



TESIS DOCTORAL

2015

**EL MODELO PEDAGÓGICO COMO FACTOR ASOCIADO AL RENDIMIENTO
DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN LAS PRUEBAS
SABER. ANÁLISIS HERMENÉUTICO CUALITATIVO EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

VÍCTOR MANUEL PRADO DELGADO

PSICOLOGO

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDACTICAS
ESPECIALES.**

FACULTAD DE EDUCACION

DIRECTOR: DR. D. ANTONIO MEDINA RIVILLA

CODIRECTORA: DRA. MARÍA EUGENIA NAVAS RÍOS

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDACTICA
ESPECIALES.**

FACULTAD DE EDUCACION.

**EL MODELO PEDAGÓGICO COMO FACTOR ASOCIADO AL RENDIMIENTO DE
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN LAS PRUEBAS
SABER. ANÁLISIS HERMENÉUTICO CUALITATIVO EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

VICTOR MANUEL PRADO DELGADO

PSICOLOGO

DIRECTOR: DR. D. ANTONIO MEDINA RIVILLA

CODIRECTORA: DRA. Da. MARIA EUGENIA NAVAS RIOS

AGRADECIMIENTOS

El avanzar en los procesos de cualificación personal y profesional para personas que nos dedicamos a la educación y que sentimos como propia la responsabilidad de aportar en cada uno de los espacios laborales que la vida nos ha colocado en el camino, resulta un compromiso permanente alimentado por miles de investigadores que desde escenarios diversos, referentes conceptuales y metodológicos han construido unas bases importantes para las reflexiones e intervenciones ulteriores en el plano de lo educativo; por ello, esta es la oportunidad para dar infinitas gracias a todos y todas ellas por sus aportes conceptuales utilizados en la presente investigación.

Agradezco a cada uno de los docentes de la UNED quienes desde mi vinculación como estudiante, coadyuvaron en el proceso de sostener e incentivar el espíritu de investigación y, en especial, el interés por construir una mirada fundada en la complejidad y multifactorialidad de la educación.

Agradezco a mi Director de Tesis doctor Don Antonio Medina Rivilla, quien me abrió la puerta y realizó una apuesta profesional para acompañarme y orientarme en el proceso de construcción de la presente tesis doctoral; a mi Codirectora doctora Doña María Eugenia Navas Ríos quien desde el conocimiento directo de la realidad educativa colombiana confió en la pertinencia de la propuesta de investigación y su relevancia.

A cada una de las Instituciones Educativas Oficiales que participaron en la investigación, quienes confiaron en mi aproximación a su realidad y decidieron aportarme los insumos necesarios para el desarrollo metodológico de la tesis.

A cada uno de los profesionales, amigos y amigas que aportaron de su tiempo, conocimiento y motivación para la construcción de algunos de los apartados de mi tesis, desde la validación de los instrumentos, hasta la recolección de información o el brindarme palabras de aliento para, a pesar de los obstáculos, perseverar en el tiempo y lograr llegar a la instancia final.

A la Universidad Antonio Nariño por apoyar mis estudios doctorales a través del Plan de Formación de Alto Nivel a lo largo de los últimos años.

A la Secretaría de Educación de Bogotá, que me concedió una comisión de estudios para terminar el desarrollo del documento final de la tesis.

A mi pareja, a mi hijo, a mi madre y a mis hermanas, quienes lograron tolerar y sortear, de manera asertiva, cada uno de los momentos de ausencia y comprender mis tensiones a lo largo de este proceso de formación; no puedo dejar de agradecer infinitamente a Dios quien mantuvo en mí su presencia, la energía y el aliento necesario para no abandonar este objetivo y lograr, a pesar del transcurrir inexorable del tiempo muchas veces desalentador, llegar a su cumplimiento.

CONTENIDO

Introducción 29

Capítulo 1 Presentación del problema 33

1.1 Presentación y justificación 34

1.2 Objetivos de la investigación 45

1.2.1 Objetivo General 45

1.2.2 Objetivos Específicos 45

1.3 Estructura de la tesis 46

Capítulo 2 Los modelos pedagógicos 50

2. Introducción 50

2.1 El Modelo Pedagógico como concepto 52

2.2 Clasificación de los modelos pedagógicos 65

2.2.1 Elementos fundantes de un modelo pedagógico 68

2.2.2 Perspectiva Cognitivo Social 74

2.2.3 Perspectiva Hetero, Auto e Interestructurante 75

2.2.4. El constructivismo 77

2.2.4.1. Antecedentes del Constructivismo 79

2.2.4.2. Referentes conceptuales del constructivismo 83

2.2.4.2.1. Piaget, J. (1896 -1980) 84

2.2.4.2.2. L. Vygotsky (1896-1934) 85

2.2.4.2.3. David Ausubel (1918-2008) 87

2.2.5. Generalidades del modelo Tradicional 90

2.2.6. Caracterización de los modelos pedagógicos y didácticos en Colombia 94

2.3. Algunas consideraciones sobre la didáctica 103

2.3.1. Aspectos fundantes 103

Capítulo 3 Evaluación de aprendizajes en estudiantes 111

3.1. Introducción 111

3.2. ¿Qué es la evaluación? 117

3.3. ¿Qué es la evaluación en la Educación? 121

3.4. ¿Qué es la evaluación de Aprendizajes en estudiantes? 126

3.5. Puntos de encuentro entre los tipos de evaluación de aprendizajes 131

3.6. Aspectos normativos de la evaluación de aprendizajes de estudiantes en Colombia 136

3.7. ¿Qué tipos de estudiante se evalúa? 145

3.8. Concepciones de sujeto en la evaluación educativa en relación con las características de los modelos pedagógicos 146

3.9. La evaluación en la educación primaria 156

3.10. Síntesis de los tipos de evaluación 162

3.11. Intencionalidades de las Pruebas Saber 3 y 5. 180

3.12. Acciones para la mejora de la evaluación de los aprendizajes 182

Capítulo 4 Las políticas educativas 190

4.1. Introducción 190

4.2. Conceptos básicos 193

4.3. Generalidades 196

4.3.1. Generalidades de las Políticas Educativas en Colombia a partir de 1950. 201

4.3.2. Elementos claves de las Políticas Educativas en Colombia 209

4.3.3 Generalidades estadísticas del sector educativo de Educación Básica en Bogotá a 2012.

212

4.3.3.1 Oferta Educativa en Bogotá 216

4.3.4 Ley General de Educación de Colombia 220

4.3.4.1 Concepto de educación 221

4.3.4.2 Decreto 1860 de 1994. 222

4.3.4.3 Educación básica 224

4.3.4.4 Estándares Educativos 228

4.3.5 Políticas para la Educación Básica en Bogotá 235

Capítulo 5 Referentes metodológicos 239

5.1 Metodología 239

5.2 Tipo de investigación 241

5.3 Enfoque 242

5.4 Diseño 243

5.5 Muestra 244

5.6 Instrumentos/procedimiento 247

Capítulo 6 Resultados de información 249

6.1 Matriz consolidada entrevista directivos Instituciones Educativas con resultados en Pruebas

Saber mínimos e insuficientes 250

6.1.1 Categoría modelos pedagógicos 253

6.1.1.1 Esquemas Atlas Ti para entrevistas de directivos 253

6.1.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiantes 273

6.1.3 Categoría políticas educativas asociadas a la evaluación y el aprendizaje 281

6.2 Matriz de entrevistas docentes 286

- 6.2.1 Categoría modelos pedagógicos 297
 - 6.2.1.1 Esquemas Atlas Ti para entrevistas docentes de instituciones educativas con resultados insuficientes y mínimos en pruebas saber 3 y 5. 297
- 6.2.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiantes 313
- 6.2.3 Categoría políticas educativas asociadas a la evaluación y el aprendizaje 321
- 6.3 Matriz global de entrevistas directivos de instituciones educativas con resultados en pruebas saber avanzados y satisfactorios 325
 - 6.3.1 Esquemas Atlas Ti entrevistas Directivos Docentes de Instituciones Educativas con resultados avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5. 330
 - 6.3.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiantes 346
 - 6.3.3 Políticas educativas asociadas a la evaluación y el aprendizaje 354
- 6.4 Matriz global de entrevistas a docentes de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas saber 3 y 5. 358
 - 6.4.1 Categoría modelos pedagógicos 368
 - 6.4.1.1 Esquemas Atlas Ti para entrevistas de docentes colegios con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas saber 3 y 5. 368
 - 6.4.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiante 386
 - 6.4.3 Categoría políticas educativas asociadas a la evaluación del aprendizaje 394
 - 6.4.4 Categoría modelo pedagógico 398
 - 6.4.4.1 Esquemas atlas ti de los grupos de discusión en instituciones educativas con resultados en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente 398
 - 6.4.5 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes 406
 - 6.4.6 Políticas educativas 414
 - 6.4.7 Categoría modelo pedagógico 426

- 6.4.7.1 Esquemas Atlas Ti grupos de discusión con docentes y directivos en instituciones educativas con resultados en pruebas saber 3 y 5 avanzado y satisfactorio 426
- 6.4.8 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes 432
 - 6.4.8.1 La evaluación es homogeneizante 434
 - 6.4.8.2 Qué evalúa como docente 439
- 6.4.9 Políticas educativas 440
 - 6.4.9.1 Políticas educativas y formación docente 443
 - 6.4.9.2 Políticas educativas y prácticas docentes 445
 - 6.4.9.3 Niveles de participación docente en la Institución Educativa 447
 - 6.4.9.4 Políticas educativas, demandas pedagógicas y gestión institucional 449
- 6.4.10 Análisis de Proyectos Educativos Institucionales de Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimos e insuficientes 452
- 6.4.11 Análisis de Proyectos Educativos Institucionales de Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 avanzados y satisfactorios 456
- 6.4.12 Análisis de Planes de Desarrollo Sectorial en educación de Bogotá 2004-2016. 458
 - 6.4.12.1 Plan de Desarrollo Sectorial en Educación de Bogotá 2004-2008. 458
 - 6.4.12.2 Plan de Desarrollo Sectorial en Educación de Bogotá 2008-2012. 461
 - 6.4.12.3 Plan de Desarrollo Sectorial en Educación 2012-2016. 464
- 6.4.13 Elementos recurrentes en los Planes de Desarrollo Sectoriales de educación en Bogotá 2004- 2016. 466
- 6.5 Matrices de triangulación 470
 - 6.5.1 Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 avanzado y satisfactorio 470

- 6.5.2 Características básicas comunes del Modelo Pedagógico a partir de la triangulación de fuentes de Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5. 479
- 6.5.2.1 Elementos del Modelo Pedagógico 479
- 6.5.3 Características básicas comunes del modelo pedagógico a partir de la triangulación de fuentes en instituciones educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5. 480
- 6.5.3.1 Formación docente 480
- 6.5.3.2 Clima institucional 482
- 6.5.4 Características básicas comunes de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5. 483
- 6.5.5 Características básicas comunes de la política educativa asociadas al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5. 485
- 6.5.6 Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente 487
- 6.5.7 Características básicas comunes del Modelo Pedagógico a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño insuficiente y mínimo en pruebas saber 3 y 5. 496
- 6.5.8 Características básicas comunes de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño insuficiente y mínimo en pruebas saber 3 y 5. 500

6.5.9 Características básicas comunes de la política educativa asociadas al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño insuficiente y mínimo en pruebas saber 3 y 5. 502

6.6 Elementos del Modelo Pedagógico y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes hallados en tensión a partir del análisis de la triangulación de fuentes 503

Conclusiones 511

Sugerencias para la secretaría de educación 516

Recomendaciones 518

Referencias 520

Anexos 540

TABLA DE FIGURAS

- Figura 1. Relaciones disciplinares básicas en el aprendizaje y la enseñanza. 58
- Figura 2. Elementos del cómo se aprende y el cómo se enseña. 61
- Figura 3. Elementos fundantes de un Modelo Pedagógico. 66
- Figura 4. Propósitos de los modelos pedagógicos. 71
- Figura 5. Concepción de desarrollo. 72
- Figura 6. Sobre los contenidos en los modelos pedagógicos. 73
- Figura 7. Interacciones entre los agentes educativos. 74
- Figura 8. Elementos asociados al aprendizaje. 75
- Figura 9. Concepción tradicional de la evaluación de los aprendizajes. 76
- Figura 10. Concepción de evaluación de aprendizaje desde lo cognitivo y lo social. 77
- Figura 11. Modelos asociados con la perspectiva heteroestructurante. 78
- Figura 12. Modelos desde la perspectiva autoestructurante. 79
- Figura 13. Interacciones en la perspectiva interestructurante. 80
- Figura 14. Esquema básico del enfoque (Ganem, P. y Ragasol, M. 2010). 82
- Figura 15. Premisa para el logro y verificación del aprendizaje en el modelo tradicional. 96
- Figura 16. ¿Qué se enseña? 98
- Figura 17. ¿Cómo se enseña? 100
- Figura 18. ¿Con qué se enseña? 101
- Figura 19. La recursividad y los recursos básicos en la enseñanza. 103
- Figura 20. ¿A quién se enseña? 104
- Figura 21. Articulación y flujo entre los sistemas relacionados con la enseñanza. 106
- Figura 22. Escenario conceptual de la Didáctica 109

- Figura 23. Escenario de la Didáctica 112
- Figura 24. Características de la evaluación. 125
- Figura 25. Relaciones de escuela con variables representativas del entorno y propias del sistema que inciden de manera directa sobre los resultados. 127
- Figura 26. Puntos de encuentro en los tipos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes. 135
- Figura 27. Sistema de Evaluación de Estudiantes en Colombia Decreto 1290 de 2009. 147
- Figura 28. Concepciones de sujeto de la evaluación educativa. 149
- Figura 29. Características tradicionales del sujeto que se evalúa. 153
- Figura 30. Características del sujeto de la evaluación. 154
- Figura 31. La evaluación desde una mirada cognitiva. 156
- Figura 32. Evaluación desde la mirada ecológica. 158
- Figura 33. Tránsito conceptual de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. 159
- Figura 34. Características de la evaluación de aprendizajes en la Educación Primaria. 162
- Figura 35. Elementos que tensionan la evaluación de los aprendizajes en estudiantes. 171
- Figura 36. Tendencias de acción política en evaluación de los aprendizajes. 185
- Figura 37. Elementos constitutivos del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes. 234
- Figura 38. Derechos de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes. 237
- Figura 39. Esquema Metodológico. 244
- Figura 40. Estamentos corresponsales en el proceso de aprendizaje. 276
- Figura 41. Elementos del modelo pedagógico globales en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 483
- Figura 42. Fuentes y percepción de la formación docente en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 484

- Figura 43. Direcciones del clima Institucional en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 486
- Figura 44. Elementos globales de la evaluación del aprendizaje de estudiantes en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 487
- Figura 45. Características básicas de la política educativa frente al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 489
- Figura 46. Elementos del modelo pedagógico globales en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 500
- Figura 47. Fuentes y percepción de la formación docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 502
- Figura 48. Direcciones del clima Institucional en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 503
- Figura 49. Elementos globales de la evaluación del aprendizaje de estudiantes en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 504
- Figura 50. Características básicas de la política educativa frente al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 506
- Figura 51. Tensiones en los elementos del modelo pedagógico desde el análisis de la triangulación de fuentes. 508
- Figura 52. Uniformidad en la concepción del estudiante como sujeto de aprendizaje. 508
- Figura 53. Estructura de relaciones entre agentes educativos en la vida escolar. 510
- Figura 54. Puntos de encuentro frente a: ¿Qué es la evaluación? y ¿Qué se evalúa? 511
- Figura 55. Puntos de divergencia frente a: ¿Cómo se evalúa? 512

Figura 56. Intencionalidades de la política frente a la enseñanza y el aprendizaje en aula y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. 513

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de Modelos Pedagógicos. 68

Tabla 2. Clases de Aprendizaje desde la perspectiva de Ausubel 88

Tabla 3. Tesis de grandes pedagogos 104

Tabla 4. Elementos conceptuales de la didáctica 105

Tabla 5. Características de la evaluación en el proceso de aprendizaje. 128

Tabla 6. Tipos, funciones y objetivos de la evaluación. 131

Tabla 7. Elementos en la evaluación de aprendizajes de estudiantes.134

Tabla 8. Elementos de evaluación de aprendizajes de estudiantes por agente educativo. 135

Tabla 9. Estrategias de evaluación de aprendizajes de estudiantes 161

Tabla 10. Características de los enfoques de evaluación. 171

Tabla 11. Antecedentes de Estudios Comparativos asociados a la evaluación de aprendizajes. 175

Tabla 12. Elementos relevantes de las Políticas Educativas en Colombia. 208

Tabla 13. Tasas de Cobertura Bruta y Neta en Educación Básica Primaria. 2002- 2009. 212

Tabla 14. Población por localidades en Bogotá. 214

Tabla 15. Población por edad y género en Bogotá 2012 relacionada con la EBP. 215

Tabla 16. Número de Jornadas Escolares en I.E. Oficiales 2012. 217

Tabla 17. Escalas valorativas de Evaluación de Aprendizajes Decreto 230 de 2002 y Decreto 1290 de 2009. 231

Tabla 18. Derechos y deberes de los padres de familia en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes. 234

- Tabla 19. Muestra y procedimiento 245
- Tabla 20. Resultados Pruebas Saber 3 y 5. Avanzados y satisfactorios, 2012. 246
- Tabla 21. Resultados Pruebas Saber 3 y 5. Mínimos e Insuficientes, 2012. 246
- Tabla 22. Técnicas y Procedimientos. 247
- Tabla 23. Categorías de análisis. 250
- Tabla 24. Matriz de entrevistas Directivos de Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber Mínimos e Insuficientes. 251
- Tabla 25. Matriz entrevistas docentes de I. E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3y 5. 286
- Tabla 26. Matriz entrevistas Directivos Docentes de I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 325
- Tabla 27. Matriz de entrevistas a docentes de I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 358
- Tabla 28. Matriz de triangulación Modelos Pedagógicos de I.E. con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 avanzado y satisfactorio. 470
- Tabla 29. Matriz de triangulación Evaluación de Aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 475
- Tabla 30. Matriz de triangulación Políticas Educativas en Instituciones Educativas con resultados avanzado y satisfactorio en pruebas Saber 3 y 5. 477
- Tabla 31. Matriz de triangulación Modelos Pedagógicos en Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimo e insuficiente. 487
- Tabla 32. Matriz de triangulación Evaluación de Aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 Insuficiente y Mínimo. 492

Tabla 33. Matriz de triangulación Políticas Educativas en Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimo e insuficiente. 494

TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Crecimiento de la Población en Bogotá 2008-2012. 213

Gráfico 2. Participación por tipo de institución. 216

Gráfico 3. Oferta distrital, Población en Edad Escolar y Déficit por localidad 2012. 218

Gráfico 4. Tasa Global de Cobertura Neta nivel Primaria Bogotá. I.E. Oficial y No Oficial. 2008-2012. 219

Gráfico 5. Elementos conceptuales que guían la enseñanza y el aprendizaje en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 254

Gráfico 6. Estructura de la Malla Curricular y el Plan de estudios en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 256

Gráfico 7. Elementos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 259

Gráfico 8. El estudiante como sujeto de aprendizaje en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 261

Gráfico 9. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 263

Gráfico 10. Interacciones entre agentes educativos en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 265

Gráfico 11. Formación docente en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 267

- Gráfico 12. Percepción del clima institucional en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 270
- Gráfico 13. Concepción de evaluación de aprendizajes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 273
- Gráfico 14. Elementos que se evalúan en el estudiante en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 275
- Gráfico 15. Tipos de evaluaciones de aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 277
- Gráfico 16. Factores asociados a los resultados en las evaluaciones externas de los aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 279
- Gráfico 17. Elementos de la política educativa asociados a la dinámica pedagógica y las evaluaciones de aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 281
- Gráfico 18. Tipos de evaluaciones de aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 283
- Gráfico 19. Elementos conceptuales que guían la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 297
- Gráfico 20. Estructura de la malla curricular y el plan de estudios desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 299
- Gráfico 21. Elementos metodológicos que guían la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 301

- Gráfico 22. Elementos del estudiante como sujeto de aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 303
- Gráfico 23. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 305
- Gráfico 24. Relación entre agentes educativos desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 307
- Gráfico 25. Elementos de la formación docente desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 309
- Gráfico 26. Elementos del clima institucional desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 311
- Gráfico 27. Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 313
- Gráfico 28. Elementos que se evalúan en los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 315
- Gráfico 29. Tipos de evaluaciones de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 317
- Gráfico 30. Factores asociados a los resultados de las evaluaciones externas de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 319
- Gráfico 31. Elementos de la política asociados a la evaluación de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 321

Gráfico 32. Políticas educativas y aprendizajes de los estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 323

Gráfico 33. Elementos Conceptuales que guían el aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de Instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 330

Gráfico 34. Estructura de la malla curricular desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 332

Gráfico 35. Elementos metodológicos para el aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 334

Gráfico 36. El estudiante como sujeto de aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 336

Gráfico 37. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 338

Gráfico 38. Relación entre agentes educativos desde la perspectiva de Directivos Docentes de Instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 340

Gráfico 39. Elementos de la formación permanente docente desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 342

Gráfico 40. Elementos del clima institucional desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 344

