El juego de la pirámide es similar al juego tradicional de "rana" donde se lanza una aro (argolla) se acumulan los puntos de acuerdo al lugar en donde cayó el aro. Cada uno de los seis estudiantes que estuvo en este juego tuvo la oportunidad de hacer cinco lanzamientos de manera alternada con el resto de compañeros. Los puntajes obtenidos fueron registrados por los mismos estudiantes en una tabla donde se anotaba el nombre y enfrente la cantidad de puntos obtenidos en cada lanzamiento.

El banco

El banco estaba administrado por una pareja de estudiantes, quienes debían suministrar las fichas a cada uno de los juegos y hacer los cambios de fichas de acuerdo a las denominaciones requeridas, ya que había fichas de 5 puntos, de 2 puntos y de 1 punto. Además, debían hacer préstamos si alguno tenía perdidas en el juego de los dados.

Resultados obtenidos

Este tipo de actividades permitió valorar los aprendizajes aritméticos de los estudiantes en un contexto diferente al cual lo habían aprendido. La intención de este ejercicio era valorar:

- Las habilidades para el desarrollo de procedimientos aritméticos que implicaran reducciones e incrementos (estructura aditiva)
- Las acciones que realizan para resolver problemas que implican procesos aditivos
- Los conocimientos sobre las operaciones de suma y resta que se han consolidado.
- El tipo de registro que emplean para consignar los valores y las operaciones sobre estos valores.

- La comunicación, los diálogos o conversaciones que se establece en el desarrollo del juego.

- Las interacciones que se establecen en el juego con sus demás compañeros y las conductas que tienen cuando ganan o pierden.

Para desarrollar esta valoración fue necesario en primer lugar considerar las condiciones de estos estudiantes, pues tanto las instrucciones del juego como los saberes y procedimientos matemáticos que demanda este tipo de ejercicios, se contemplaron las características de estos niños sordos. En este sentido, los estudiantes de grado tercero quienes han tenido una mayor experiencia con la lengua y con los entornos académicos, a los más tan solo han tenido 4 años de experiencia educativa; de allí para abajo se encuentran el resto de estudiantes.

Esta poca experiencia con los contestos educativos y con la lengua condiciona el tipo de contenidos que se privilegia en las clases, particularmente este cierre buscó explorar interacciones comunicativas básicas en torno a estudiantes sordos.

La observación sobre los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de esta actividad se referencia a continuación:

Actividad	Resultados
Dados	Se apreció que los estudiantes de grado primero realizan conteos sobre la colección de puntos para determinar la cantidad y llevan la cuenta con sus dedos. Ellos conocen las señas - numerales hasta la del número 10, por lo que sus repuestas en ocasiones eran con los dedos levantados o con las señas numéricas. Se identificaron dificultades para seguir la dinámica del juego, pues la acción de entregar no siempre se realizó de manera exitosa por parte de ellos. Más que por las habilidades de cálculo, era por la complejidad de la instrucción dada con relación a su experiencia con la lengua. Por esta razón si bien se hace énfasis en la presentación de un discurso en LSC claro y detallado en LSC para presentar la explicación a este grupo, también este discurso se acompañaba de la modelación de las acciones para que el las siguiera y contara con elementos para poder significar progresivamente el discurso presentado. La estrategia empleada por este grupo de estudiantes, y por algunos de grado segundo, fue desarrollar una correspondencia uno a uno entre la colección de puntos del dado y las fichas a entregar o recibir. Para este procedimiento muy pocos lo comunicaban en una LSC estructurada dado su reciente contacto con la misma; la mayoría hacia indicaciones informales o actuaba de manera directa sobre los objetos. Algunos de ellos realizaban estimaciones muy alejadas y lo que pretendían es dar o recibir montones de fichas sin ningún criterio de cantidad. Se identifica también poca experticia con la comparación y nominación de las cantidades donde "mucho" es más de una o "poco" puede ser un montón numeroso. Se aprecia que este grupo de estudiantes resuelven este tipo de situaciones mediante estrategias como el conteo o la correspondencia, pero aun no conservan, ni comunican en una estructura lingüística formal la cantidad, cuando esta supera la decena. Además, las interacciones comunicativas entre los estudiantes se centraban en seguir el conteo y en estar atento a los montones de ficha. Por su parte los estudiantes de grado tercero y algunos de segundo grado, se enfrentan a la actividad de forma diferente, pues ellos conservan y comunican con una estructura más formal de la LSC la cantidad que debe entregar y recibir. Algunos de ellos comprenden las instrucciones sin necesidad de modelamiento de las acciones y se apoyan entre sí para participar en el juego. Este grupo iniciar manifiesta desempeños más complejos operan directamente sobre los puntos de los lados, es decir, encuentran la diferencia entre el dado azul y el dado rojo y solicitan o entregan las fichas correspondientes. Estos estudiantes desarrollan las restas de manera inmediata, sin embargo se distinguen dos formas que hacerlo, una apoyada en el conteo y la otra apoyada en la operación resta.