- Gráfico 41. Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 346
- Gráfico 42. Qué se evalúa en los estudiantes y sus aprendizajes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 348
- Gráfico 43. Tipos de evaluaciones de los aprendizajes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 350
- Gráfico 44. Factores asociados a los resultados de los estudiantes en Pruebas Saber 3 y 5 desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios. 352
- Gráfico 45. Proyectos asociados al aprendizaje y la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 354
- Gráfico 46. Políticas Educativas que afectan los procesos de aprendizaje y evaluación de estudiantes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 356
- Gráfico 47. Elementos conceptuales que guían el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 368
- Gráfico 48. Estructura de la malla curricular y el plan de estudios desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 371

- Gráfico 49. Elementos metodológicos que guían el aprendizaje y la evaluación desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 373
- Gráfico 50. El estudiante como sujeto de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 375
- Gráfico 51. Recursos para la enseñanza que guían el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 377
- Gráfico 52. Relación entre agentes educativos desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 379
- Gráfico 53. Elementos de la formación docente desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 381
- Gráfico 54. Elementos del Clima Institucional desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 384
- Gráfico 55. Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 386
- Gráfico 56. Elementos que se evalúan a los estudiantes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 388

- Gráfico 57. Tipos de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 390
- Gráfico 58. Factores asociados a los resultados en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios. 392
- Gráfico 59. Elementos de la política asociados a la metodología de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 394
- Gráfico 60. Políticas que inciden en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 396
- Gráfico 61. Elementos conceptuales asociados al modelo pedagógico desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5. 399
- Gráfico 62. Características de la enseñanza “adecuada” desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 401
- Gráfico 63. Características de las prácticas didácticas desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos Instituciones de Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 403
- Gráfico 64. Características de las interacciones entre agentes educativos desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 405

- Gráfico 65. Características de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 407
- Gráfico 66. ¿Es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes homogeneizante? desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 409
- Gráfico 67. Factores asociados a los resultados de los estudiantes en Pruebas Saber 3 y 5, desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes. 411
- Gráfico 68. Elementos conceptuales y prácticos asociados a la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5. 413
- Gráfico 69. Las políticas educativas y el ejercicio docente desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 415
- Gráfico 70. Disponibilidad de recursos para ejercer la profesión docente desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 417
- Gráfico 71. Elementos para mejorar el desempeño docente desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 419

- Gráfico 72. Nivel de participación docente en la vida institucional desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 422
- Gráfico 73. Relación entre las políticas educativas y las demandas pedagógicas desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 424
- Gráfico 74. Elementos conceptuales asociados al modelo pedagógico desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5. 427
- Gráfico 75. Características de las prácticas educativas desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5. 429
- Gráfico 76. Características de una enseñanza ideal desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5. 431
- Gráfico 77. Elemento que se evalúan en el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 433
- Gráfico 78. ¿La evaluación de los aprendizajes es homogeneizante?, desde la perspectiva de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5. 435
- Gráfico 79. Características de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes: la real y el ideal, desde la perspectiva de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 437

Gráfico 80. Factores que justifican los resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5 desde la perspectiva de los grupos de discusión de las Instituciones Educativas participantes. 439

Gráfico 81. Recursos para la enseñanza desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 441

Gráfico 82. Elementos de la formación docente desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 443

Gráfico 83. Elementos para la mejora de la práctica docente desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 445

Gráfico 84. Nivel de participación docente en la institución desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 447

Gráfico 85. Impacto de las políticas educativas en relación con las demandas pedagógicas desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 449

Gráfico 86. Características comunes de los P.E.I. en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. 452

Gráfico 87. Características comunes de los P.E.I. en Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5. 456

- Gráfico 88. Características del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2008, relacionadas con elementos de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes para las Instituciones Educativas Oficiales. 459
- Gráfico 89. Características del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012, relacionadas con elementos de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes para las Instituciones Educativas Oficiales. 462
- Gráfico 90. Características del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2012-2016, relacionadas con elementos de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes para las Instituciones Educativas Oficiales. 464
- Gráfico 91. Características recurrentes de los Planes de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2016, relacionadas con elementos de los objetivos y las prácticas de enseñanza para las Instituciones Educativas Oficiales. 466
- Gráfico 92. Características recurrentes de los Planes de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2016 relacionadas con elementos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las Instituciones Educativas Oficiales. 468

LISTA DE SIGLAS

I.E.	Institución Educativa.
I.E.D.	Institución Educativa Distrital.
S.E.D.	Secretaría de Educación del Distrito.
P.E.I.	Proyecto Educativo Institucional.
PILEO	Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad.
PRAE	Proyecto de Ambientes Escolares.
PFPDs	Programas de Formación Permanente de Docentes.
E.B.P.	Educación Básica Primaria

Introducción

El desarrollo de un país o de una sociedad puede ser estimado desde diferentes perspectivas y con diferentes indicadores, sin embargo, independiente de la referencia a la cual se acuda, una común en todos los casos es el índice de desarrollo educativo; es decir, la relación pareciera ser directamente proporcional: a mayor educación, expresada en años de estudio de su población, mayor inversión, sistemas de gestión de calidad efectivos y procesos de evaluación fiables. Así, aumentará el nivel de productividad y, en consecuencia, el desarrollo económico crecerá de manera constante; ahora bien, es claro que las decisiones de orden político pueden incidir en que esto se cumpla lenta o ágilmente de acuerdo a su coherencia y fidelidad.

La educación resulta, además de vector de desarrollo, un elemento multicomplejo y por ende multifactorial por la cantidad de instituciones, de seres humanos, de artefactos y de elementos teóricos que nutren los procesos formativos connaturales a su esencia dentro de las sociedades. Para el presente estudio, se cree firmemente en la relevancia investigativa que representa el escuchar directamente la voz de los actores quienes, desprovistos de cualquier pretensión personal, viven de primera mano y pueden reportar las situaciones que ocurren diariamente al intentar aplicar los lineamientos políticos perceptualmente concebidos, muchas veces por profesionales que carecen de éste insumo.

La ecuación entre las políticas educativas, la actitud de los directivos y docentes, la acción de los estudiantes, el compromiso responsable de la familia y el apoyo del sector productivo y social debe guardar una sinergia permanente, de tal suerte que la coherencia interna entre sus acciones asegure logros integrales en el terreno de la formación de un país competitivo, tanto en lo productivo como en el aseguramiento de la calidad de vida, que permita seres humanos felices y

procesos convivenciales armoniosos en los cuales discurre cada una de las etapas de su ciclo vital.

En la presente investigación abordaremos la reflexión de la educación desde la perspectiva del rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5, es decir, en la Educación Básica Primaria, y su rendimiento vinculado a los modelos pedagógicos o didácticos que utilizan los docentes de estos cursos en las Instituciones Educativas Distritales.

Categorialmente tenemos tres frentes para analizar: *i)* Los modelos pedagógicos o didácticos, y aquí indagaremos sobre los elementos conceptuales o teóricos que dicen los docentes y Directivos, guían el desarrollo de su práctica, las características de las prácticas de orden didáctico, las interacciones educativas entre los agentes educativos, el clima institucional y los planes de estudio. *ii)* La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; en esta categoría se pretende responder preguntas como: qué es evaluación, cómo se evalúa, qué se evalúa, para qué se evalúa y cómo debería evaluarse. *iii)* Las políticas educativas, buscando los elementos que pueden llegar a direccionar las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes directamente en las Instituciones educativas, para ello se analizan: *i)* Planes de Desarrollo Sectorial desde el 2004 hasta la planeación prevista para 2016. *ii)* Los Proyectos Educativos Institucionales P.E.I., como carta de navegación de la institución y contruidos de manera consensuada y participativa.

Para lograrlo, metodológicamente se apela a un estudio de carácter cualitativo con una pretensión explicativa y fundado epistémicamente en un análisis de corte hermenéutico, con la vinculación de dos grupos de Instituciones Educativas Distritales. El primero de ellos, cuenta con resultados ubicados en los rangos de mínimos e insuficientes, y el segundo, con resultados avanzados y satisfactorios, lo cual facilita encontrar puntos de contraste en donde divergen y convergen las prácticas educativas para estimar su potencial relación con los resultados en estas

evaluaciones externas; aunado a ello, se puede apreciar cómo a pesar de conservar un mismo marco político, se generan dinámicas pedagógicas heterogéneas en la realidad escolar, debido a la comprensión, la aplicación y la concreción de los lineamientos desde la autonomía institucional y la libertad de enseñanza que cobija a la acción docente.

Teóricamente, los modelos pedagógicos o didácticos centrados en las prácticas de aprendizaje, son lo ideal, pues ellos buscan configurar una ruta para comprender el aprendizaje y la enseñanza como elementos medulares en la pedagogía, que mantienen una relación de complementariedad y una comunicación bidireccional para luego definir, los objetivos y fines, el tipo de presentación de la información, los medios, las interacciones entre agentes, el clima y la evaluación, entre otros. Actualmente, en el discurso al interior de las Instituciones Educativas circulan términos como el constructivismo, lo cognitivo, lo sociocultural, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, la pedagogía dialogante, la escuela activa o lo tradicional, sin diferenciación alguna del objeto de estudio al cual hacen referencia, pero con la misma intencionalidad práxica, tácita y expresa, se trata de la “forma de enseñar”; en síntesis, esta situación nos permite evidenciar un primer nivel de aproximación al análisis de lo pedagógico, y es el nivel de precisión que guarda el discurso teórico del docente y su practicidad.

La evaluación de aprendizajes de los estudiantes independiente de su concepción como herramienta instrumental, como proceso, como medio o como fin, siempre busca obtener evidencia fiable sobre el impacto que ha tenido la implementación de un acto educativo planeado por el docente; de tal suerte que puedan ser fácilmente ubicables aquellos elementos que requieren ser potenciados en una nueva planificación o tomar las decisiones respectivas, tales como la promoción de un estudiante de un grado escolar a otro, e inclusive, la permanencia

dentro de la institución, dependiendo de lo contemplado en los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes contruidos desde la propuesta del Decreto 1290 de 2009.

Finalmente las políticas educativas brindan el repertorio técnico y conceptual –preservando la autonomía institucional– sobre el cual deben diseñarse las acciones educativas al interior de las instituciones, además, su revisión y consideración para estimar potenciales relaciones con el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones externas, se hace importante. En el terreno de las políticas se ha estimado prudente vincular los elementos hallados en los Planes de Desarrollo Sectorial de Educación, como una muestra del pensamiento desde la administración y los Proyectos Educativos Institucionales en el terreno de lo micro-político construido al interior de la Institución Educativa. Se trata entonces, de un primer nivel que refleja la comprensión de la política por parte de los agentes educativos, para luego considerar un segundo nivel al momento de trasladarlo a la realidad del área del conocimiento y a la cotidianidad del aula de clase.

Esperamos haber logrado mostrar potenciales puntos de encuentro entre estos tres elementos –modelos, evaluación de aprendizajes y política– a la luz de su relación cualitativa con los resultados obtenidos en instrumentos de evaluación como las Pruebas Saber en el nivel de la Educación Básica Primaria, máxime cuando documentalmente se afirma que es, en este nivel, donde se brindan los pilares que sostendrán el desarrollo de los posteriores aprendizajes y debe garantizar el aprendizaje de las competencias básicas que le permitan al individuo crear y fortalecer sus procesos de apropiación del conocimiento.

PRIMERA PARTE

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

“Quiero repartir una de mis ignorancias a los demás;
quiero publicar una muy volvedora indecisión de mi pensamiento,
a ver si algún otro dubitador me ayuda a dudarla
y su media luz compartida se vuelve luz”

Jorge Luis Borges.

Indagación a la palabra

1.1 Presentación y justificación

La educación ha sido descrita por un sinnúmero de instituciones e investigadores como uno de los factores claves, si no el más relevante, dentro de los propósitos para lograr la consolidación en el desarrollo de los sistemas sociales, humanos y económicos en el mundo; actualmente nadie discute la necesidad perentoria de incluir, dentro de los marcos de las políticas generales y los planes de desarrollo, líneas de trabajo que se orienten hacia su fortalecimiento y mejoramiento continuo. Colombia no ha sido la excepción en éste propósito, por ello, sus políticas educativas han transitado desde la preocupación en un primer momento por la cobertura en los distintos niveles de educación definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), luego por la infraestructura y la permanencia en el sistema, hasta llegar al punto de interrogarse por la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sin que ello implique la plena suficiencia o el logro completo de los primeros propósitos; es decir, que aún se registran algunos vacíos en temas de cobertura, infraestructura, acceso y permanencia en el sistema.

Según Tamayo (2007) el tema de la formación y de la generación de conocimiento en Colombia, reglado desde la política educativa, se soporta en los principios clásicos de las corrientes conductistas, los principios de la industrialización vinculados a la productividad entendida como el logro de los objetivos propuestos en el menor tiempo posible y con el menor gasto estimado, sumado a la desmembración de los elementos curriculares, propios de los modelos asumidos desde otros referentes culturales; esta situación sin duda no ha permitido que aspectos que pueden ser denominados como propios del contexto colombiano e idiosincráticos de nuestra población hayan sido incorporados con fuerza dentro de la concepción de lo pedagógico como dispositivo (Díaz, 1993) para el fortalecimiento de la sociedad colombiana y que impacte

los procesos de convivencia, de aprendizaje y de generación de competencias, en procura de lograr un modelo más equitativo.

El interés por la calidad de la educación requiere una mirada integral dada la complejidad de los múltiples factores que en ella intervienen; al decir integral debe entenderse la gran variedad de categorías que lo conforman y las distintas disciplinas que pueden aportar a ello, junto con las características individuales de los agentes educativos y de los contextos en los cuales se insertan los actos pedagógicos propios del proceso de formación. Este entramado conceptual y práctico, junto con el impacto de los procesos que se implementan ha derivado en el diseño de políticas evaluativas tendientes a identificar de manera “objetiva” la realidad de los avances y limitaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de las evaluaciones nacionales -Pruebas Saber, Saber 11, Saber Pro- diseñadas, aplicadas y procesadas por un representante del Estado –Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES- han evidenciado serias limitaciones en el aprendizaje de los procesos básicos y el cumplimiento de los estándares mínimos para obtener las competencias necesarias que le permitan a cada estudiante desempeñarse en los niveles educativos posteriores, e incluso en el mundo laboral, con una mayor probabilidad de éxito, lo cual ha sido confirmado por los puntajes que han obtenido los estudiantes colombianos que participan en pruebas internacionales como PISA o TIMSS.

Entidades internacionales y nacionales como PISA, OCDE, el ICFES, el MEN; los reportes de las evaluaciones internas realizadas en las Instituciones Educativas y la voz de los docentes, sugieren la necesidad de explorar una serie de factores asociados que no son abordados con los

instrumentos evaluativos actuales, cuyo interés al parecer gira alrededor de la evaluación de los sistemas educativos desde el aprendizaje de los estudiantes, pero su alcance no se aproxima a los procesos de enseñanza, a los elementos contextuales de los agentes, al proceso de gestión escolar y a la misma aplicabilidad de las políticas educativas que estarían asociados al rendimiento de los estudiantes.

En el campo de la gestión de las Instituciones Educativas I.E., existe una normatividad que regula su quehacer, concretada en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales P.E.I., que contienen los principios, los propósitos, los referentes conceptuales y pedagógicos que direccionan la planificación curricular global con la cual se “educará” a cada uno de los niños y niñas escolarizados en los niveles de educación que la institución ofrece.

Ahora bien, el salto entre esta planeación y su aplicabilidad en el aula de clase por parte del docente, según su misma percepción, puede distar significativamente pues la realidad de los estudiantes es una distinta a la estimada por el P.E.I. en la planificación curricular, según lo que se ha podido apreciar en las revisiones realizadas, y allí el docente resuelve la situación con expresiones como “se hace lo que se pueda”. Esta expresión puede llamar la atención dependiendo de la formación del lector y dirigir su interpretación en varios sentidos que pueden ir desde la valoración del ejercicio profesional hasta la estima del contexto en el cual discurre su acción y que le es ajeno. Me referiré a esta última posibilidad, es decir, el docente hace lo que puede en la medida en que se puede sentir ajeno al proceso de construcción de los lineamientos de formación en una Institución Educativa donde la gestión está a la margen de su labor, y además porque se encuentra enredado o imposibilitado entre lo que exigen las políticas, lo que exige la gestión, la realidad de sus estudiantes, la presión de las demandas de la sociedad del

conocimiento y su propio juicio, en donde finalmente no sabe hacia dónde dirigirse, de manera que pueda integrar éste mapa de peticiones hacia un solo agente educativo. Esta situación puede derivar en docentes que reclaman ayuda, que reclaman formación, o también por qué no, en docentes con intereses disímiles a lo esperado de la formación de sus estudiantes, desmotivados con el impacto de su ejercicio y docentes que “hacen lo que se pueda”.

El docente tiene una formación teórica pedagógica que deriva de su especialidad disciplinar, pero su ejercicio didáctico no coincide de manera consciente en muchos casos con dicha formación, es decir, que la teoría no guía la práctica, lo que trae varias consecuencias, por ejemplo, a nivel macro, el hecho de un debilitamiento constante en la pedagogía, en la didáctica, en el camino hacia su consolidación como campo del conocimiento y producción o renovación teórica con una especificidad que no de margen a duda desde lo científico. A nivel micro, en el espacio escolar es la desarticulación, la desconexión entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se sabe, es más, podría decirse que también con lo que se evalúa al interior de la I.E.; y como se mencionó en el párrafo anterior cada docente hace lo que considere adecuado desde su posibilidad de actuar.

Los ejercicios democráticos al interior de las I.E. están siendo representativos pero no participativos, existe un sinnúmero de comités que garantizarían la representación de los distintos estamentos de la comunidad educativa en las decisiones medulares de la gestión, pero no cuentan con los planes de formación, con los mecanismos de seguimiento, con los instrumentos, con los lineamientos que permitan impactar, autorregular y garantizar el funcionamiento coherente del sistema. Se esperaría contar con la posibilidad de un docente autónomo, reflexivo y crítico sobre su propio quehacer, alimentado con los elementos conceptuales y prácticos derivados de las

propuestas recientes de los campos disciplinares que hacen parte de las ciencias de la educación, sin embargo, actualmente tenemos un docente que diariamente intenta atender, de la mejor manera posible, las estructuras de la organización jerárquica del trabajo en la Institución Educativa y los avatares en la cotidianidad de la vida de los estudiantes debido a las características de sus familias, a sus pautas relacionales, e incluso, a sus condiciones económicas, además de la preocupación por cumplir con los estándares de la educación en el país, pues cada estudiante será evaluado y, dependiendo el régimen prestacional¹ al cual pertenezca el docente, también puede ser evaluado.

El sistema educativo colombiano pareciera no ir al ritmo de la sociedad, es una expresión que compartimos muchos y que expresa Kolver (2012) fundadora del Modelo Educativo Escuela Nueva. El sistema no respeta la naturaleza del aprendizaje y del ser humano en aspectos básicos pero fundantes, mencionemos dos ellos: *i*) El ser humano por naturaleza quiere aprender, no puede dejar de aprender en ningún momento, su órgano rector de la conducta, el cerebro, activo las 24 horas y dotado para ello, lo permite; así pues que no se trata de una elección la posibilidad del aprendizaje, quizás exclusivamente alojada en la voluntad, éste se da de manera implícita y explícita. Sin embargo, los principios de organización del escenario escolar y los agentes educativos, indican que existen horarios para aprender matemáticas y otros momentos para aprender ciencias naturales y así sucesivamente y no se deben mezclar –ahora bien, esta rigurosidad es dependiente de las características del modelo pedagógico institucional, junto con las características didácticas de los docentes–; *ii*) Aprendemos en conjunto con otros.

¹ En Colombia existen dos regímenes prestacionales y laborales para los docentes vinculados al magisterio (oficial). Decreto 2277 de 1979 (no son evaluados) y Decreto 1278 de 2002 (aplica para todos los docentes que se han vinculado posterior a la fecha de éste decreto, y estos son los que pueden ser evaluados formalmente en su desempeño anualmente).

En cuanto a la evaluación, a pesar de estar visualizada una concepción mucho más amplia, eso no significa que su práctica resulte coherente con ello; la evaluación es un componente medular de un modelo pedagógico y percibida en conjunto con las calificaciones que obtiene un estudiante, llega al punto de definir no solamente el nivel de conocimiento sino también el tipo de persona que se es, llegando a favorecer prácticas educativas competitivas entre estudiantes. Las evaluaciones y calificaciones no dan cuenta del seguimiento al proceso de formación de un estudiante, la heterogeneidad en las concepciones de las mismas, de acuerdo al tipo de Institución Educativa y el Modelo Pedagógico que en ella se asuma, generan una potencial vulnerabilidad al momento de avanzar en los niveles educativos, pues la flexibilidad del sistema se reduce y la exigencia en la capacidad de adaptación a nuevos esquemas evaluativos en el estudiante debe aumentar. Surge así un cuestionamiento por el tipo de evaluación que se implementa en los modelos pedagógicos actuales en las I.E. y que resulta determinante para estimar el rendimiento escolar de un estudiante, su coherencia con el enfoque y la didáctica, con su perfil y el contexto social, emocional e institucional donde discurre la vida escolar, y su capacidad de respuesta frente a las exigencias de los niveles educativos superiores nacionales e internacionales.

Es importante insertar estos vacíos educativos sugeridos hasta el momento: la calidad, y en ella la medición de los aprendizajes, los métodos de enseñanza y sus prácticas, la sistematización de los recursos históricos contextuales, los procesos de gestión y administración de las Instituciones escolares con la política educativa entendida como cursos de acción por medio de los que se pretende impulsar determinados programas e iniciativas con el fin de resolver problemas específicos según (Flores Crespo, 2009), quien además incluye la petición expresa a la academia para que defina problemas sociales y formule o analice las políticas con base en el

conocimiento derivado de una investigación sistemática, preocupación que igualmente comparte la OCDE² al plantear que la mejora de la calidad de la enseñanza constituye un objetivo político clave en todos los países, pero es importante destacar con mayor fuerza esta necesidad en regiones de Latinoamérica donde los fenómenos de desigualdad e inequidad social, cultural, económicos y de género, entre otros, son documentados diariamente.

El estudio de factores asociados SABER 5° y 9°, 2009 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación menciona que se observa una relación directa entre los elementos constitutivos del P.E.I. (entre ellos la existencia de Modelos Pedagógicos) y la obtención de puntajes más altos en las pruebas, pero recomienda profundizar en su conocimiento y aplicabilidad con el ánimo de identificar su impacto en la gestión y en los aprendizajes de los estudiantes, y finalmente, menciona que no se han encontrado asociaciones claras entre las características de los planes de estudio y los resultados de los estudiantes en las pruebas, recomendando nuevamente plantear estudios que permitan indagar este aspecto, pues se toma como una medida que da cuenta de la gestión del sector educativo y se requiere conocer cuáles son los factores de éxito en la misma, así como los aspectos que mayor esfuerzo investigativo ameritarían para profundizar en adelante.

El estudio de estas variables ha sido considerado por unos pocos estudiosos en el país, por ejemplo Martínez (2012) se planteó como objetivo determinar y comparar las características y criterios establecidos por las instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Bucaramanga en su propuesta de modelo pedagógico; las representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas para orientar la enseñanza y el aprendizaje; las características se obtuvieron a través de la

² *Análisis de Políticas Educativas – edición 2003. Resumen. OECD & OCDE en www.oecd.org/bookshop/*

observación directa realizada a los P.E.I. y de los cuestionarios aplicados a docentes y directivos docentes.³, sugiriendo finalmente la necesidad de continuar explorando los vínculos y las relaciones entre los modelos y las prácticas. Sachs (2012) Premio Nobel en Economía, mencionó que Colombia debe mejorar la calidad de su educación, y entre sus prioridades debe estar la Educación de la Infancia, espacio donde éste proyecto de investigación centra su interés.

Precisamente la escuela primaria avanzó en cobertura pero dejó de lado el problema de la calidad, con ello se perdió la especificidad en los niveles, curricularmente se aumentó la cantidad de contenidos, los estudiantes cursan las mismas asignaturas con los mismos contenidos años tras año, pero, y en el mejor de los casos, con más información, lo cual puede resultar altamente cuestionable, ya que el argumento para mantenerlos en las mallas curriculares es el imperativo de atender los estándares suministrados por el MEN, sin detenerse a estimar su pertinencia para el perfil del estudiante, los propósitos de la institución, el modelo pedagógico que se asume y su sincronía con las demandas de la sociedad; nuevamente se infiere que la práctica y la teoría no andan por el mismo sendero, es muy posible que se siga una línea continua propia del modelo tradicional ya refutado por los referentes provenientes de la psicología evolutiva y del mismo desarrollo cognitivo.

¿Cuál es el propósito de la existencia de la escuela? “La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, a este capital se denomina tradiciones públicas y las escuelas tienen múltiples tradiciones, por ejemplo las áreas fundamentales, o la cultura desde el punto de vista antropológico” (Sthenhouse , 2010, p. XX). Desde este planteamiento resulta más que

³ www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=987873

valida la preocupación, el interés y la necesidad de investigar alrededor de los modelos, las prácticas, la evaluación, las políticas educativas, los procesos de formación docente como aspectos relevantes en el rendimiento escolar de los estudiantes, en suma esto daría cuenta del cumplimiento de la misión que propone Sthenhouse o, como diría Shulman (1989), el pensamiento y la acción son protagonistas en el acto educativo, y es necesario escuchar de primera mano la voz del docente, rescatar su sentir antes que descargar sobre él o ella, la responsabilidad de los logros de aprendizaje del estudiante, sin que esta expresión le exima del papel clave que tiene en éste logro; pues es su forma de pensar, la que dirige su ejercicio profesional y el desarrollo de cada una de las tareas inherentes a la labor pedagógica, aunque de esto muchas veces no se esté tan consciente (Baena, 2000; García & Rojas, 2003).

Nos movemos en un mundo de incertidumbres, nadie tiene la verdad, todos ofrecen opciones de interpretación, puntos de vista, reflexiones; nos movemos en un mundo donde emerge una tercera opción epistémica que se funda en el terreno de la reflexión crítica y propositiva asumiendo incluso premisas del relativismo, donde el interés por atender las fuentes de manera directa sin pretensiones de cuantificarlas sobresale, pero sí con el ánimo de comprenderlas, ubicar sus nodos de articulación y de funcionamiento con rigurosidad metodológica; unos se interesan por ubicar leyes y otros por ampliar las posibilidades de explicación y comprensión desde orientaciones más cualitativas.

En un primer momento para la presente investigación resulta interesante que se convierta en una posibilidad para escuchar la voz de los maestros y directivos, sus historias, sus narrativas, sus concepciones, su sentir sobre los aspectos inherentes a su práctica profesional diaria; organizar sus discursos y narrativas e intentar ubicar en ellos, pistas para promover una discusión crítica en

el campo de la educación, luego de hallar los elementos recurrentes, proximidades y distancias semánticas, lo recurrente y lo ausente. Se torna en una opción más para todos aquellos que se interesan progresivamente en comprender el mundo escolar, y en particular el mundo de los docentes y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que converge en el constructo de los modelos pedagógicos fuertemente influenciados por factores externos de corte político, social y económico, entre otros⁴. Una forma de abordar esta gama de interacción entre categorías complementarias en el escenario escolar recae sobre la pedagogía crítica, desde donde se reconoce la heterogeneidad de agentes y la necesidad de agenciar desde los sujetos transformaciones sociales, culturales (McLaren, 2005) y la relación directa con provocar un impacto en el mundo con argumentos y la misma crítica como método de investigación (Moreira, 2002).

El contexto en el cual se moviliza el desarrollo de la presente investigación es situado geográficamente en la ciudad de Bogotá capital de la República de Colombia, y epicentro de la estructura política del país, por su tendencia, aún centralista para el ejercicio de la gestión en muchos aspectos. Bogotá, en el terreno del sector educativo, cuenta con una organización zonal distribuida en 20 localidades (zonas geográficas dentro del territorio de la ciudad que tienen su propia administración local para cada uno de los sectores: salud, educación, judicial, político, social y comunitario, entre otros); de las cuales se toman 4 de ellas (20%) para vincularlas al proyecto con una participación de dos Instituciones Educativas Públicas en cada una de las localidades con el propósito de tener unos resultados diferenciales en las Pruebas Saber de los grados 3 y 5 en 2012.

⁴ Puede ampliarse esta noción en Gimeno Sacristán J. (1999). Poderes inestables en educación. Eds. Morata: Madrid.

Como ya se puede apreciar, la investigación centra su interés en la Educación Básica Primaria, pues a juicio personal, las características de las edades de la población que se encuentra cursando éste nivel, la hacen particularmente susceptible de lograr un desarrollo importante en términos cognitivos, sociales, afectivos, e incluso, motrices. Desde la perspectiva psicobiológica, es aquí donde el cerebro se encuentra en un proceso de maduración crítico que no debe ser desaprovechado para generar los repertorios comportamentales y procedimentales básicos que le permitan al niño o niña aumentar sus probabilidades de éxito en la apropiación y generación de conocimiento en los niveles ulteriores.

En síntesis, el interés por generar una visión crítica, comprensiva y propositiva, asociada a las categorías del rendimiento escolar objetivado desde las evaluaciones externas tipo Saber en el nivel de Educación Básica Primaria –entendido éste nivel como aquel que da las bases para la formación de competencias mínimas que garantizan la supervivencia de una persona y establece los pilares para el continuo proceso formativo en niveles de educación posteriores– han demostrado niveles de desempeño heterogéneos a pesar de contar con la misma estructura administrativa. Estas desigualdades, casi que polares, se presentan en buena parte de la comunidad de las diversas localidades –lo que en conjunto resulta confirmado con el resultado de pruebas internacionales como PISA en nuestra población– y distorsiona su relación con las políticas educativas dirigidas especialmente a subsanar el problema, –modelos pedagógicos y didácticos– además, de la percepción y descripción de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes desde la mirada de los mismos autores, –docentes y directivos– su nivel de coherencia interna y su potencial impacto asociado a la capacidad de mejora continua del aprendizaje. Esta investigación se propone los objetivos que se enuncian a continuación, que parafraseando a Zabalza (1990), intrínsecamente responden a un interés del autor de la

investigación por cuestionar la tradición de aproximación contemporánea en educación, donde se construye conocimiento desde la teoría, a expensas de la práctica, aquí la idea es darle el lugar privilegiado que merece la práctica de los docentes y, como se menciona en líneas anteriores, destacar su voz, su sentir, su vivencia, que sin duda contribuye a una mejor retroalimentación de la teoría, acercándonos quizás a una posición un poco más crítico-reflexiva en términos de Pinto (2008) cuando afirma que la nueva teoría pedagógica debe emerger de la reflexión de la práctica docente, y yo subrayaría nuevamente, de la voz, del pensar y del sentir de los docentes.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General.

Evidenciar, cómo desde un mismo marco de políticas de calidad educativa, se desarrolla una serie de modelos pedagógicos en las Instituciones Educativas de Educación Básica Primaria que direccionan el proceso de Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación, generando desempeños específicos en las Pruebas de Estado SABER 3° y 5°.

1.2.2 Objetivos Específicos.

- Caracterizar los elementos constitutivos de los modelos pedagógicos de las Instituciones de Educación Básica Primaria que han obtenido desempeños altos en las Pruebas SABER.
- Caracterizar los elementos constitutivos de los modelos pedagógicos de las Instituciones de Educación Básica Primaria que han obtenido desempeños bajos en las Pruebas SABER.

- Describir comparativamente aspectos comunes y diferenciadores de los elementos constitutivos en los modelos pedagógicos de las Instituciones de Educación Básica Primaria con Alto y Bajo desempeño en pruebas SABER.
- Proponer lineamientos teóricos y prácticos inherentes a un modelo pedagógico que potencialmente coadyuven y estimulen el rendimiento académico de los estudiantes en las Instituciones de Educación Básica Primaria.

1.3 Estructura de la tesis

El desarrollo de la presente tesis doctoral ha sido estructurado en tres grandes bloques medulares. El primero de ellos hace referencia a la presentación de la investigación y su fundamentación teórica; el segundo contempla los aspectos metodológicos de la investigación que dirigen la recolección y el tratamiento de la información y, el tercero y último bloque avanza con los resultados propios de la investigación y la presentación de la propuesta.

Cada uno de estos bloques se encuentran subdivididos en capítulos de la siguiente manera: La presentación y fundamentación teórica corresponden a los capítulos 1, 2, 3 y 4. Los fundamentos metodológicos se presentan en el capítulo 5 y los resultados de la investigación se presentan en los capítulos 6 y 7.

El capítulo 1 contiene la presentación del problema de investigación junto con los elementos que justifican la implementación del proyecto desde el orden de lo pedagógico, lo social e inclusive desde lo académico; los objetivos que se contemplan tanto generales como específicos, y describe los aspectos estructurales globales del trabajo.

Luego inicia la fundamentación teórica que se ocupa de tres grandes categorías. La primera de ellas es la de los modelos pedagógicos y didácticos que se consigna en el capítulo 2; en éste capítulo se presentan algunas definiciones de conceptos básicos relacionados con el proceso de enseñanza y el aprendizaje, algunas menciones históricas del desarrollo de los modelos a lo largo de los últimos años tales como: el modelo tradicionalista, la escuela activa y los modelos de orden cognoscitivo, entre otros, en donde convergen autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel e inclusive el mismo Bruner, que el lector puede identificar inmediatamente como profesionales de las ciencias sociales y humanas, que sin tener como especificidad disciplinar la pedagogía han logrado para ella un acervo teórico importante, dando cuerpo a su campo de aplicación.

En el capítulo 3 se continúa con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Aquí se describen las nociones básicas alrededor del concepto, los principales tipos de evaluación que se realizan en los contextos educativos, los instrumentos que se usan en evaluaciones internas, pero particularmente en evaluaciones externas, donde se hace el énfasis necesario por los objetivos de esta investigación en las pruebas Saber de los grados 3 y 5 de Educación Básica Primaria. Sobre estas pruebas se muestra sus objetivos y propósitos, los aspectos que evalúa, el diseño, los tipos de preguntas y las formas de presentación de los resultados.

Para finalizar la fundamentación teórica en el capítulo 4 se describen las principales políticas educativas asociadas a la toma de decisiones en el terreno de las prácticas de la enseñanza (modelos y didácticas) y la evaluación de los estudiantes, implementadas a lo largo de los últimos años, tanto en el contexto nacional como el contexto local para la ciudad de Bogotá. Allí se

describen varias líneas de trabajo que se ajustan a los intereses y necesidades de las Administraciones de Gobierno que se encuentran en turno.

El capítulo 5 permite apreciar los referentes metodológicos inherentes a la investigación, tales como la fundamentación epistemológica que se plantea desde la perspectiva hermenéutica y fenomenológica; el tipo, enfoque y diseño del trabajo que es cualitativo con una pretensión descriptiva, comprensiva y un interés explicativo frente al estudio de caso de las ocho instituciones educativas participantes; la selección de la muestra –a partir de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 3 y 5 de la aplicación 2012, dos por localidad: una institución donde sus estudiantes se han ubicado en los niveles satisfactorios y avanzados, y otra que por defecto los resultados han estado entre insuficiente y mínimo–, los instrumentos y los procedimientos –técnicas– que se implementan para la recolección, tratamiento y procesamiento de la información que se ajustan a la concepción metodológica propuesta: entrevistas a docentes y directivos debidamente validadas por concepto de jueces expertos, grupos de discusión –o grupos focales–, análisis documental institucional y análisis documental del contexto local y nacional, que se abordan con el análisis de contenido y se procesan con apoyo del Software Atlas Ti.

El capítulo 6 muestra los resultados de la información analizada y la propuesta de trabajo construida, que responde a los objetivos planteados en la investigación, pues circulan alrededor de las categorías de los modelos pedagógicos y, en ellos, las prácticas de enseñanza, de evaluación y las políticas educativas vinculadas a estas.

Finalmente, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones del trabajo y algunas recomendaciones que permitirán profundizar y avanzar en el desarrollo de la propuesta que éste proyecto ha planteado para la dinamización de las prácticas de la enseñanza y la evaluación externa de los estudiantes en relación con las categorías ya mencionadas. Por último, se incluyen las referencias bibliográficas revisadas y contempladas en el documento, junto con los anexos necesarios para fundamentar adecuadamente la investigación.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

“La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo”

Mahatma Gandhi.

2. Introducción

Es interesante percibir cómo en los mandatarios locales y en las autoridades de distintos sectores de la sociedad en Colombia, progresivamente se ha incrementado el interés por el desarrollo de la educación como elemento vital en la consecución de un país mucho más equitativo; además, unos niveles competitivos de educación derivan en el logro de metas macro-estructurales en la sociedad como la que mencionó el Alcalde de la ciudad de Bogotá, al ubicar en un papel relevante la figura del maestro e invitar a las demás instancias gubernativas a considerar esta opción como vehículo que conduciría a la paz que tanto anhelan los ciudadanos.

El (la) docente, profesor(a), maestro(a), son términos que se usan indiscriminadamente y de manera genérica, pero que colectivamente remiten directamente a la identificación de una sola

persona –en quien se deposita la responsabilidad de educar– y que necesariamente pasa por considerar no sólo sus necesidades individuales, sino todos los elementos teóricos y prácticos que constituyen su labor.

El proceso educativo se nutre e incide en todas las dimensiones del desarrollo humano, en el reconocimiento y valoración de sí mismo y de los otros, en las relaciones e interacciones, de y con la sociedad, en el entorno físico y sus recursos, en el desarrollo de potencialidades, de la autonomía, la creatividad y la participación, en general, con los procesos de la vida personal y colectiva, y en la construcción de un mundo cada vez más dinámico.

En el presente capítulo se aborda uno de ellos, que subsume su interés en los modelos pedagógicos los cuales, de manera coherente, determinarían la didáctica que se implementa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La definición básica del término modelo remite a un patrón susceptible de ser asumido para el desarrollo de una acción, en este caso, la acción educativa, y específicamente, la acción de enseñar más allá del acto del aprendizaje, pues consecuentes con la tradición, la psicología es quien se ha ocupado del explorar las entrañas del proceso de aprendizaje.

Típicamente la propuesta de modelos pedagógicos emerge de escenarios, prácticas y reflexiones en contextos europeos y norteamericanos, los cuales han sido extrapolados a escenarios latinoamericanos para su aplicación, desconociendo un principio cultural que atañe a las características de la población, las cuales son, sin duda, muy distintas de aquellas en donde emergió originalmente. Estos modelos transitan desde su preocupación por el resultado (producto), por los estímulos (recursos, medios, fines), por la relevancia del docente en el proceso

(quién enseña), por el sujeto (quién aprende), por el papel del contexto (factor asociado), por los procesos de evaluación (qué aprendió) y por las políticas educativas.

En primer lugar, se describen algunas definiciones de éste concepto para luego avanzar con un hilo conceptual conductor de la didáctica, que nos permite visualizar los potenciales modelos pedagógicos que las prácticas de los docentes y las políticas educativas en Colombia han permitido circular en los espacios escolares. Los elementos históricos que se presentan datan del siglo XX y, con particular preferencia, de 1950 en adelante hasta llegar a lo que ocurre actualmente, sin que ello no implique la mención de hechos o eventos necesarios ubicados como antecedentes que faciliten la comprensión de lo que se desea enunciar. Los aspectos de los modelos contienen posiciones claras del autor que se espera, logren dar cuenta de un interés crítico reflexivo que permita entrever las fortalezas y debilidades de su aplicación en el país, lo cual terminará por la formulación de una potencial propuesta de trabajo.

2.1 El Modelo Pedagógico como concepto

La educación es considerada como la mejor herramienta para el desarrollo de las sociedades en el mundo actualmente, es la única opción lícita que potencia de manera exponencial la mejora continua de la calidad de vida, entendida como el acceso a los servicios, bienes y productos que la sociedad se encarga de ofertar a la comunidad para el logro de su desarrollo individual y colectivo.

Se trata de un proceso planeado, organizado, secuencial, sistemático, continuo y permanentemente inacabado alrededor de la enseñanza y del aprendizaje, que no se agota con la obtención de un título formal o no formal que habilite para el desarrollo de una función laboral o

académica específica, sino que requiere y exige una actualización constante que asegure la vigencia de la información y el perfeccionamiento de la habilidad, destreza o competencia. El espacio donde se educa es mucho más amplio que el escenario escolar, entendido como una Institución Educativa (I.E.) legalmente reconocida, hoy día se acepta sin resquemor que en cualquier proceso interactivo o diádico entre un sujeto y otro (persona u objeto) se puede configurar un proceso educativo, por lo menos de aprendizaje; ahora bien, siempre será necesario el reconocimiento expreso de un tercer momento que permita validar y generar la conciencia plena de ello y por ende la emergencia de la expresión “He aprendido”.

Sin embargo, los modelos pedagógicos han restringido su campo de aplicación inicial al proceso que se orienta en una I.E., dirigido por un docente y centrado en coadyuvar en la mejora del proceso de enseñanza que éste imparte, pues sin duda está permeado por múltiples factores internos y externos, desde su propio sistema de creencias (Baena, 2000; García & Rojas, 2003) hasta las condiciones socio familiares y ambientales en donde discurre la vida del niño o la niña.

La formulación de modelos implica una tendencia colectiva a la construcción de conocimiento que deriva necesariamente de una reflexión inmersa en la práctica del rol o la acción sobre quien se pretende hablar, de lo contrario se caería en la concepción inicial donde los saberes se albergaban en manos de unos pocos, considerados expertos que brindaban soluciones que, en muchos casos, resultaban de bajo impacto por el desconocimiento del contexto en donde se aplicaría, a pesar que su intencionalidad fuese loable.

Una primera mención al concepto clave que nos convoca, el de modelo, nos remite a sus orígenes, que no necesariamente se matriculan en el campo de la pedagogía, por el contrario

surge como un esfuerzo por la integración de elementos hipotéticos, deductivos con parámetros matemáticos que ayudarán a comprender situaciones del orden de la economía. (Armatte, 2006). También es válido hacer una distinción entre constructos que llevan la misma denominación pero con un sufijo distinto, por ejemplo, modelo educativo o modelo didáctico, los cuales dependiendo de la fuente de consulta a la cual se acuda, pueden resultar siendo más que sinónimos; un modelo educativo se torna en una representación gráfica y esquemática sobre un acto, contenido o proceso educativo apoyado en referentes de orden matemático o de un protocolo básico el cual no necesariamente contempla todos o los mismos elementos de un modelo pedagógico (UNESCO, 2007); mientras que el modelo didáctico da cuenta del proceso que se usa como método para la enseñanza de un determinado campo disciplinar o área del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

Otras definiciones alrededor de éste concepto y próximas al campo de aplicación que nos ocupa coinciden en afirmar que denota integralidad en el proceso de enseñanza, que da cuenta de una concepción particular con características espacio-temporales puntuales y cambiantes, que representa la teoría y la práctica docente, que es inacabado, y por ende, siempre requerirá mecanismos de evaluación y autorregulación constantes que aseguren su vigencia o reforma y su mejora continua (De Zubiría, 2004; Klimenko, 2010).