Actividad	Resultados
	En algunas ocasiones los estudiantes tuvieron que acudir al banco pues los puntajes del dado azul eran inferiores a los obtenidos por el dado rojo, por lo que debían solicitar préstamos al banco. La principal complejidad que ofrecía esta transacción era el cambio de las denominaciones de las fichas, para los estudiantes de grado primero e incluso los de grado segundo. Por otro lado, el estudiante que estuvo responsable de orientar el juego de sus compañeros, demostró habilidades de cálculo y un buen nivel de competencia comunicativa para hacer las explicaciones sencillas que requería el ejercicio y con base en estas interacciones les aportaba a sus compañeros para continuar o corregir las actuaciones matemáticas de todos sus compañeros. En este juego se identificó además que un grupo de estudiantes posee bajo tolerancia ante la situación de perdida, por lo que se hizo necesario intervenir para que el estudiante continuara en la actividad. Además, las interacciones realizadas por este grupo de estudiantes se centró en el seguimiento de las reglas, en las explicaciones a los demás, en la justificación frente a los resultados de sus lanzamientos y hasta contra argumentar cuando no estaban de acuerdo con los procedimientos aritméticos que se usaron.
Escalera	En el desarrollo de este ejercicio se identificaron varios tipos de desempeños en los estudiantes frente al conteo de puntos de los dados. Los estudiantes con desempeños básicos necesitaron ayuda para llevar la cuenta, pues reconocían el numeral que tenía un dado y contaban los puntos del otro, pero no podían determinar cuánto tenían en total, ya que la cuenta la lleva con los dedos y no han apropiado ni las señas numerales, ni la función comunicativa de estas. Otro grupo de estudiantes determinaban la cantidad obtenida con los tres dados, haciendo uso de sus dedos para el desarrollo de estas operaciones. Regularme lo que hacían era partir del numeral y contar el resto de puntos. El grupo con desempeños más eficaces tomaba el numeral, subitizaba las colecciones de puntos y determinaba la cantidad de casillas que debía moverse, a partir del cálculo mental. Por otro lado, las cantidades obtenidas con los dados se representaban por la posición de la casilla dentro del tablero de juego, situación que motivaba a los estudiantes a realizar estimaciones sobre lo que requerían en cada lanzamiento para adelantar a sus compañeros y ganar la partida. Así mismo, este grupo de estudiantes explicaban a los demás tanto discursiva como a través de acciones los resultados de las operaciones y por qué se ubicaba en donde se ubicaba. Con muchos herramientas comunicativas para dialogar sobre lo que estaba haciendo en el lanzamientos y cuando corren las fichas en el tablero.

Actividad	Resultados
Pirámide	La tarea principal consistía en llevar el registro de los puntajes por medio de una tabla y la totalización de puntos luego de todos lanzamientos. Frente a ello no hubo ninguna complejidad en el registro de los puntajes por cada uno de los estudiantes, sin embargo, el sacar el total de puntos no fue ni sencillo, ni directo para varios estudiantes, quienes siempre se apoyaron de sus compañeros. Los estudiantes que hallaban los totales, demostraron habilidades para resolver la suma a partir de una colección de dedos o por medio del cálculo mental. Cuando los números se hacían muy grandes los más hábiles realizaban operaciones con apoyo de los algoritmos. Por otro lado, las conversaciones que allí se dieron podrían distinguir dos grupos, los que no realizaban ninguna conclusión sobre los registros y los que sí lo hacían. El grupo de niños con mejores desempeños, establecían comparaciones con los puntajes de los demás jugadores, calculaban lo que necesitaban para alcanzar o sobrepasar los puntajes de los otros.
Banco	Los estudiantes que estuvieron allí no tuvieron mayores retos, debido a que la dinámica de la gran mayoría de juegos no determino pérdidas para que el banco prestara. Sin embargo quienes allí estaban hicieron cambio entre las fichas de distintas demonizaciones.

De manera general, esta información permite determinar el tipo de desempeños que tuvieron los estudiantes, ahora esto comparado con el estado inicial y el proceso vivido permite determinar si tuvo o no desarrollo y ese desarrollo debe reportar en coherencia con lo que se ha dicho. La evaluación de estudiantes sordos

La evaluación de estudiantes sordos

Evaluar las competencias de los estudiantes sordos requiere de contextos ricos, amplios y variados en donde sea posible actuar sobre él y apreciar en dichos escenarios a los estudiantes frente a las construcciones simbólicas, estéticas, lingüísticas o académicas que logren a través de los conocimientos adquiridos.

Esto exige que los docentes deban documentarse permanentemente sobre los procesos de desarrollo humano y de construcción de conocimiento disciplinar, como base para comprender los tránsitos de los niños sordos y proponer responsablemente los propósitos de formación a corto, mediano y largo plazo dentro del proceso escolar.