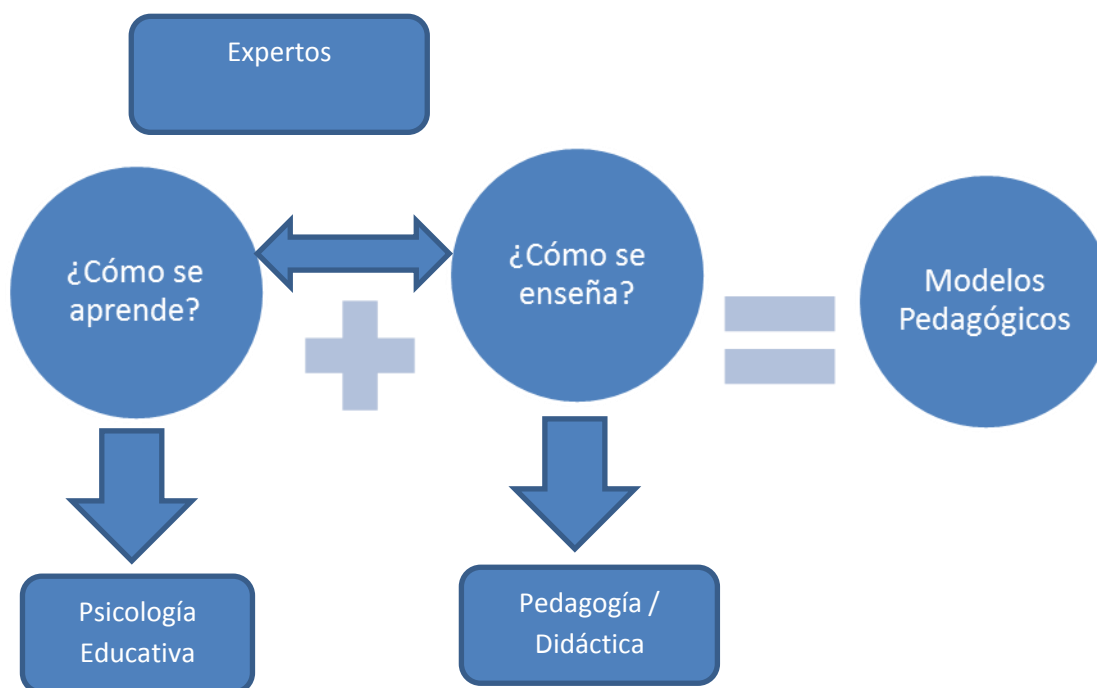
El cómo se aprende y el cómo se enseña, son las preguntas que sostienen la producción de conocimiento en campos disciplinares específicos vinculados a la pedagogía, tales como la didáctica y la psicología educativa, afortunadamente sin respuestas definitivas por la naturaleza dinámica permanente de sus objetos de estudio, por ello, será imposible obtener respuestas que aseguren su vigencia inmodificable a lo largo del tiempo, y así estimula la constante

investigación (García & Rojas, 2003; García & Zamorano, 2004; Aparicio, Hoyos & Niebles, 2004; López, Rodríguez & Bonilla, 2004).

Siempre la interacción disciplinar entre la Psicología y la Pedagogía (didáctica) ha sido reconocida, sin embargo, el trabajo interdisciplinario que ello exige no lo ha sido tanto, los caminos metodológicos para la obtención de respuestas a estas dos preguntas que venimos mencionando han sido distintos en atención al interés del investigador o si se prefiere a las tendencias de la comunidad científica que asume un paradigma para aceptar como válida o científica determinada producción de conocimiento.

A manera de síntesis, la (Figura 1) pretende mostrar estas especificidades disciplinares y las relaciones complementarias que se suscitan entre ellas, por el contrario sumativas, que a ulterior se utilizaron por los expertos, de acuerdo con sus intereses para generalizar y proponer un modelo que ayudara al acto de enseñar y la comprensión del proceso de cómo se aprende en un aula de clase (Chrobak & Leiva, 2006).

Figura 1. Relaciones disciplinares básicas en el aprendizaje y la enseñanza



Fuente: El Autor.

El objeto de estudio de la pedagogía desde la perspectiva de Rudenko (1982) tiene 4 aspectos: *i)* Estudia las leyes del proceso de escolarización, *ii)* Brinda las bases conceptuales para las temáticas, las metodologías y la didáctica, *iii)* Sintetiza las prácticas educativas logrando su potencial transmisión y velando por su preservación histórica y *iv)* Valida la acción del pedagogo en cuanto a sus procesos investigativos asociados al proceso enseñanza aprendizaje y sus múltiples relaciones con los agentes educativos; es en éste contexto donde los modelos pedagógicos adquieren sus nutrientes teórico-prácticos para permanecer en un continuo proceso de evaluación y mejora. Ahora bien, podemos afirmar que la pedagogía como campo disciplinar de manera global y como referente para Colombia, es aquella que “conceptualiza, aplica y

experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos de una determinada cultura” (Zuluaga, 1987, p.192).

Genéricamente se acepta que el término modelo pedagógico ha sido asociado al de paradigma propuesto por Kuhn (1978), utilizado como referente para solucionar de manera temporal un problema; sin embargo, para Flórez (1994) el término modelo da cuenta de una construcción mental, que a su vez concreta la forma como se comprende la manera en la que se organiza una acción humana, la manera cómo interactúan sus elementos, las relaciones que emergen entre ellos y la dinámica prospectiva que de ella se pudiese derivar, que en éste caso, desde el punto de vista personal lo incluiría, como si se tratara de un sistema, los mecanismos de autorregulación necesarios para la mejora continua de los procesos que, a un acto como la enseñanza le competen.

El modelo es una construcción teórica que emplea la ciencia para describir una realidad integrada, jerarquizada, funcional y operacional, mediante la cual se abordan los fenómenos u objetos de estudio que resulten de su interés, sin que ello le exima de su característica permanente enunciada en el párrafo anterior, ha de ser discutido, cuestionado, reformado periódicamente de tal manera que su alcance comprensivo y explicativo permanezca a tono con las demandas de las personas y la sociedad. Los modelos cambian, se ajustan, se reforman, se mejoran, pero hasta el momento siempre ha sido necesario contar con un referente para trabajar sobre él (Cardoso, 2007).

Un modelo pedagógico permite anticiparse, en muchos momentos, a la realidad emergente que aborda, es decir, gracias a las modificaciones contextuales permanentes, a la naturaleza cambiante del pensamiento, a los aportes de los descubrimientos y hallazgos de la ciencia y al poder mediador entre lo científico y lo cotidiano que debe permearse por lo escolar y, para ser más puntual, debe permearse

por las acciones que la didáctica promueva a su vez, desde la forma de organización del modelo en el cual se inscribe; adicionalmente comprometiendo directamente la labor docente.

(Medina, Mata & Arroyo, 2002, p. 55)

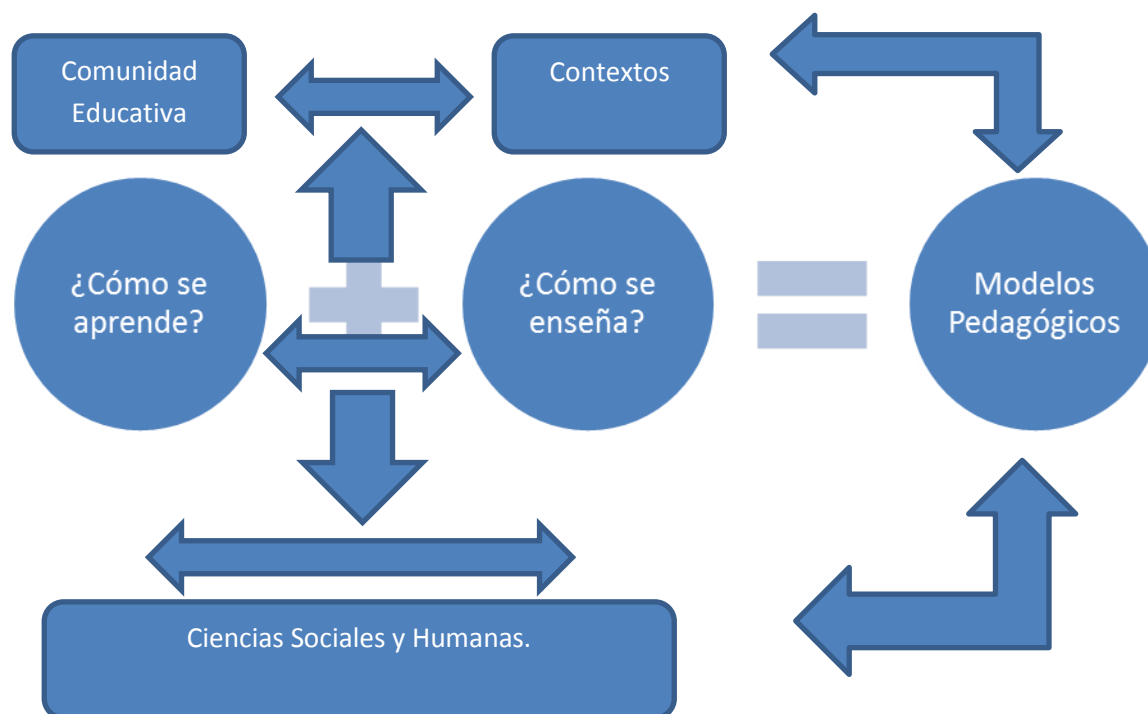
Es por ello que se propone en el siguiente esquema (Figura 2) una comprensión ágil y flexible del modelo donde la comunicación entre los elementos de la estructura debe ser bidireccional y en paralelo, abandonando lo secuencial como única opción para la organización de un proceso, máxime cuando es influido de manera decisiva por las condiciones ambientales que se escapan a un control experimental propio de las ciencias positivistas o exactas, situación que no aplica para la pedagogía y sus subdisciplinas.

Como se aprecia en la imagen la posibilidad de comunicación es permanente entre los agentes educativos que se perciben como productores y receptores de conocimiento, en la medida que se nutren del conjunto de aportes teóricos prácticos que las ciencias sociales y humanas le brindan.

Un modelo pedagógico que decida no contemplar en su estructura los nuevos paradigmas comunicativos entre agentes educativos –entendiéndose por agente la noción de un individuo que hace parte del proceso educativo y tiene capacidad de transformación social–, la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la autorregulación, está condenado a sostenerse un periodo de vida muy corto y un impacto poblacional restringido al lugar donde se haya implementado.

La invitación es a mantener un constante derivar en estado de alerta y el permanente interés por hallar respuestas a las preguntas de la cotidianidad pedagógica sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Figura 2. Elementos del cómo se aprende y el cómo se enseña



Fuente: El autor.

Existen diversas clasificaciones de los modelos pedagógicos: tradicionales y contemporáneos según su momento de desarrollo; heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes vinculados a la incidencia de elementos propios y extraños al estudiante como agente medular del proceso de enseñanza. Cada modelo pedagógico posee una característica distintiva que responde a las condiciones históricas del momento, reflejadas a través de sus elementos: metas de formación, concepto de desarrollo humano, experiencias y metodologías, relación docente-estudiante.

Típicamente hemos denominado como Modelo Tradicional aquel cuyo interés se centra en los contenidos, donde la preocupación por lo bueno y lo malo se ajusta a lo que el docente oriente; el

profesor tiene un papel protagónico, por la autoridad y el poder que maneja en su condición de dueño del conocimiento, mientras que el estudiante tiene un rol pasivo, de simple receptor y repetidor de aquello que se le “enseña”. La Escuela Nueva considerado como modelo pedagógico brinda una opción antónima a la ruta tradicional enunciada, acá el estudiante es protagonista activo y sus necesidades, demandas, intereses y potencialidades, reconociendo las particularidades de su desarrollo, se tornan en insumo para nutrir y orientar el método de enseñanza; aquí el docente es una persona que camina junto al estudiante y, progresivamente acompaña la curva poco regular que se traza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en una población volátil en su escolaridad debido a las condiciones ambientales y sociales propias de la región rural, para la cual originariamente fue propuesta esta opción pedagógica. Una tercera opción relativamente reciente, por lo menos para el escenario colombiano, la representa la intencionalidad de incorporar la recursividad que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí surge una dualidad porque en algunos textos aparece la tecnología educativa planteada como modelo, a pesar de correr el riesgo de limitar su aporte a la inclusión de nuevos recursos educativos como los medios masivos de comunicación –televisión, radio, prensa– y los equipos electrónicos, elementos que se constituyen en una parte importante de un modelo pedagógico, pero no es su totalidad.

Una base conceptual que se ancla a la tecnología educativa y que brinda luces epistémicas para la comprensión del proceso de enseñanza es la teoría de sistemas, que incluye tesis de orden cognitivistas e inclusive instruccionales, similares al conductismo o modelo tradicional como representante destacado en el terreno de lo educativo.

El Modelo Conductista define el aprendizaje como cambios comportamentales relativamente estables y permanentes, sirviéndose de los referentes teóricos de la Psicología; que en su extrapolación a la educación sugiere que una estrategia para lograr el aprendizaje es el modelamiento, en donde el estudiante imita y asume como su modelo al docente, así que tácitamente la obediencia adquiere un papel preponderante y determinante dentro de la formación de un individuo. Desde esta perspectiva, si el niño o niña obedece, tiene un gran porcentaje de posibilidad de lograr el aprendizaje.

La mirada cognitivista brinda una nueva perspectiva en el estudio de los procesos que, relacionados con el aprendizaje y la dinámica del conocimiento humano, el repertorio sensorial y los sustratos psicológicos de los procesos superiores, permiten la recepción y el flujo de la información y tienen bajo su responsabilidad abstracta el aprendizaje tanto en calidad como en cualidad.

Contemporáneamente el Modelo Socio crítico o la pedagogía sociocrítica que en términos de Pinto (2008) se convierte en una opción válida por la intencionalidad emancipadora y la permanente interrogación frente a la pertinencia, vigencia e impacto de los elementos curriculares en el ámbito escolar, permite inferir que alguien conoce cuando puede operar sobre lo adquirido y logra su modificación. El conocimiento cobra sentido en la medida en que transforma la realidad y, como consecuencia de ello, se alcanza una mejor calidad de vida para quienes estén próximos a él o resulten sus potenciales usuarios.

Una de las tendencias pedagógicas que más circulan en el escenario escolar actual es el Constructivismo con todos sus enfoques. Desde esta perspectiva, el conocimiento es el resultado

de la operación cognitiva que hace el individuo sobre un objeto de estudio, donde la interacción con los otros, la pregunta, el ensayo y error, la manipulación y la experimentación configuran el terreno adecuado para aprender o construir; tal conocimiento logrado de esta forma, se torna en significativo para el estudiante pues permanece en el tiempo y es susceptible de ser aplicado y transferido a situaciones de la cotidianidad. Existen varias tendencias teóricas en el constructivismo: Radical, con Piaget centrado en los procesos internos cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento; Social, con Vigotsky cuando la construcción se realiza en interacción con otros y, con Ausubel cuando el conocimiento es significativo para el sujeto.

La Pedagogía Conceptual se centra en la formación intelectual y en la formación en valores. Hace énfasis en el fortalecimiento de las operaciones intelectuales y en la adquisición de conceptos con los cuales se pueda interpretar y comprender el mundo. En la formación en valores hace énfasis en el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones, la capacidad de evaluar y actuar ante conflictos valorativos. El hombre, desde esta opción se torna como un organismo dinámico que opera sobre el ambiente apelando a los recursos mentales que ha logrado construir.

Una propuesta pedagógica referida como modelo por parte de los docentes, y que puede resultar un tanto inadecuada, es la de las Inteligencias Múltiples, concebida por Gardner, que va más allá de las habilidades o competencias académicas: se trata de un aspecto más denso que no puede ser estimado únicamente a partir de una prueba e indica que las personas poseen y muestran distintas formas de conocer. Ubica siete tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, personal e interpersonal) que demuestran la capacidad del ser humano para relacionarse con todo tipo de sistemas simbólicos. A juicio del investigador se trata de una forma teórica de comprender más procesos de inteligencia-capacidad

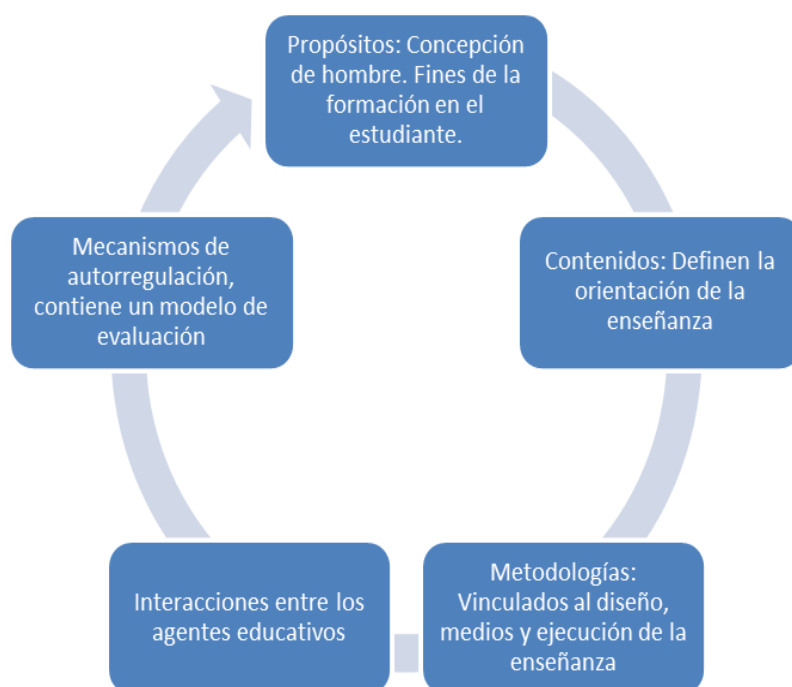
de solución de problemas y de adaptación al medio— que la presentación de un modelo pedagógico.

La Pedagogía Dialogante toma como centro el desarrollo humano y no el proceso de aprendizaje o el conocimiento, promoviendo el desarrollo cognitivo, socio afectivo y práxico. Da gran importancia a los procesos de pensamiento e interacción comunicativa. Reconoce que el conocimiento es construido fuera de la escuela pero que su apropiación por parte de los educandos requiere de una interacción entre el educando, el saber y el maestro en un proceso reflexivo y dialógico. Involucra los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación con sus estrategias de conversación didáctica mediada, dialogo didáctico mediado, aprendizaje en red y conexionismo. Otro aspecto importante es el concepto de Ecología del Conocimiento que incluye las redes sociales, con su diversidad y posibilidad de intercambios y cooperación.

Usualmente los modelos presentan cinco aspectos básicos que hemos sintetizado en la (Figura 3) los cuales responden a las preguntas de: *i*) Cuáles son los propósitos o fines, a quién se forma, qué tipo de persona se espera formar, *ii*) Con qué contenidos o qué se va a enseñar, desde qué orientación teórico pedagógica, *iii*) Con qué método se va a enseñar, cuál es la didáctica a utilizar, el proceso de enseñanza, los recursos que se utilizarán y obviamente cuál es la concepción de aprendizaje inherente, *iv*) Cómo circulan y se promueven las interacciones entre los agentes educativos: docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo y de servicios generales, e inclusive comunidad extra escolar y *v*) Qué hemos denominado como los mecanismos de autorregulación para contemplar, de manera especial, el modelo de evaluación que se asume para la verificación del proceso e impacto del aprendizaje en los estudiantes y en la

misma institución, pero no de manera correctiva sino propositiva, de tal forma que la evaluación se torne en un proceso que represente la cultura académica de la Institución Educativa, identificando precozmente cualquier punto del modelo susceptible de ser mejorado para que el cumplimiento de los propósitos se realice adecuadamente.

Figura 3. Elementos fundantes de un Modelo Pedagógico



Fuente: El Autor.

En la revisión teórica realizada se encuentra planteado por algunos autores como Flórez (1994, 2005), Medina (2002), Zubiría (2004), Mallart (2010) aspectos comunes dentro de la concepción de lo que implica un modelo pedagógico y la didáctica inherente a él, desde su aceptación implícita al decir que un modelo representa una forma particular de concebir el proceso de enseñanza y el de aprendizaje hasta la necesidad que esté soportado más allá de la teoría, es decir, en la práctica.

2.2 Clasificación de los modelos pedagógicos

Múltiples opciones de perspectivas teóricas pudiesen ser presentadas en éste apartado, sin embargo, se hace necesario restringir algunas menciones para ubicarnos temporalmente de la segunda mitad del siglo XX en adelante, sin embargo, y a manera de contexto mencionaremos algunas corrientes y enfoques clásicos dentro de la historia de la educación y la pedagogía.

En el periodo comprendido entre el siglo XVI y el siglo XX, Gutiérrez (2002) identifica las siguientes corrientes pedagógicas como sobresalientes por sus aportes: el Humanismo Pedagógico del siglo XVI, el Realismo del siglo XVII, el Naturalismo del siglo XVIII, la Sistematización Científica del siglo XIX, mientras que para el siglo XX ubica la Pedagogía Sociológica, el movimiento de la Escuela Nueva, el Personalismo Pedagógico, la Tecnología de la Enseñanza y la visión de educación hacia el futuro que nace en escenarios europeos. Desde esta perspectiva histórica, es posible afirmar que Latinoamérica se ha configurado como un consumidor conceptual o teórico de estos referentes.

El representante de la pedagogía sociológica por excelencia es Dewey, quien subraya la necesidad de una democratización o socialización del conocimiento como herramienta para la consecución de una equidad social. El movimiento de la Escuela Nueva presenta a Montessori como impulsador en Europa, no obstante, en buena parte del territorio americano y particularmente en el colombiano adquiere una fuerza importante al comenzar la década de los 80, cuando es adaptada e implementada para la educación rural especialmente. La Escuela Nueva retoma principios del puerocentrismo y de la flexibilidad curricular, respeta los ritmos de aprendizaje y promueve una educación integral que se contextualiza en la realidad de los estudiantes.

En cuanto al Personalismo Pedagógico un representante sobresaliente es Mounier, quien hace énfasis en la continua madurez y el papel preponderante que en los procesos de formación debe tener el educando, por encima de cualquier otro tipo de interés o de recurso, promoviendo tres líneas de trabajo que favorecían su desarrollo: la meditación, el compromiso y la depuración.

Emana del contexto del mundo de la globalización y de las sociedades tecnificadas e industrializadas, sobre 1960 aproximadamente, la posibilidad de vincular las “máquinas” como herramientas que apoyan el proceso de aprendizaje, consolidada en una corriente que se denominó Tecnología de la enseñanza. Tal vez su nombre deja entrever una incoherencia con su interés primario, ya que se autodenomina desde la enseñanza, pero se centra en el aprendizaje. Skinner, su representante básicamente realizaba ejercicios investigativos donde buscaba verificar sus principios a partir de la ayuda que le permitían las máquinas, en el proceso de controlar variables y estimar tasas o latencias en las respuestas del sujeto frente a la exposición a estímulos específicos e intencionalmente presentados –condicionamientos–, los cuales en últimas brindaban la posibilidad de afirmar o negar el logro del aprendizaje, así que su relación con la didáctica en ese momento era realmente baja.

Un último representante que cita Gutiérrez (2002) dentro de las corrientes pedagógicas del siglo XX es Edgar Faure, quien parte de la necesidad por preocuparnos –los integrantes de la comunidad– por aspectos del orden axiológico y de la convivencia dentro de los procesos educativos, señalando que la educación hacia el futuro debe contemplar estas opciones como insumos para potenciar la posibilidad de desarrollo; lo que en otras palabras puede equivaler a

uno de los pilares para la educación del siglo XXI mencionado por Tedesco, parafraseando a la UNESCO.

Otra posibilidad de sintetizar los movimientos conceptuales en el campo de la pedagogía la brinda Parra (2002) al mencionar seis enfoques, que ya no son denominados corrientes de pensamiento: el Racionalismo académico, Tecnología educativa, Enfoques cognitivos, Escuela activa, Enfoques socio históricos y Escuelas comunitarias, que si bien pueden parecer inicialmente disímiles, es fácil encontrar puntos de convergencia con la primera propuesta presentada; por ejemplo, en el terreno de la Tecnología educativa, aunque aquí ya se complementa el interés por la máquina como insumo del aprendizaje y se ubica la recursividad de las TICs como apoyo al proceso de la enseñanza; el enfoque Socio histórico que semeja a la corriente de Vygotsky. Una divergencia que me gustaría señalar es la posibilidad de articular el racionalismo académico con un racionalismo práctico, sin que se llegue a la polaridad de los mismos; es decir, un interés por el desarrollo de competencias relacionadas con lo conceptual pero sin descuidar la transferencia de las mismas evidenciadas en habilidades prácticas.

Los Modelos Pedagógicos pueden ser clasificados atendiendo diferentes criterios que van desde la prioridad que otorgan a los contenidos, pasando por el papel del estudiante e inclusive por los recursos de los cuales se sirven para la enseñanza, sin descuidar la perspectiva epistémica sobre la forma en que se concibe la generación y aproximación al conocimiento, la noción ontogenética de hombre y la cosmovisión de la realidad en la cual se circunscribe la propuesta pedagógica.

Algunas opciones de clasificación se pueden apreciar en el siguiente cuadro (Tabla 1), muchas de las cuales no resultan claramente diferenciadas desde la base conceptual, pues su proximidad semántica resulta evidente, o las sutiles distinciones entre los términos de corrientes, enfoques o modelos, hacen que cada autor o lector los ubique en uno u otro nivel.

Tabla 1. Clasificación de Modelos Pedagógicos

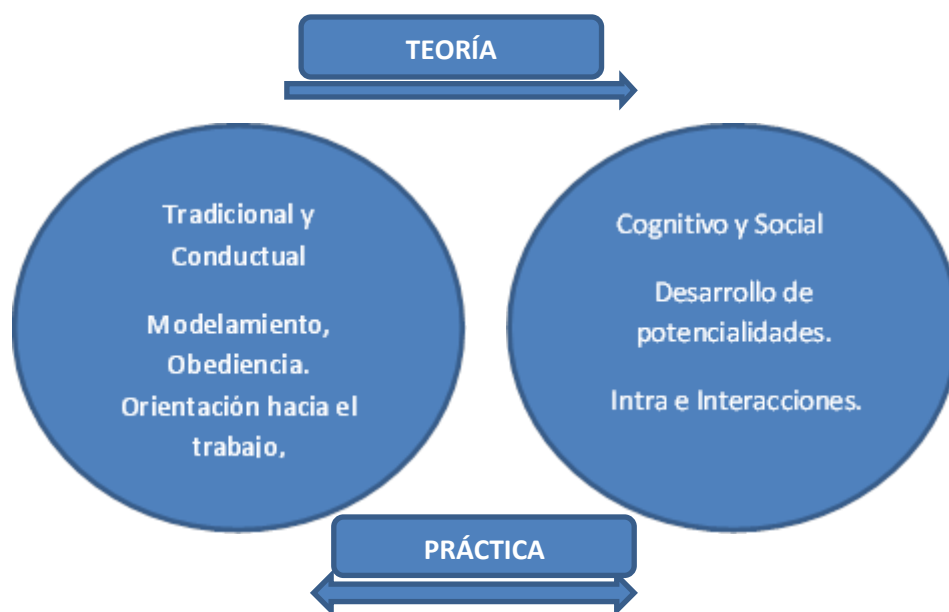
Fuente	Modelo
Flórez	Tradicional, conductista, romántico, desarrollador - constructivista y social.
Zubiría	Instruccional y Activista. Pedagogía Conceptual, dialogante.
Not	Heteroestructuración, Autoestructuración, Interestructuración, que pudiesen ser considerados como un carácter del modelo, por la centralizados en la concepción del sujeto que aprende y su relación con el conocimiento.
Ibarra	Transmisionista, Tecnológico y Crítico

Fuente: El Autor.

2.2.1 Elementos fundantes de un modelo pedagógico. Entrando un poco más en los detalles de las partes fundantes de un modelo pedagógico, tales como los propósitos de formación, la concepción de desarrollo, los contenidos, las interacciones, la metodología, los medios y la evaluación podemos mencionar: Desde la perspectiva de los propósitos de formación y siguiendo a Flórez (1999) encontramos que se pueden agrupar por su afinidad en dos grandes bloques: el primero constituido por los modelos Tradicional y Conductual, que se caracterizan por interesarse en la regulación de la conducta a través de la presentación de un modelo centrado en la obediencia como criterio de virtuosidad y facilitador para el aprendizaje y orientado hacia la formación para el trabajo; el segundo bloque donde aparecen los modelos Cognitivo y Social cuyo interés conceptual resulta divergente –aunque en la práctica pueden no serlo– por la orientación hacia el desarrollo de las potenciales de los individuos en conjunto con las

interacciones sociales, es decir, ya se vislumbra las nociones de esquemas, intelectualidad e inclusive competencias.

Figura 4. Propósitos de los modelos pedagógicos



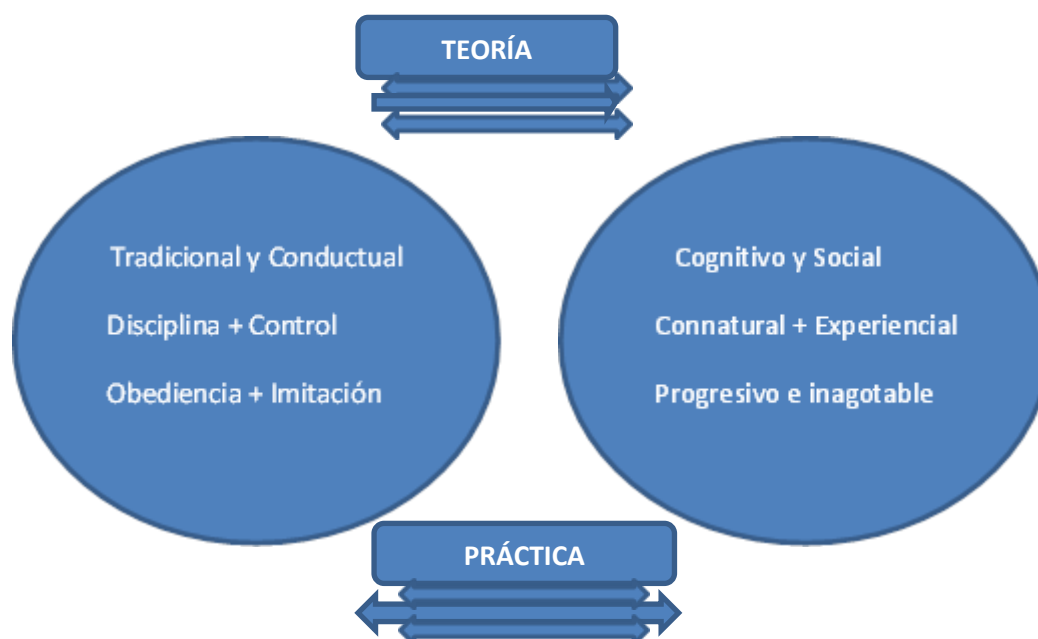
Fuente: El Autor.

Las líneas de comunicación en el esquema (figura 4) están direccionalmente ubicadas para sugerir al lector la idea de que en la teoría los dos bloques de modelos pedagógicos suelen no lograr aspectos que potencien su unión, mientras que en la práctica didáctica real de la cotidianidad del aula, el docente suele mezclarlos y adaptarlos a las demandas diarias y a sus propias necesidades, facilitando la comunicación entre ellos.

Desde la perspectiva del concepto de desarrollo podemos afirmar que estos dos grupos de modelos aumentan su divergencia pues mientras uno reafirma la necesidad del control y la obediencia como prerequisites para un buen modelamiento y por ende el logro del desarrollo de

las potencialidades que se desean estimular en un individuo, el otro grupo –cognitivo y social– destaca que el desarrollo es una condición connatural a la especie y que se requiere generar una serie de experiencias adecuadas para facilitar su constante perfeccionamiento, es decir, que en condiciones regulares el desarrollo no se detendría en los individuos ni estaría reducido a las posibilidades del escenario escolar.

Figura 5. Concepción de desarrollo



Fuente: El Autor.

Un aspecto importante, al cual se le ha dedicado un tiempo considerable en los países para su implementación, es el de los contenidos, típicamente organizados de manera segmentada y agrupados en unidades culturales socialmente aceptadas como son las áreas o asignaturas; aquí todos los modelos que estamos presentando (Figura 6) asumen esta forma de organización y no la cuestionan, sólo los más recientes de corte crítico social.

Figura 6. Sobre los contenidos en los modelos pedagógicos



Fuente: El Autor.

En cuanto a las interacciones de los sujetos o agentes educativos en el escenario escolar mediado por las dinámicas propias de la implementación y organización del proceso enseñanza aprendizaje, podemos destacar que la curva muestra un tránsito de la verticalidad a la horizontalidad de las relaciones como estrategia para el logro de los propósitos de la relación pedagógica, respondiendo así a las demandas instauradas por el desmonte gradual de los criterios que mantenían un pseudo estatus al docente frente al estudiante; uno de ellos, sin duda, es el acceso a la información, lo cual hoy día se convierte en una puerta abierta gracias a las tecnologías de la información y la comunicación que garantizan el acceso a miles de fuentes de datos y miles de posibilidades de configurar nuevos paradigmas comunicacionales y relacionales que trasgreden no solamente lo axiológicamente consensuado décadas atrás, sino que generan nuevas concepciones de la corporeidad, de las fronteras, de la espacialidad, e incluso, de lo afectivo.

Esta situación ha posibilitado que los roles de los actores educativos tomen un giro donde la preocupación por impactar en el volumen de conocimientos que adquiere un estudiante, da paso a

un interés por el conocimiento y control emocional, por las competencias sociales, por el clima escolar como factores que inciden en la calidad del proceso y en el logro de mejores desempeños en la población escolar. Gráficamente las interacciones pueden ser representadas de la siguiente manera:

Figura 7. Interacciones entre los agentes educativos



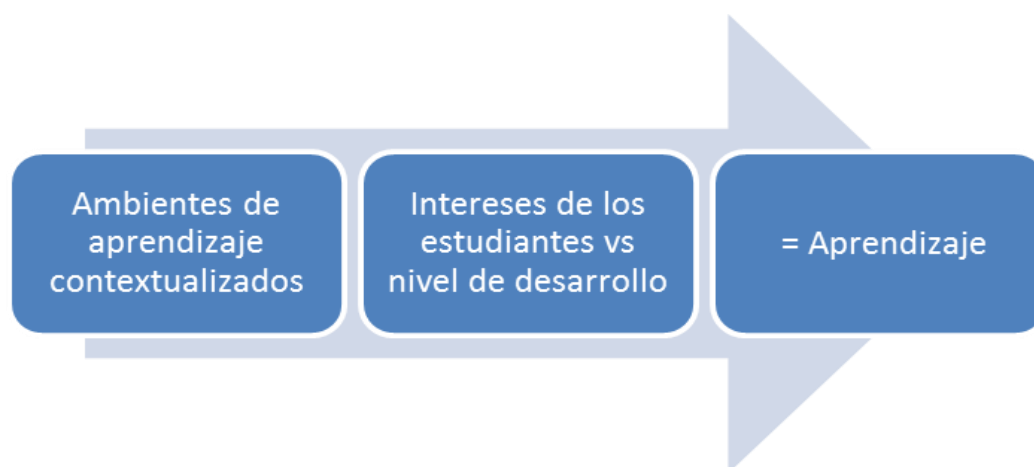
Fuente. El autor.

El esquema sugiere que, a pesar de existir la posibilidad de relación entre agentes educativos horizontales con un ánimo reflexivo y crítico, aún en la realidad del escenario escolar actual, se implementa de manera circunstancial y temporal, no se trata, si se me permite el término, de un lineamiento pedagógico inmerso en la formulación y desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

En cuanto al método que utilizan los modelos pedagógicos presentados y esquematizados por Flórez (1999, 2005), podemos mencionar que típicamente son transmisionistas, apelan a la eficiencia de la memoria como indicador efectivo de aprendizaje al momento de evaluar y no aseguran la permanencia e impacto del conocimiento en la cotidianidad de los estudiantes,

hablando de los modelos tradicionales y conductistas, inclusive se soportan en los conceptos de estímulo, respuesta y refuerzo. Actualmente la tendencia en algunos espacios educativos contemplan una concepción metodológica distinta en donde se propenden por la configuración de ambientes de aprendizaje, el cuidado de los intereses de los estudiantes, ya denominado en su momento como centros de interés por Decrol, y su nivel de desarrollo como herramienta para el trabajo del docente y el privilegiar la interacción, colaboración o cooperación entre pares como alternativa para un aprendizaje mucho más efectivo (Figura 8).

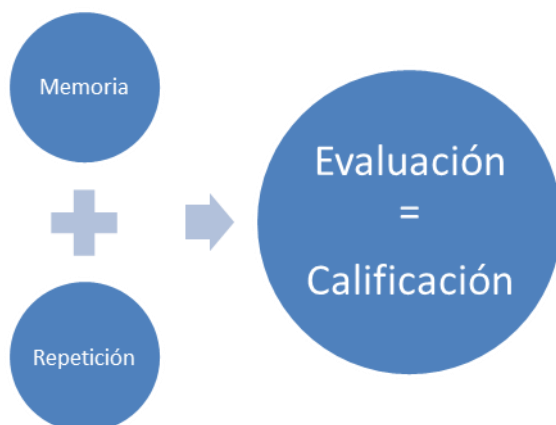
Figura 8. Elementos asociados al aprendizaje



Fuente. El autor.

Finalmente la evaluación como aspecto fundante de un modelo pedagógico ha presentado dos formas de concepción típicas. La primera de ellas para los modelos de corte tradicional y conductista, asume la evaluación con un carácter sumativo y focalizada en el producto o los resultados, por ende es lineal y no reflexiona sobre los procesos y los factores asociados al logro educativo evidenciado en el rendimiento de los estudiantes. En síntesis la primera posición se representa en la siguiente figura.

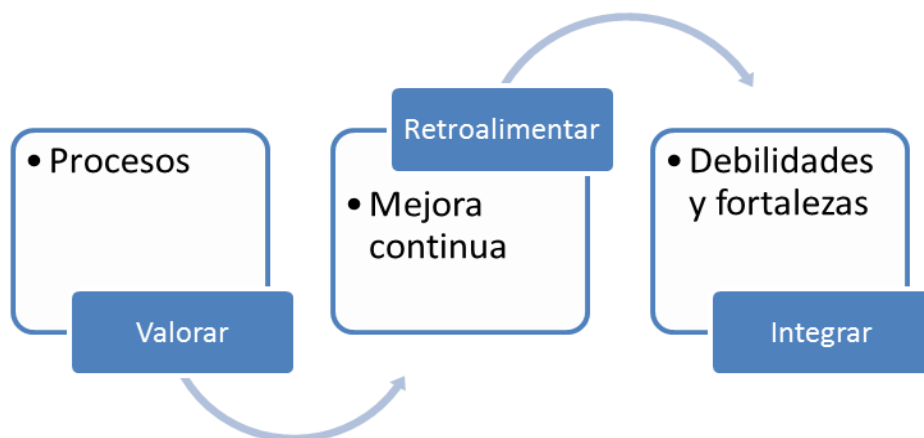
Figura 9. Concepción tradicional de la evaluación de los aprendizajes



Fuente. El Autor

2.2.2 Perspectiva Cognitivo Social. La segunda opción de modelos que hemos contemplado, lo cognitivo y lo social, se interesa por realizar procesos de valoración grupal e individual, por integrar la teoría a la práctica, por detenerse en las estaciones de los procesos de aprendizaje, por valorar antes que calificar y por brindar retroalimentaciones con especiales características cualitativas.

Figura 10. Concepción de evaluación de aprendizaje desde lo cognitivo y lo social

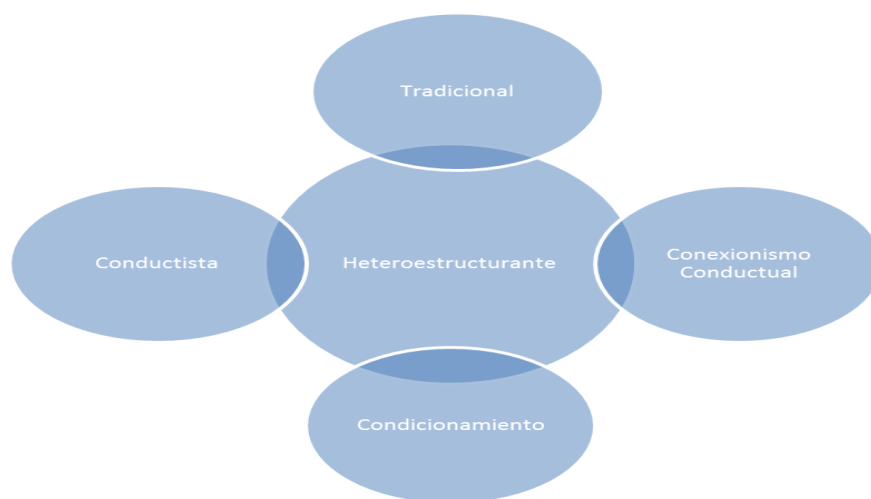


Fuente. El autor

2.2.3 Perspectiva Hetero, Auto e Interestructurante. Una opción de clasificación que resulta importante para el contexto colombiano por lo referenciado en los documentos de las Instituciones Educativas que regulan la vida curricular tales como los Proyectos Educativos Institucionales P.E.I., los Planes de Estudio e inclusive los Sistemas Institucionales de Evaluación, es la que retoma Zubiría (2006) tomando como base el nivel de participación del estudiante en la circularidad de la información y posterior conocimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Hablamos aquí de la mirada Heteroestructurante, lo Autoestructurante y lo Interestructurante.

En lo heteroestructurante la posición del sujeto que aprende es pasiva, recibe la información y la procesa según los derroteros de quien enseña para luego repetirla, el docente es quien tiene el saber y decide cómo, cuánto y cuándo se transmite.