Tener documentados los procesos de evaluación de competencias es lo que le permite a los docentes generar los argumentos para comprender las particularidades de la diversidad de procesos que caracterizan los estudiantes que confluyen en el aula. Así mismo contar con los argumentos que permitan a los equipos docentes interlocutar desde fundamentos pedagógicos sólidos con las exigencias del sistema educativo formal, de tal manera que no asuman las disposiciones de manera ingenua, sino que si bien la apuesta es por llegar a que la población cumpla con dichas exigencias, los procesos, los escenarios, los tiempos las experiencias tendrán sus particularidades.

Se presenta aquí una tensión entre lo esperado por las esferas sociales (familia y sociedad) e institucionales (secretarias de educación y ministerio de educación) y los procesos de formación de las personas sordas. Situación que se complejiza cuando se intenta valorar la formación de las personas sordas a partir de estándares de competencias, cuando esta es un población diversa y diferente a cualquier otra.

Es irrisorio suponer que en los primeros grados los estudiantes sordos puedan “utilizar, de acuerdo al contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas (M.E.N, 2006, p. 32)”, cuando es en la escuela el lugar

en donde la gran mayoría llega a adquirir su primera lengua; o esperar que los niños sordos "diferencien poemas, cuentos y obras de teatro (M.E.N, 2006, p. 33)", cuando apenas está estructurando su primera lengua y no ha tenido experiencias con este tipo de textos dada la complejidad en el acceso.

Estos dos ejemplos sobre las competencias del lenguaje ilustran la complejidad de exigir y evaluar unos desarrollos que desconocen las particularidades de la población. Complejidad que se incrementa cuando las propuestas educativas a donde llegan los estudiantes sordos no poseen las condiciones para dar una respuesta académica, social, cultural y lingüística pertinente.

La preocupación por desarrollar un currículo lo más cercano al de los oyentes incide en las decisiones que toman las instituciones y los docentes, bajo una idea equivocada de inclusión de lo mismo para todos. Lo que a su vez implica que se implementen criterios de evaluación y promoción similares a los empleados en la escuela regular de oyentes, derivando en contextos de inequidad, donde no se respeta la particularidad, ni los procesos que cursan las personas sordas.

Desarrollar procesos de evaluación poco pertinentes y coherentes para "medir" el progreso de los estudiantes sordos, conlleva a una baja calidad en su formación. Es posible que se presente dos tipos de situaciones, por un lado la repitencia que se ve en algunas propuestas educativas para sordos, ya que los estudiantes deben hacer lo que se estipula en el plan de estudios y debe cursar el mismo grado hasta que logre superar los logros esperados; por otro lado, la promoción automática donde los estudiantes sordos son promovidos sin ningún tipo de criterio, tan solo por ser personas en situación de discapacidad.

Situación que se complejiza en el tránsito de la escuela primaria a la secundaria, pues los criterios para la evaluación y promoción de los estudiantes sordos frecuentemente no coinciden en los dos niveles educativos, ocasionando una brecha enorme entre lo que forma la escuela primaria y lo que exige la escuela secundaria.

Por tanto, es urgente consolidar procesos de evaluación de calidad y pertinentes, articulados a planes y programas de formación, dirigidos a la población sorda en todos los niveles educativos. Es necesario repensar y replantear los procesos de evaluación enmarcados dentro de las demandas de la educación formal, pero con la conciencia sobre las particularidades tan diversas que definen a la población sorda colombiana en el contexto actual. Más aun, cuando no existe en este momento, una atención pedagogía integral a edad temprana para esta población, asunto que da mayor profundidad a la complejidad de dichos procesos.

La generación y consolidación de criterios de evaluación pertinentes a las condiciones de los niños es un capital de conocimiento que solo puede emerger del ejercicio riguroso de los docentes. Puesto que son actores privilegiados que pueden ver a los niños en su integralidad, conocerlos en su individualidad, valorar las condiciones que les rodean y analizar el propio trabajo pedagógico, tal manera que se pueda documentar el tránsito por los procesos de desarrollo de las dimensiones humanas.

Es por ello, que este documento se presenta con la intención de contribuir a afinar la mirada de los docentes y aportar elementos técnicos que posibiliten desarrollar la valoración al comienzo, en el curso y al final de un proceso, desde la experiencia real del Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural del INSOR y sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- *INSOR. (2002). Programa Bilingüe de Atención integral al niño sordo menor de cinco años. Bogotá: Imprenta Nacional.*
- *INSOR. (2006). Educación Bilingüe para Sordos - Etapa escolar - Orientaciones Pedagógicas. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.*
- *INSOR. (2007). Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.*
- *INSOR. (2011). Orientaciones generales para el diseño de situaciones didácticas en matemáticas a estudiantes sordos. Una experiencia desde el PEBBI. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.*
- *M.E.N (Ed.). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Imprenta Nacional.*
- *Vásquez, F. V. (2002). Más alla del ver esta el mirar, pistas para una semiotica de la mirada. En La cultura como texto: lectura, semiótica y educación (pp. 77-88). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.*