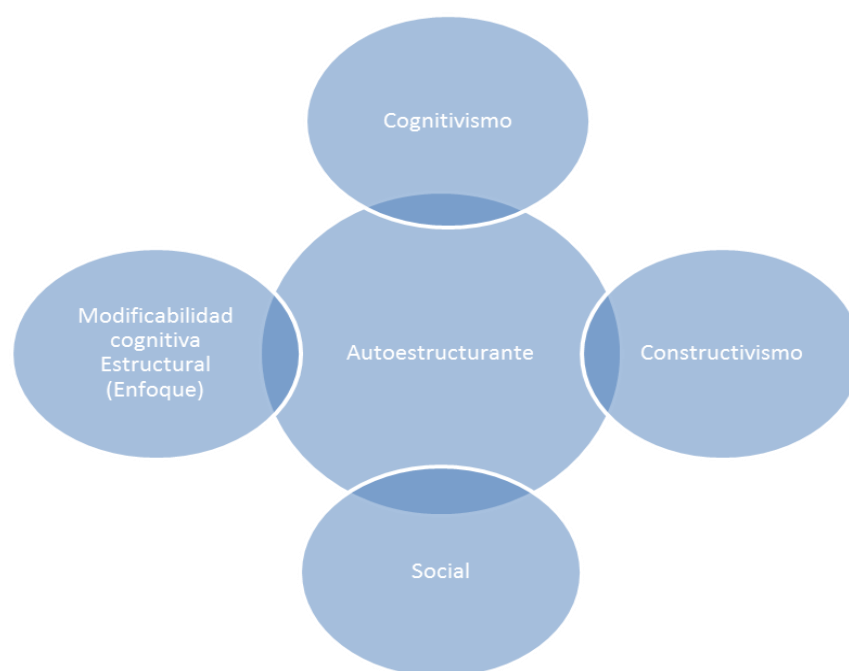
Figura 11. Modelos asociados con la perspectiva heteroestructurante



Fuente: El autor

En lo autoestructurante, el conocimiento no depende tanto de lo externo como de lo interno, es el mismo estudiante quien asume el liderazgo de su proceso mediante los recursos que su propia estructura le permite para la construcción y asimilación de la información a la cual accede y le facilita el docente y el grupo de pares.

Figura 12. Modelos desde la perspectiva autoestructurante

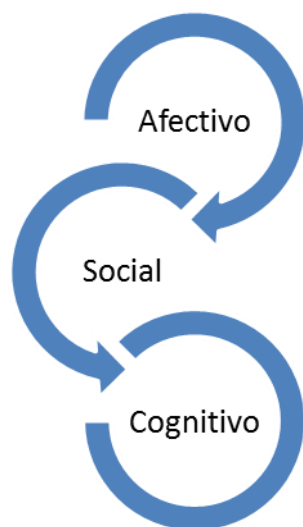


Fuente. El autor

En lo interestructurante, Zubiría incluye un elemento especial que es lo dialogante, intentando connotar una relación distinta entre el sujeto y el conocimiento, porque si bien el conocimiento es dado desde fuera, es al interior de la Institución Educativa donde se construye el significado del mismo y, por ende, se vehiculiza la apropiación del mismo mediado por el diálogo entre el

estudiante, el docente y la misma información. En síntesis se propone la interacción entre tres dimensiones: Lo afectivo, lo social y lo cognitivo.

Figura 13. Interacciones en la perspectiva interestructurante



Fuente. El autor

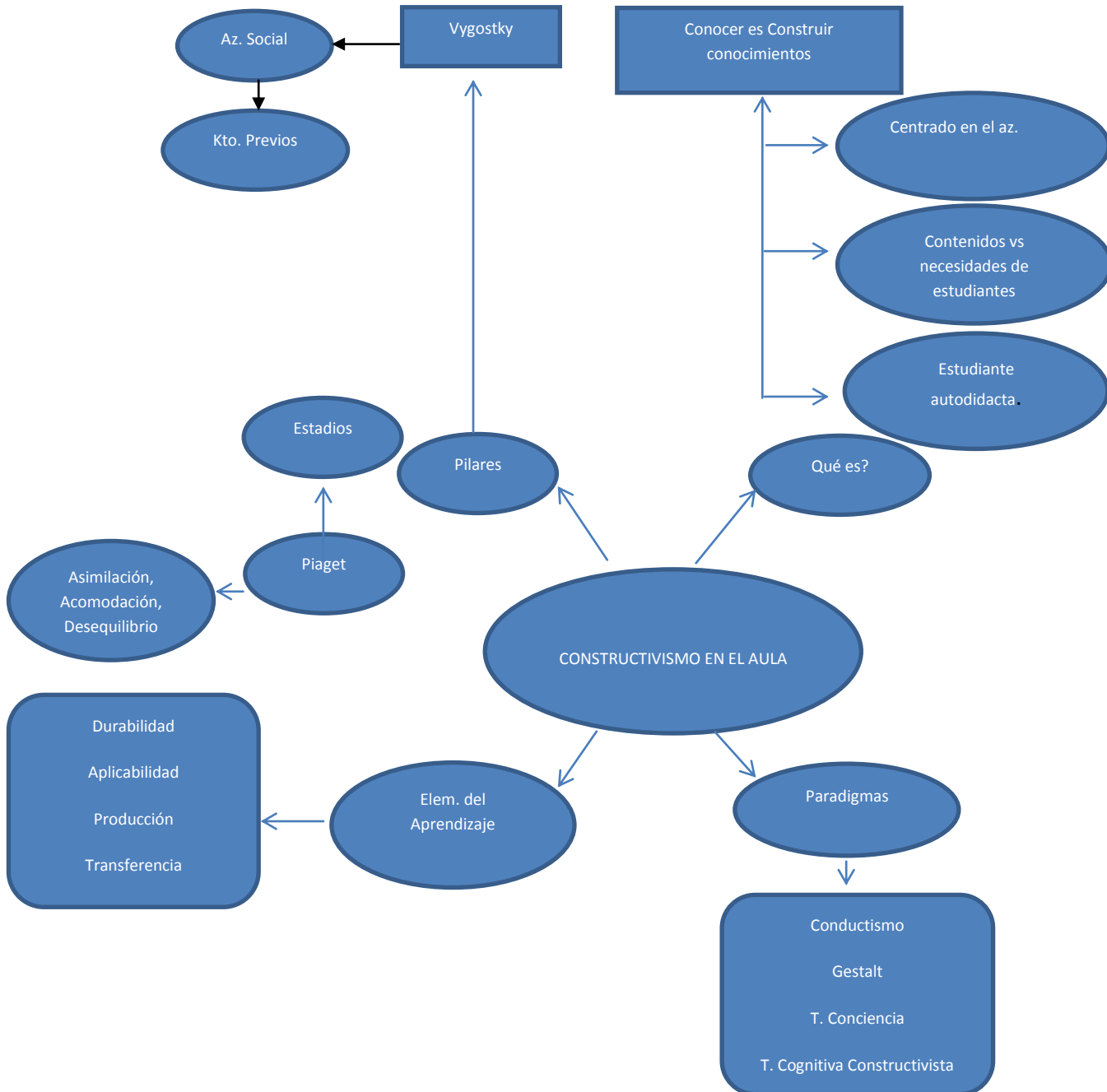
2.2.4 El constructivismo. El constructivismo, desde la perspectiva de De la Torre (2005) se asume como una orientación didáctica donde la premisa fundamental es la concepción que el conocimiento se construye, en la medida que la noción de la realidad resulta particular en cada individuo a pesar de contar con la exposición a los mismos contextos y a los mismos estímulos, lo que indicaría que existe una elaboración propia que permite la apropiación de la información, la generación de un saber y determinaría unas formas específicas de interacción social; el constructivismo en ese orden de ideas, contempla el medio ambiente como un factor, aunado a lo social y lo comportamental que potencia la construcción de sujeto, pero destaca que lo relevante en ello sería las características del proceso interno –los esquemas, la estructura– que el sujeto

realiza, y que pedagógicamente son las que deberían ser abordadas para la mejora y efectividad de los aprendizajes y la cualificación del proceso de enseñanza.

En el marco de lo educativo el constructivismo se instaura –pues realmente se soporta en premisas de orden psicológico– como un enfoque que permite el cumplimiento de los propósitos de la educación como campo del conocimiento, entre ellos el coadyuvar en la formación y el desarrollo de un estudiante a partir del referente cultural en el que se desenvuelve cotidianamente. Ahora bien, el aprendizaje por la simple exposición a un estímulo y la apropiación de sus características perceptuales gracias a los mecanismos sensoriales, no es una tarea de la cual se ocupe el constructivismo, para éste además de la exposición se debe mediar su apropiación con una planificación didáctica deliberada (De la Torre, 2005).

De manera gráfica el siguiente esquema (Figura 14) tomado de Ganem y Radasol (2010) nos muestra los principales rasgos teóricos y prácticos del constructivismo como modelo para el trabajo didáctico en el aula de clase.

Figura 14. Esquema básico del enfoque (Ganem, P. y Ragasol, M. 2010)



2.2.4.1 *Antecedentes del Constructivismo.* Para autores como De la Torre (2005) los orígenes del constructivismo se remontan a la época del siglo XVIII, donde tradicionalmente se concebía

que el banco de conocimientos que poseía un individuo dependían de la relación y de la proximidad que éste hubiese tenido con los objetos, pero ahora se asume que los objetos eran quienes adquirirían una representación particular a partir de nuestros conocimientos y, esto se logra por la presencia de lo sensorial y de lo cognitivo, en otras palabras por lo sensible y por lo puro.

El constructivismo viene a ser una tercera opción teórica en la formación del conocimiento que marca un punto de quiebre a lo racional y lo empírico, donde en el primero de los casos el conocimiento era un producto de las cualidades innatas del individuo, mientras que en el segundo, el conocimiento se lograba mediante la experiencia y provenía básicamente de la representación que el sujeto lograra a partir de la información sensorial. Según Delval (1997) el conocimiento desde la perspectiva constructivista responde a una condición interna del individuo; la realidad en sí misma no puede ser conocida –tesis netamente filosófica–, lo que se logra es una representación de ella a partir de la construcción de las imágenes, los significados y los significantes derivados de la experiencia con los objetos y la relación dialéctica del mundo de lo social.

No siempre el constructivismo ha sido considerado como una opción teórica, por ejemplo para Gallego Badillo (1996), se trataba mejor de un “movimiento de corte intelectual”, orientado a lograr una explicación distinta a las habituales, frente a la pregunta por la construcción del conocimiento, en ese orden de ideas denota una posición epistémica concreta. Ahora bien, luego de realizar un tránsito por los filósofos griegos desde la época de antes de Cristo hasta nuestros días pasando por Heráclito hasta Kant, autores como Aznar (1992) llegan a la conclusión que el constructivismo es un modelo que adolece de sustento teórico y epistémico para abordar la comprensión de la realidad y en ella la generación de conocimiento, pero subraya como

principios fundamentales de la propuesta constructivista cinco aspectos: *i)* La relación del ser humano con el entorno, *ii)* El rescate de lo previo como insumo potenciador del nuevo conocimiento, *iii)* El lugar del significado y de la razón de ser de lo que se hace y de lo que se aprende, *iv)* El conocimiento es dinámico pues el sujeto que aprende por naturaleza lo es, *v)* Lo funcional del conocimiento que se adquiere pues debe facilitar la relación con la realidad.

Dentro del constructivismo han surgido algunas vertientes naturales en un movimiento intelectual, que dan origen a los enfoques o el carácter del posicionamiento epistémico, por ejemplo, aquellas que priorizan una construcción particular del conocimiento a expensas de la relación con los demás y otras que, por el contrario, destacan primariamente la construcción social del conocimiento (Niemeyer & Mahoney, 1998). Podemos hablar de una tercera posición considerada como radical u ortodoxa dentro del terreno del constructivismo dada por Maturana (1995) quien postula que la realidad es producida por la capacidad cognitiva de los individuos ya que permite el proceso de la diferenciación, dando lugar a la presencia de las especificidades.

La evolución en la concepción del conocimiento ha dado pie para que autores como Araya (2007) hablen sobre un constructivismo final en donde conceptos como la maleabilidad, el desarrollo, la madurez, la reestructuración, la integración y el dinamismo adquieren un lugar destacado al formar parte de la explicación teórica y fuente inspiradora en la planificación e implementación de los actos pedagógicos o didácticos, los cuales responden contextualmente a una cultura histórica, social y relacional. Se trata pues del rescate de la teoría dialéctica y de los sistemas como alternativas comprensivas epistémicas y conceptuales para el constructivismo, luego de hacer el tránsito por un abordaje material, eficiente y formal.

Un punto importante a destacar por la contemporaneidad de la tesis en el marco de la comprensión de las relaciones didácticas y el proceso del aprendizaje de la teoría de los sistemas es su forma de identificar cómo el desarrollo es motivado por el mismo individuo, es decir, le subyace un sesgo relevante a la autonomía como mecanismo para la regulación de la conducta, aunque el término conducta quizá no sea el más preciso por su familiaridad con lo tradicional en la didáctica o su remisión directa a los postulados de Skinner, que no se ven como pertinentes o de aplicabilidad directa en el constructivismo, pero como ya se ha mencionado en otros momentos, si puede darse el caso de su recreación en el trabajo de aula, por la poca diferenciación teórica que posee el docente al momento de planificar su labor didáctica.

Finalmente en el campo de los antecedentes y la contemporaneidad del constructivismo aplicado a la educación vale la pena destacar las variantes del constructivismo que propone Flórez (2000), quien habla de corrientes desarrollistas en términos cognoscitivos, de habilidades, intelectuales y de construccionismo social. Cuando Flórez hace mención a lo desarrollista se refiere a la meta de formación donde todos los individuos pueden acceder progresiva y secuencialmente a niveles superiores de capacidad intelectual dados, en primera instancia, por el deseo de aprender y por el interés del sujeto para interactuar de manera aprensiva con el medio que le rodea; aquí la educación, o mejor, los contenidos de la educación se convierten en uno de los recursos para lograr el desarrollo, pero seguramente no son lo primordial. Esta postura desarrollista adquiere una proximidad concreta con los postulados de Piaget.

El carácter intelectual tiene que ver con lo que plantea Bruner y Ausubel, que es el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. La tesis principal de esta corriente indica que el mérito de lo educativo en general y de la didáctica en particular, es lograr que aquel conjunto de

conocimientos que pueden derivar del mundo de lo científico asociado con un nivel de complejidad superior, puedan ser “desmembrados” en sus unidades básicas de tal suerte que la asimilación comprensiva, sea efectiva. Al parecer la idea es hacer simple lo complejo, preservando la rigurosidad metodológica con la que fueron constituidos los conocimientos.

Una corriente posterior señala que lo importante en la educación es la estimulación del desarrollo de habilidades cognoscitivas a expensas de los contenidos o las unidades culturales establecidas en un programa escolar; es decir, que la meta de formación debe dirigirse hacia el fortalecimiento de las funciones mentales superiores, o desde la perspectiva psicobiológica, se diría las funciones ejecutivas, tratando de priorizar las capacidades para analizar, interpretar, describir, observar, inferir, razonar, clasificar, valorar, etc. Se considera a Hilda Taba como principal representante de esta postura quien muestra interés por el pensamiento inductivo.

Cerrando la propuesta de Flórez, se encuentra el construccionismo social vinculado a posturas de Vygotsky y de Bruner, donde el aprendizaje logra obtener un sentido y una aplicabilidad cuando es inmerso en el contexto de una demanda social, responde a un interés productivo, favorece un trabajo colaborativo y articula adecuadamente lo teórico con lo práctico y lo científico con lo técnico. El conocimiento se crea en la relación con otros, más que en la experiencia individual que se destacaba en las primeras vertientes del constructivismo.

2.2.4.2 Referentes conceptuales del constructivismo. Se han mencionado las distintas variantes conceptuales dentro del constructivismo cuyas diferencias suelen situarse en el campo de lo epistémico, lo antropológico y lo filosófico aplicados a la educación, y que tienen entre sus representantes clásicos los postulados de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y Taba entre otros.

Aquí destacaremos algunos apartes de las propuestas de los tres primeros autores, teniendo como criterio la pertinencia para la posterior interpretación y el análisis de la información recolectada en el trabajo de campo, ya que la presencia de sus tesis en el contexto de las Instituciones Educativas locales es recurrente, por lo menos desde el discurso o la narrativa de los docentes.

2.2.4.2.1 Piaget, J. (1896 -1980). Según De la Torre (2005), su principal tesis fue “la mentalidad infantil representa un estadio distinto e independiente de la mentalidad adulta”, y conceptualmente se ubicó en el escenario de la epistemología genética como base para la filosofía. Para Piaget “el aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo e individual”; donde la condición de “individual” es que lo va a diferenciar posteriormente, el construccionismo social.

El interés de Piaget fue lograr identificar y comprender la génesis del conocimiento en el niño (Durán, 2009), en otras palabras, reconocer la manera cómo se construye el conocimiento según la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentra (Díaz Barriga, 1996), para ello, el docente se torna en un recurso invaluable en la medida que debe actuar como decodificador de aquellos conocimientos que se han construido en el terreno de lo científico y hacerlos accesibles a las estructuras cognitivas de sus estudiantes, contando con los conocimientos previos de los mismos (Espiro, 2008). Ahora bien, es importante mencionar que esta intención logra abrir la puerta a un aprendizaje significativo, intencionalidad que posteriormente concretaría Ausubel.

Lo cognitivo en Piaget está representado por la presencia de unos estadios de desarrollo graduados en su complejidad y en directa correspondencia con el proceso evolutivo, cronológicamente hablando. Piaget los presenta como si fuese una condición *sine qua non* e

inexorablemente dada en todos los sujetos, cumpliendo criterios de exposición a estímulos, mediaciones contextuales y condiciones estructurales internas del sujeto; sin embargo, el tránsito por los estadios de la propuesta de Piaget que son: Sensoriomotriz (0 a 2 años, donde prima la información sensorial como fuente de conexión con el mundo exterior y el logro progresivo de la madurez motora, en particular la locomoción y aspectos de coordinación que además de indicar madurez neurológica permitirán la “apropiación” de la realidad y sus primeras representaciones); Preoperacional (2 a 7 años, continua el proceso de la etapa anterior con un desarrollo perceptual mucho más fuerte); Operaciones concretas (7 a 12 años, donde la interpretación de la realidad y las relaciones de comparación, seriación y clasificación se tornan en patrones de organización del mundo de los objetos) y Operaciones formales (12 años hasta entrada la edad adulta, caracterizada por el paso de lo concreto a lo abstracto, emerge la experimentación, el análisis, la inferencia y la generalización como procesos mentales que aseguran no sólo la recreación sino la generación del conocimiento), no es dada en todos los sujetos a pesar de contar con la infraestructura orgánica e inclusive con unas condiciones contextuales similares, y además, un aspecto aún más relevante es el hecho que el mismo proceso educativo no es garante actualmente de posibilitar la adquisición de estos niveles de desarrollo de pensamiento en los estudiantes.

2.2.4.2.2 *L. Vygotsky (1896-1934)*. La premisa teórica de este autor, según De la Torre (2005), es la “zona de desarrollo próximo”, definida como la capacidad que tiene una persona –en éste caso un estudiante– para aprender o alcanzar un nivel de desarrollo cercano y superior a su estadio cognitivo actual, de manera precoz, siempre y cuando cuente con el apoyo de pares o de adultos de referencia, es decir, personas que tengan un nivel superior al del estudiante. Si un niño o niña cuenta con la ayuda adecuada para su desarrollo de pensamiento puede lograr avances significativos que no se esperarían para la edad.

Se mantiene de esta manera el papel relevante del docente como mediador de corte piagetano, pero ahora se torna adicionalmente en un dispositivo que logra acelerar el desarrollo de las estructuras mentales de sus estudiantes, facilitando así el logro de los aprendizajes previstos para el nivel educativo en el que se encuentra. Al parecer esto se logra incorporando en la formación de un individuo, los referentes sociales y culturales propios del espacio en donde transcurre su cotidianidad; no se podría concebir la emergencia y el tránsito a la zona de desarrollo próximo en un niño que fuese apartado de su medio y que trabajara de manera aislada de sus pares o de personajes con igual o mayor capacidad intelectual, pues el lenguaje es una herramienta básica para ello, y sólo se valida en la medida que se interactúa con sus semejantes. La individualidad cobra una significancia distinta en esta orientación teórica, acercándose un poco más a una noción social del constructivismo o construccionismo.

Una segunda premisa conceptual refiere Ruíz (2010) alrededor de lo planteado por Vygotsky denominada la “internalización” o la doble formación mencionada por otros autores; esta noción básicamente hace referencia al momento en que aparecen en escena las funciones cognitivas para el proceso de aprendizaje, que en primera instancia se dan en el campo de lo interpersonal para luego entrar a lo intrapersonal; en otras palabras, la primera esquematización del conocimiento se hace en la interacción con los otros, pero luego esta es reconfigurada de manera individual y particular por cada estudiante, a partir del repertorio cognitivo alcanzado, potenciando al máximo el desarrollo. De manera coloquial se puede afirmar que a mayor aprendizaje mayor desarrollo en una persona.

Finalmente podemos decir que el papel como agente socializador y como agente dinamizador de la competencia comunicativa y la construcción del lenguaje de la escuela es fundamental

desde esta perspectiva teórica; aquí la escuela como institución formadora adquiere un sentido medular para la educación, para el desarrollo de los individuos y para la construcción de sociedades, y con ello, se extreman los cuidados en la didáctica que prevea el profesor para la adquisición de los aprendizajes de manera coherente con las premisas de la zona de desarrollo próximo y la internalización o doble formación.

2.2.4.2.3 David Ausubel (1918-2008). Ausubel adopta una posición teórica vinculada al constructivismo como modelo pedagógico pero con un enfoque centrado en el aprendizaje significativo; esta postura destaca su interés y preocupación por explorar los conocimientos previos de los estudiantes, sus saberes, pero también habilidades y destrezas; esta idea que posteriormente hizo parte integral de su teoría de la asimilación cognoscitiva la cual permitía, a posteriori, diferenciar con claridad aquello que se aprendía por memoria de aquello que resultaba como su nombre lo indica, significativo para el estudiante, por lo que la posibilidad de olvido disminuía ostensiblemente (Ontoria y Cols, 1996). Ausubel desde el mismo campo disciplinar que ha tenido mayor relevancia para la pedagogía, y que se ha mencionado en varias oportunidades hasta este punto, la Psicología, realiza nuevas consideraciones alrededor de los conceptos de aprendizaje, conocimiento y enseñanza, esta vez destacando el aprendizaje verbal y su proceso de asimilación; función invariante ya descrita por Piaget en su momento, denotando una fuerte influencia de sus concepciones en sus tesis, inclusive en la forma como se concebían las estructuras de pensamiento.

Los conceptos que posee un individuo hacen parte integral y a su vez coadyuvan en la configuración de su estructura cognitiva, por ende deben ser considerados como base ulterior y facilitadora de la adquisición de un aprendizaje significativo, lo que para Novak (1982) sugería

un recurso clave para la interacción o el desarrollo de nuevas formas de relación con el conocimiento, nuevas formas de comprensión y de significación de la realidad o del mundo circundante, que en términos prácticos terminó con la recomendación de la implementación de mapas conceptuales como posibilidad efectiva para éste proceso de representación del conocimiento y sus relaciones; aquí se trata pues de que el estudiante es quien indaga, explora, pregunta, arma, propone, consolida y genera una nueva forma de relación con el objeto que se conoce, lo que Ausubel (1978) llamara *Significativo*; entre tanto, para el docente la demanda es hacia un ejercicio caracterizado por la propuesta de dispositivos contextualizados que suscite conflicto cognitivo en el estudiante, confronte sus saberes previos y presente información relevante para que asuma una nueva organización en sus estructuras mentales consolidando un verdadero aprendizaje. La tabla contiene las clases de aprendizaje desde la perspectiva de Ausubel:

Tabla 2. Clases de Aprendizaje desde la perspectiva de Ausubel

Aprendizaje vs Praxis	Depende de la interacción con la estructura cognitiva del individuo
Repetitivo - receptivo	Menor nivel de relación con los antecedentes cognitivos y poca conservación del conocimiento desarrollado.
Significativo - descubrimiento - Inclusivo subordinado - Supraordenado - Combinatorio.	Mayor nivel de relación con los antecedentes cognitivos y mayor conservación del conocimiento desarrollado. Se cuenta con conceptos inclusores previos que guían el aprendizaje de lo nuevo. Los conceptos nuevos adquieren relevancia frente a los previos y guiarán el aprendizaje en adelante. Los nuevos conceptos se relacionan con lo previo y entran a complementar sin subordinación jerárquica conceptual

Fuente: Adaptado a partir de datos tomados de: Ondina H, Martha Coordinadora. (2001). Lecturas de Pedagogía Antología. Fondo Editorial UPN. Honduras. pp 145.

Es difícil sostener que un aprendizaje que se dé por un método receptivo, contrario a lo propuesto por Ausubel, no pudiese llegar a ser significativo, es decir, no existe una relación directamente proporcional entre el tipo de aprendizaje y el método que utilice el docente, pues en cualquiera de las dos circunstancias podría ser posible lograr unas relaciones lo suficientemente fuertes con los conocimientos previos del estudiante, la historia particular del niño o la niña y el contexto en el cual se desarrolla que idealmente deberían ser suficientes para lograr que muchos aprendizajes, independiente del método, resultasen significativos por su proximidad a éstas variables o por el momento psicológico en el cual se encuentra el educando; y me atrevería a decir que a este tejido relacional le subyace el estilo de aprendizaje como un factor importante que incide no sólo en el aprendizaje sino en la planificación del proceso de la enseñanza, es decir, en la didáctica.

El currículo desde esta perspectiva teórica debe facilitar claramente la diferenciación de conceptos, realizando una categorización básica para cada una de las áreas del conocimiento, que redunde ulteriormente junto con las estrategias adecuadas para la enseñanza —que parte de la identificación de los conocimientos previos del estudiante y de sus posibilidades de desarrollo— en un fortalecimiento de las capacidades, destrezas, operaciones mentales y una escala de valores acorde con las demandas de la sociedad actual en los estudiantes.

En síntesis, para que un aprendizaje resulte significativo debería garantizar su perdurabilidad, su funcionalidad y su aplicabilidad, con ello adquiere un sentido en la vida del educando y éste lo incorpora a su repertorio cognitivo y comportamental diario; en caso contrario, y si llegase a alcanzar solamente el criterio de perdurabilidad, estaría atendiendo a la memoria (tradicional), o si fuese su funcionalidad quedaría en el terreno básico de lo cognitivo, de lo pragmático y

exclusivamente el de aplicabilidad, entonces sería asociado con la contemporaneidad de la formación por competencias. Como se puede apreciar el aprendizaje significativo hace un barrido y una integración de varios referentes teóricos potenciando la efectividad de los mismos en el aprendizaje y destacando la garantía de la misma al momento en que para el sujeto, el conocimiento, logra ser anclado o enganchado a su vida, así ubica un sentido dentro de sí y para sí.

2.2.5 Generalidades del modelo Tradicional. Deliberadamente se inserta este modelo en este punto pues se torna en una posibilidad de trabajo desde la didáctica y lo pedagógico de permanente referencia en la laboriosidad praxica del ejercicio educativo escolar en medio de la gama de ofertas “contemporáneas” que también se están mencionando en este documento; en este orden de ideas se ha considerado importante seguir la síntesis que propone Pérez (2006), quien concreta los aspectos relacionados con los propósitos, el método, los contenidos y las interacciones del modelo de manera diáfana y vigente para la realidad educativa actual.

Típicamente y de manera lamentable en el campo que nos ocupa, el término tradicional tiende a ser mirado de manera peyorativa por algunos docentes y directivos, situación que no ocurre con los padres de familia. Este término está siendo aceptado como sinónimo de: anticuado, primitivo, no vigente, por eso, en la percepción social resulta tener poca valoración positiva cuando se identifica que éste se torna en modelo pedagógico que orienta el quehacer del docente en el aula. Sin embargo, lo tradicional, en la teoría tiene fuentes con la cuales se puede contrastar y el docente tiene opciones hacia las cuales virar para optar por el fundamento de su didáctica, evitando caer en ese espacio desestimulante y estigmatizado para sus colegas.

Lo tradicional por el contrario en su acepción básica contiene elementos que sugieren la inclusión de lo cultural, de lo propio del contexto, de las creencias, de contemplar la historia, lo previo, el pasado, y esto sin duda, tiene plena vigencia en el siglo XXI, y hasta hace parte de lo recomendado por las tendencias pedagógicas contemporáneas, sin caer en el extremismo de la afirmación “todo tiempo pasado fue mejor”, no es bueno caer en la estigmatización malévola de lo tradicional como modelo pedagógico obsoleto, máxime cuando al revisar la práctica docente, ya no de algunos sino de muchos, la didáctica que emplean fácilmente puede ser asociada con los postulados de esta opción teórica, que describimos a continuación.

El modelo llamado Tradicional se centra en el desarrollo académico y moral, con un docente quien asume el poder y la autoridad, no solamente para el control de los aspectos comportamentales de los estudiantes como la disciplina, sino para graduar progresivamente sus aprendizajes, pues es quien tiene el saber, ya que los niños y niñas se asumen como *tabulas rasas*, limpias “sin nubes”⁵, eliminando cualquier consideración a los conocimientos previos o la influencia del contexto, a no ser para juzgarlo como lesivo y contrario a la formación; el estudiante cumple su rol siendo obediente, siguiendo lo normado, pues su incumplimiento será sancionado con un “castigo”, que otrora, primeras décadas del siglo XX incluía agresiones físicas, pero que actualmente no son utilizadas salvo casos excepcionales derivando en acciones legales para los que las ejecutan. El estudiante da cuenta de su nivel de aprendizaje recitando o repitiendo la información que el docente le ha suministrado y entre más fiel sea a la original, mejor será la valoración (calificación) obtenida.

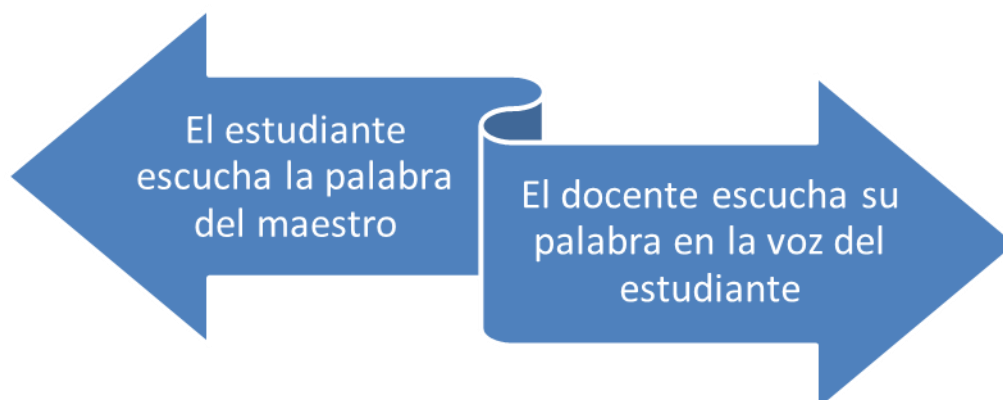
⁵ Definición de rasar. Diccionario Real Academia Española. En: <http://lema.rae.es/drae/?val=rassas>. Recuperado: febrero de 2014

Para el modelo tradicional según Pérez (2006), la educación tiene como fin relevante capacitar al ser humano en el cultivo del intelecto y la salvaguarda de la moral, lo que inmediatamente remite a un fuerte contenido religioso en sus orientaciones para las prácticas didácticas, pues es necesario proteger y mantener el orden social, así para lograrlo haya que estar en el punto del libro de Foucault (2012) “Vigilar y Castigar”, publicado originalmente desde 1975. Se trata entonces de generar una avanzada en pro de lo que han denominado las virtudes y facultades del alma.

En el campo de la didáctica las interacciones que se generan para lograr el aprendizaje de los niños y niñas son caracterizadas por la ausencia de la experimentación o la manipulación de material concreto, mucho menos pensar en el desarrollo de laboratorios o ejercicios tipo taller –a menos que sean exclusivamente teóricos–, en su lugar si privilegia el lugar de la exposición magistral del docente para la transmisión del conocimiento, o mejor de la información que posee, y en la mayoría de los casos no se cuenta con apoyo en medios educativos, pues basta con “escuchar la palabra” del “maestro”.

Como consecuencia de ello, y ante la pregunta qué se evalúa, podemos responder que lo evaluable son los resultados, el producto de la memoria o de la obediencia –cuaderno–, desde esta perspectiva no interesa el proceso, ni lo que ocurra en el intervalo de tiempo cronológico y cognitivo acaecido desde la presentación de la información, por parte del docente, hasta la demanda de repetición que se le hace al estudiante, el objetivo del estudiante es lograr “que el maestro escuche su palabra nuevamente”. Esquemáticamente un tránsito sin dificultades por un modelo tradicional se representaría de la siguiente manera:

Figura 15. Premisa para el logro y verificación del aprendizaje en el modelo tradicional



Fuente: Autor.

Ahora bien, los contenidos que circulan en los espacios de clase, en el contexto del modelo tradicional, usualmente responden a una lógica de segmentación de la información, currículos por áreas o unidades culturales que no presentan ejes temáticos articuladores ni transversales, donde el espacio para la interdisciplinariedad no existe. Aquí se transmite y se valora la información que la sociedad científica ha validado –no la sociedad del contexto educativo próximo a la institución escolar o al estudiante– a través de su presentación en libros, y a la cual, a través de su formación profesional o del mercado, el docente ha tenido acceso. Se trata pues de informaciones que serán asumidas por el docente como dadas y nunca son objeto de cuestionamientos o de reflexión crítica, lo único que corresponde en esta relación mediada por los contenidos, es transmitir y repetir, teniendo en cuenta que el que repite no es solamente el estudiante, pues también el docente ha invertido mucho tiempo –años– de su labor repitiendo lo que dicen los libros o lo que le enseñaron; al respecto existen muchas anécdotas para corroborarlo, donde el docente sin un libro de texto no logra armar los contenidos de un tema, o sin su planeador habitual donde consigna paso a paso lo que debe hacer con los estudiantes para el desarrollo de su unidad.

Se puede afirmar que la lógica de construcción de las mallas curriculares desde esta perspectiva tiene una lógica basada más que en lo teórico, en lo empírico y es de corte racional; su flexibilidad es baja y la segmentación en contenidos y en tiempos es alta, desconociendo los principios básicos del desarrollo y la madurez cognitiva de los estudiantes.

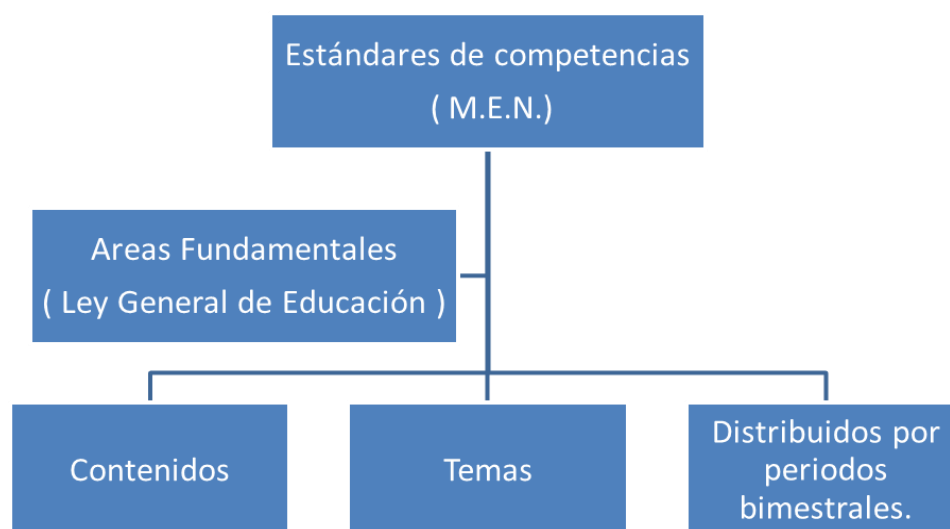
En síntesis un modelo tradicional genera una escuela tradicional usualmente caracterizada por:

- i)* La responsabilidad máxima del docente frente al éxito en la consecución de los logros educativos, pues finalmente él es quien toma todas las decisiones de corte curricular y administrativas para la organización y la implementación de cada acto pedagógico.
- ii)* En la escuela tradicional todo está programado, y para que las cosas funcionen bien deben estar regladas, todo aquello que escape a la norma redundante en desorganización y altera los procesos, por lo que no puede haber espacio para ello, ni para quienes lo promuevan, pues al ser detectados necesariamente deben abandonar las prácticas perturbadoras o la Institución normada.
- iii)* La base didáctica del aprendizaje se centra en la magistralidad oral del docente y en la concepción de receptividad del estudiante bajo el régimen de la obediencia y el criterio evaluativo de la repetición. El papel del docente consiste en ser transmisor verbal de conocimientos y el alumno receptor pasivo de los mismos, lo reafirman varios autores (Porlán, 2000; Coll & Otros, 1998; Gimeno & Pérez, 1995)

2.2.6 Caracterización de los modelos pedagógicos y didácticos en Colombia. Para el caso de Colombia y luego de revisar un poco los planes de estudio, las mallas curriculares de algunas Instituciones Educativas del sector público y las políticas educativas relacionadas con aspectos inherentes a los modelos pedagógicos y didácticos, considero importante presentar

esquemáticamente (Figura 16) algunos componentes estructurales que responden las preguntas básicas e interpelan y favorecen la construcción de los mismos.

Figura16. ¿Qué se enseña?



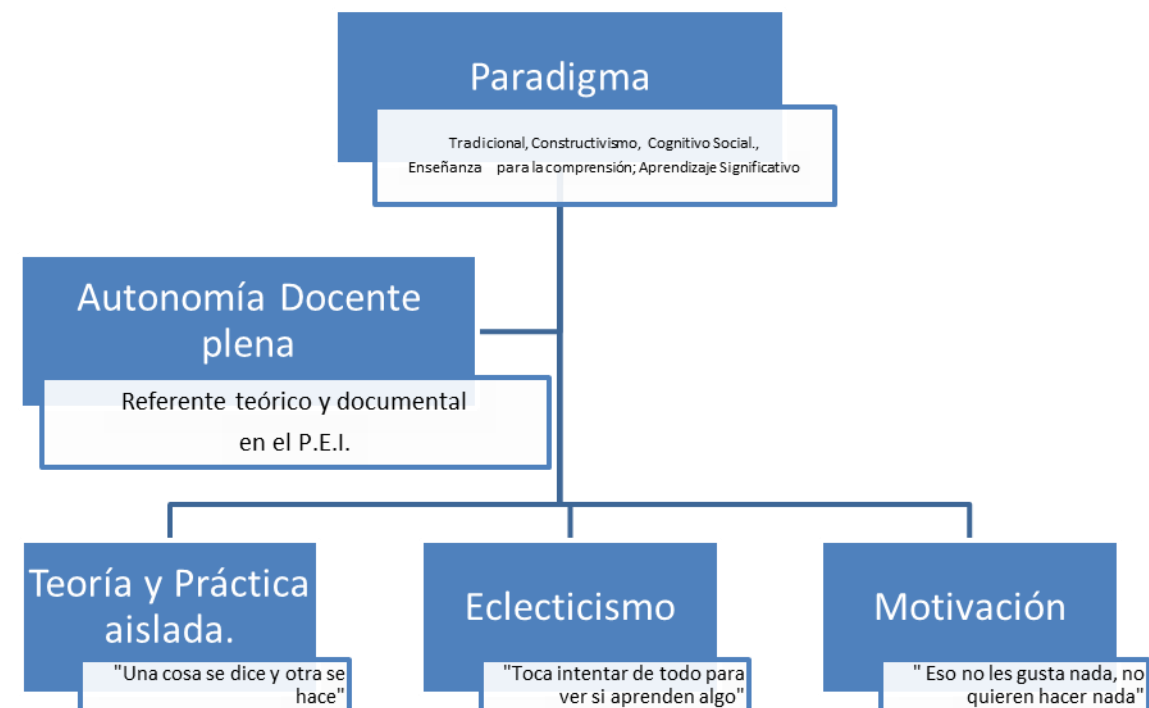
Fuente: El autor.

Todas las Instituciones Educativas del sector oficial y del sector privado en Colombia deben atender normativamente los lineamientos y criterios que fijó el Ministerio de Educación Nacional y concretó en los documentos denominados Estándares Básicos para la Educación Básica y Media presentados al país en el año 2003. Los estándares se definen como “criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel. Son guía referencial para que todas las escuelas y los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos”⁶.

⁶ Tomado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf febrero 07 de 2014.

Las Instituciones Educativas a partir de la Ley General de Educación en 1994, cuentan con la posibilidad de formular, dentro del margen de autonomía, una Proyecto Educativo Institucional – P.E.I.–, en el cual pueden consignar, previo a una labor democrática, representativa y participa entre los actores de la comunidad educativa, su misión, visión, principios, metas, planes de estudio, mallas curriculares, sistema de evaluación de estudiantes, mediante las cuales obtendrán los mejores resultados formativos en su población escolar. Típicamente lo que se enseña es lo que indican los estándares de competencias básicas y las Instituciones lo que hacen es intentar mediar la forma cómo los socializarán entre los estudiantes, y aquí emerge la posibilidad de la riqueza en la multiplicidad de las metodologías y formas de organización a la que recurren para obtener los mejores resultados de aprendizaje evidenciados a través de las evaluaciones externas. Cada estándar contempla una serie de competencias, que responden al saber, al hacer y al ser, vinculadas a una serie de contenidos temáticos para cada uno de los grados y niveles; desde allí la labor es interna y la verificación del cumplimiento de ello le corresponde a los directivos. A la estructura de contenidos no se vincula, por lo menos en la educación básica, aspectos contextuales derivados de un análisis de la realidad económica, social, política o comunitaria en la que se encuentran inmersos los estudiantes o la zona geográfica en la que está la Institución, con el argumento que “todos deben saber lo mismo independiente de la región”; ahora bien, es bueno también indicar que los estudiantes de la educación media logran ser atendidos bajo una oferta de formación extracurricular de carácter técnico que, sin duda, coadyuva en cualificar su perfil como egresado y habilita una mejor posibilidad de enganche laboral, pues para continuar con su formación universitaria, requiere un esfuerzo económico mayor del cual usualmente carece.

Figura 17. ¿Cómo se enseña?



Fuente: El autor

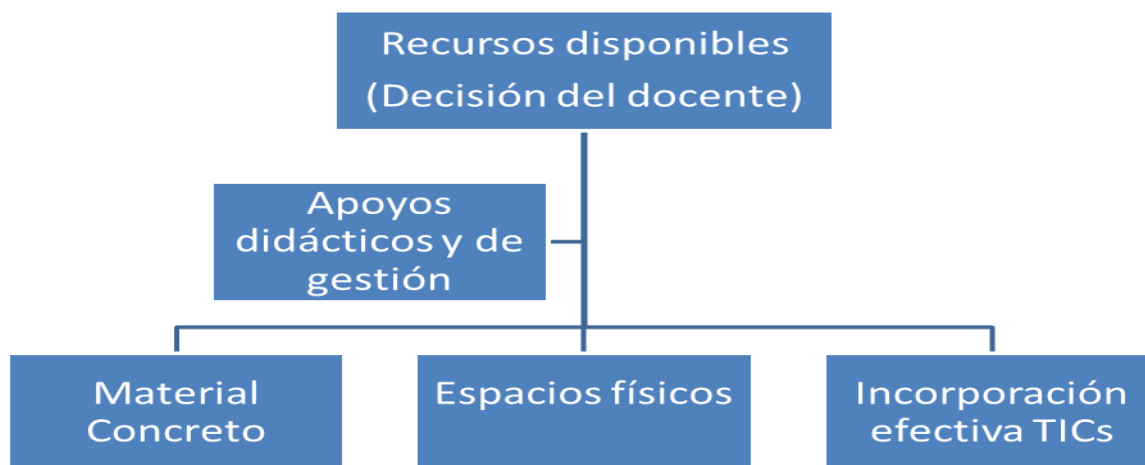
Cada una de las Instituciones Educativa ha optado por una orientación teórica pedagógica que debe guiar su patrón didáctico, concretado por los docentes al dinamizar sus asignaturas o cursos; esta orientación teórica es lo que en el esquema (Figura 17) se ha denominado paradigma, pues es la construcción que permite una comprensión de un determinado fenómeno, al cual se le otorga un grado de verdad; en las Instituciones Educativas éste paradigma ha circulado entre lo tradicional, lo conductual, el constructivismo, lo cognitivo social, con unos rasgos de enfoque o de carácter que los hacen ser distintos, por ejemplo, el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión, lo autoestructurante, heteroestructurante e interestructurante.

Es importante evidenciar desde ya –aunque más adelante se mencionará nuevamente– que en los docentes se percibe un manejo teórico referencial importante, aunque pueden titubear al momento de precisar detalles, cuentan con cierta información dada, posiblemente, en su

formación pre y post gradual formal o en los cursos de actualización pedagógica a los cuales aplican durante un tiempo.

Existe una tendencia en la práctica didáctica de los docentes a mezclar los paradigmas pedagógicos, pues al ingresar al aula se ajusta lo previsto de acuerdo a variables y de atribuibles a factores de disponibilidad del grupo de estudiantes o de la motivación del docente y logra reflejar que lo contemplado en el P.E.I. no se ajusta a lo practicado en los espacios académicos. Me permito citar una frase de una docente que participó en el presente proyecto “Una cosa es lo que se dice y otra la que se hace, aquí se hace lo que se puede porque esos niños no dejan hacer más”. El docente recurre a estrategias didácticas apoyadas en su experiencia laboral, las cuales dependiendo del “éxito” obtenido, aseguran su repetición en los cursos siguientes.

Figura 18. ¿Con qué se enseña?



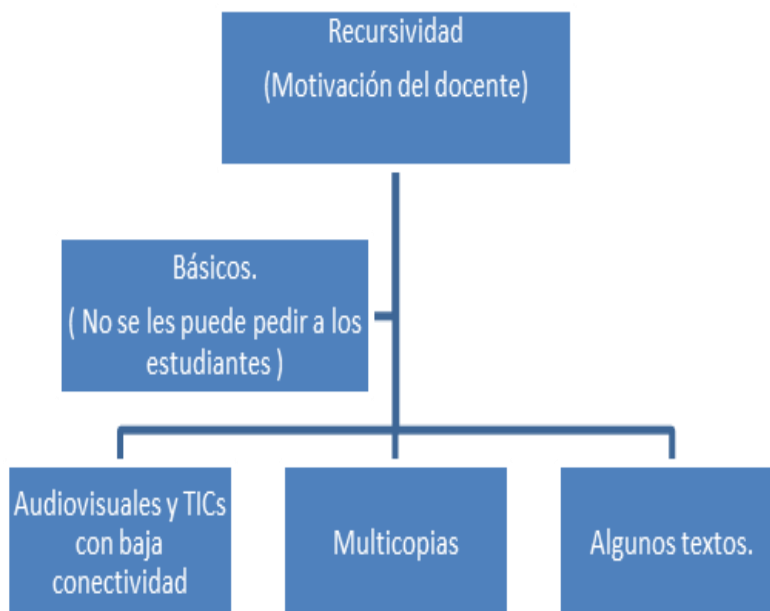
Fuente: El autor.

Para el desarrollo de sus espacios académicos, el docente se apoya de estudiantes en dos tipos de recursos básicos: *i)* Los que la Institución coloque a su disposición de manera oportuna y *ii)* Los que pueda asumir con sus propios recursos de gestión o económicos. Típicamente en

cualquiera de las dos situaciones los recursos con los que se enseña son: multicopias, textos, tablero y marcador, algunos recursos dados por las TICs y, sin duda, la magistralidad se encuentra vigente. Con estos recursos metodológicamente se acude al desarrollo de unas preguntas orientadoras de orden conceptual ajustadas al tema que se pretende desarrollar, semejando formato de guías o de talleres. Esta disponibilidad de recursos en un llamado de atención recurrente que hacen los docentes para optimizar su ejercicio profesional e impactar, según su juicio, de manera más efectiva el aprendizaje, pero vale la pena mencionar que sí es un factor que se aprecia como diferente en las instituciones que tienen resultados altos y bajos en las evaluaciones externas, tipo Saber.

Por eso en el siguiente esquema (Figura 19) se incorpora un término que da cuenta de la forma como algunos docentes asumen la presencia o ausencia de recursos didácticos formales que apoyen su labor, me refiero a la “recursividad”, es decir, que el docente en medio de la opulencia o la sencillez puede apelar a la imaginación y a la creatividad para optimizar el potencial uso efectivo de los materiales que están a su alcance para lograr mejorar los desempeños en el aprendizaje de sus estudiantes, integrando los mismos elementos mencionados anteriormente pero con un sentido e intencionalidad distinta, abandonando la rutina e ingresando al terreno de lo innovador, superando las trabas que el mismo sistema de asistencialismo social ha promovido en las instituciones y las comunidades de padres de familia, por la política educativa actual implementada, al restringir por ejemplo la solicitud de compra de textos de apoyo o materiales para el desarrollo de actividades experienciales frecuentes.

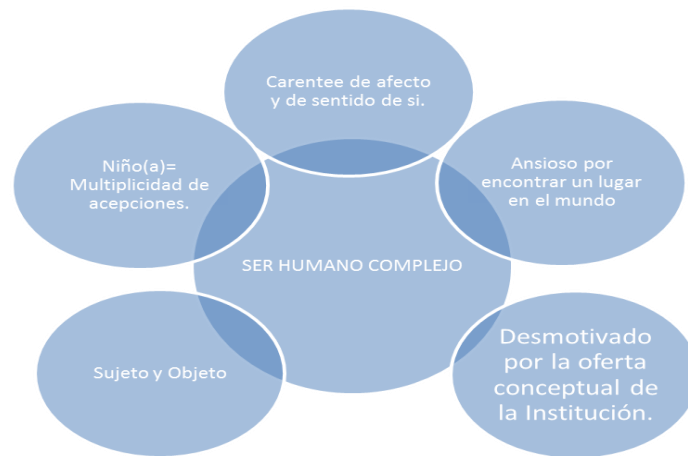
Figura 19. La recursividad y los recursos básicos en la enseñanza



Fuente: El autor.

Se enseña a un ser humano complejo por naturaleza fruto de una heterogeneidad contextual, social, familiar, axiológica y económica que suele no sincronizarse con las expectativas de formación que la Institución Educativa espera lograr, y que puede llegar a tornarse en una oportunidad de trabajo significativa para la armonización de la vida escolar y pedagógica, por la perturbación que ocasionen.

Figura 20. ¿A quién se enseña?



Fuente: El autor.

Son sujetos que desde la perspectiva de los docentes tienen centrados sus intereses en actividades que no se ajustan a lo que la institución ha contemplado como adecuadas para aprender, y es necesario forzar un poco la atención de los mismos para el desarrollo de los espacios académicos formales. Es un niño y niña con un perfil afectivo caracterizado por la ubicación de objeto y no de sujeto que la familia le otorga y quizá, como han afirmado variados investigadores interesados en la educación, el niño o la niña requiere asegurar que es importante para alguien, que tiene un lugar en el mundo, que puede colocar los pies en la tierra con la seguridad que existe un alguien que lo apoya, lo protege y lo anima a caminar; cuando esto está resuelto, la disponibilidad para aprender es mayor.

Formalmente acuden de manera regular a la institución por multiplicidad de factores que van desde la presión de los cuidadores, hasta las ganancias secundarias que su incorporación en el sistema educativo le genera: subsidio a la asistencia, alimentación, kit escolar, póliza de

accidentalidad escolar; además que se torna en condición para que otras instituciones de carácter social continúen beneficiando al núcleo escolar con programas como Familias en Acción, Subsidios de vivienda o subsidio familiar monetario.

En síntesis, es un niño o niña que demanda un trabajo exhaustivo y extenuante de parte de cada uno de los y las docentes, que tienen contacto directo con ellos y ellas; y más que la preocupación inicial por el aprendizaje de los contenidos contemplados en las mallas curriculares y los estándares básicos de competencias, la preocupación debe girar por lograr en ellos el respeto por sí mismo y construir un sentido de la educación para su vida.

Una sincronía como la que sugiere el siguiente esquema de manera permanente sería lo ideal (Figura 21), todos mirando hacia los dos lados y en permanente comunicación de tal suerte que entre todos y todas seamos garantes de un buen ejercicio educativo donde niños y niñas, padres y madres de familia, cuidadores, profesores y profesoras, sector productivo y Estado nos cuidemos mutuamente y sin ánimos distintos a la preocupación legítima por una sociedad más competitiva y más humana, sin el sacrificio o menoscabo de ninguno de sus elementos.

Figura 21. Articulación y flujo entre los sistemas relacionados con la enseñanza



Fuente: El autor.

2.3 Algunas consideraciones sobre la Didáctica

2.3.1 **Aspectos fundantes.** La Didáctica puede ser considerada como un campo del conocimiento al interior de la pedagogía, o si se prefiere, como una subdisciplina con quien comparte el objeto de estudio, privilegiando la pregunta por el cómo se enseña, de allí que su impacto se circunscriba a los procesos educativos. Como concepto, la didáctica encuentra su lugar en el terreno de la ciencia (Mallart, 2010), que como toda ciencia posee un objeto material que aborda la realidad (quod) y uno formal que se refiere a la perspectiva teórica con la que se aproxime al estudio de la realidad (quo) y, desde luego enmarcado en las ciencias de la educación. Constructo que ha sido generado como solución al problema de la reducción y limitación del alcance comprensivo, explicativo e interventivo dado por la individualidad de la pedagogía al proceso de aprendizaje y al acto de la enseñanza durante el proceso de formación de una persona, cuya naturaleza resulta connotarlo como permanente.

Etimológicamente es una palabra que remite tanto a la enseñanza como al aprendizaje y sugiere una intencionalidad directiva o instruccional, así mismo tiene una clara connotación para referirse al individuo que enseña, es decir, el docente. Proviene de expresiones como didaktiké, didaskein, didaskalia, o de acciones como docere y discere; de entrada establece una posición concreta en donde aquel que se dedique a la enseñanza necesariamente deberá poseer formación en didáctica, no basta con una competencia disciplinar, es fundamental una formación en el método y sus bases conceptuales para lograr transmitir, orientar, generar, construir o recrear – dependiendo el modelo pedagógico– el conocimiento.

Históricamente podemos mencionar algunas personalidades que desde la pedagogía y desde la misma didáctica se convierten en clásicos para el desarrollo de estos campos y la propuesta de modelos pedagógicos, según Flórez (2005) algunos principios orientadores comunes que se encuentran en la revisión conceptual generada hasta el momento son:

Tabla 3. Tesis de grandes pedagogos

Principio Orientador	Grandes Pedagogos / Didactas.
Afecto (articulado con lo cognitivo)	Commenio y Pestalozzi
La experiencia natural (necesidades del niño, intereses y talentos)	Rousseau y Freinet
El diseño del medio ambiente (natural y sociocultural)	Herbart y Montessori
El desarrollo progresivo (particularidad del desarrollo infantil)	Rousseau, Montessori, Decroly, discípulos de Piaget
La actividad consciente	Dewey, Ferriere y la Escuela Activa al principio del siglo XX
La individualización	Dewey, Rousseau, Decroly y Cousinet
El antiautoritarismo y el cogobierno (autonomía mediante la cogestión y cogobierno)	Dewey, Peterson y Freinet
La actividad grupal	Cousinet, Dewey, Kilpatrick y Freinet
La actividad lúdica	Froebel
El buen maestro (zona del desarrollo próximo)	Montessori y Vigotsky

Fuente: El Autor.

Para Commenio la didáctica era “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”. Actualmente el término didáctica, como otros cercanos con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiende a ser incluido globalmente en lo que se denomina por los profesionales de las ciencias de la educación –Docentes– como currículo. Los procesos diferenciales semióticos no resultan muy cercanos en la vida práctica de la pedagogía para destacar la especificidad de cada uno de sus actos, por el contrario, la tendencia a generalizar resulta mucho más atractiva por lo simplificadora para el trabajo del aula, pero no para el trabajo de la ciencia, ni del desarrollo de un corpus teórico que permita a las ciencias de la educación avanzar en su proceso de maduración conceptual particular.

Las múltiples definiciones del concepto de didáctica contienen aspectos relevantes que, al parecer, para los investigadores y teóricos que las han construido resulta poco invariable independiente del foco con el que se aborde:

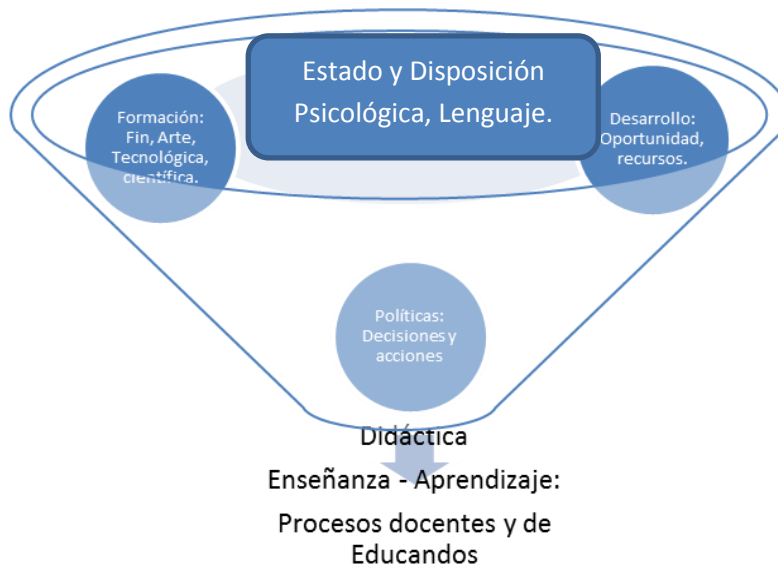
Tabla 4. Elementos conceptuales de la didáctica

Elementos	Definición
Carácter	Contenida en la pedagogía, ciencia, arte y tecnología, práctica
Objeto	Proceso de enseñanza aprendizaje Enseñanza Aprendizaje Instrucción Formación
Contenido	Normativa Comunicación Alumnado Profesorado Metodología
Finalidad	Formación intelectual Organización del aprendizaje Integración de la cultura Desarrollo Personal

Fuente: En Domínguez, M. (2010). Didáctica: Formación Básica para profesionales de la educación. Cap.1 Didáctica: Concepto, Objeto y Finalidades. Cuadro 1. Elementos presente en las definiciones de Didáctica. Mallart, J. Ed. Universitas. Madrid.

En la presente tesis asumiremos la definición que propone Mallart, (2010) para la didáctica entendida como “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” pues, en primer lugar, otorga el carácter de ciencia a un campo del conocimiento cuya especificidad disciplinar cada día resulta menos discutida; en segundo lugar, porque sugiere la necesidad de apelar a recursos metodológicos serios para generar conocimiento teórico-práxico válido y; en tercer lugar, porque contempla tanto la enseñanza como el aprendizaje invitando a una lectura soportada en la integralidad y la comprensión sistémica de los actos educativos, en el desarrollo de la vida de un individuo.

Figura 22. Escenario conceptual de la didáctica



Fuente: El autor.

Conceptualmente la didáctica se puede ubicar alrededor de varios términos mutuamente complementarios e incluyentes propios de las ciencias sociales y humanas que convergen en aspectos comunes a su objeto de estudio. La didáctica se interesa por los procesos de formación de un ser humano en un contexto de enseñanza, donde existe una relación dialógica y dialéctica entre dos individuos como alternativa para garantizar un mejor desarrollo, es decir, un acceso eficiente a las oportunidades, al establecimiento de vínculos, al aprovechamiento de los recursos disponibles y a la búsqueda de fuentes. La didáctica puede ser comprendida como un arte y como una dimensión tecnológica, como arte se interesa por la acción de crear y recrear, de expresar, de transmitir, de motivar la expresión de sentimientos en aquel que la aprecia, a partir de la identificación y puesta en escena de sus habilidades. Como Tecnología, se interesa por el proceso, por la generación de conocimiento a partir de un paradigma científico instrumental, con el cumplimiento de protocolos y aspectos normativos. En el terreno de la racionalidad científica

la producción de conocimiento en la didáctica es susceptible o deriva de procesos de sistematización, tiene una pretensión explicativa y puede abrir espacio a la verificación, aunque de manera un poco más compleja.

La didáctica es una ciencia teórico-práctica, es la praxis de lo que hace el docente, es decir, de la enseñanza; aquí cabe distinguir dos conceptos que para la presente tesis pueden resultar sinónimos, pero que no lo son, el de modelos pedagógicos y el de modelos didácticos. Los modelos pedagógicos sin duda se centran en la posibilidad de construir una serie de parámetros que permitan ayudar en los procesos formativos de una persona durante su aprendizaje; pero la didáctica buscaría identificar, organizar y producir conocimiento para que quien enseña, lo pueda hacer eficientemente; entre tanto el modelo pedagógico contiene una serie de interrogantes mucho más amplios que, a pesar de centrarse igualmente en la descripción del mismo proceso que la didáctica, incluye cuestionamientos hacia quién aprende, cómo aprende, con qué medios, cómo se evalúa lo que aprende, pero también cómo se enseña, es decir, lo metodológico.

Así que para el presente capítulo además de desarrollar los referentes conceptuales alrededor de la didáctica, también nos ocuparemos de brindar un mayor nivel de desarrollo de las generalidades de los modelos pedagógicos con mayor frecuencia implementados en el contexto donde se aplicó la investigación, es decir, en el nivel de educación básica primaria y en Instituciones Educativas del sector oficial de la ciudad de Bogotá.

La práctica y la teoría que orientan el pensamiento y el quehacer docente se tornan en un interés investigativo relevante siempre y cuando recurra al rescate y a la escucha directa de los implicados en su concreción, es decir, que las investigaciones deben intentar sustraerse un poco

del necesario recorrido teórico y acercarse a la realidad pragmática donde se aplica, es un imperativo que muchos investigadores académicos y otros dedicados a terrenos disímiles están subrayando con frecuencia, así que la presente investigación pretenden situarse en este interés pues lo comparte plenamente.

En éste mismo sentido la didáctica siguiendo a Grundy (1987) tiende a ocuparse del desarrollo del currículo como una práctica que se sustenta en cinco premisas: *i*) La reflexión y la acción como opción de mejoramiento continuo de la práctica, *ii*) La práctica tiene lugar en la cotidianidad del ejercicio docente diario en el aula y en el espacio escolar, no en los libros, *iii*) La solidificación y mejoramiento continuo de la práctica emerge en el contexto de la interacción socio cultural entre agentes educativos , *iv*) La práctica no pertenece al mundo de lo natural, por ende se construye, *v*) El ejercicio diario en la didáctica permite la construcción de significados y la resignificación de los elementos constitutivos del acto educativo, siempre y cuando haga plenamente efectivo y se torne en hábito de la cultura escolar el primer punto.

La idea, como dice Zabalza (1990), es darle el lugar que le corresponde a la práctica, en el proceso de generación de conocimiento alrededor de la didáctica. Primero la práctica, luego y a partir de ella emerge la teoría y vuelve a la práctica, todo soportado en la exploración continua de dos procesos y acciones inherentes a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje, de los cuales nunca se podrá desligar cualquier reflexión y cualquier producción teórica, pues se corre el riesgo de presentar información descontextualizada que no representa el campo ni a los actores involucrados, por esta razón, su representatividad e impacto serán discutibles en cualquier escenario.

Figura 23. Escenario de la Didáctica

Fuente: El autor.

La Didáctica establece una relación bidireccional entre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, el cumplimiento del logro que le ocupa está estrechamente relacionado con las características de variados factores heterogéneos que escapan al control unilateral de aquel quien se asume como líder del proceso educativo. Entre estos factores que impactan directamente la didáctica y dan cuenta de la eficiencia y eficacia del acto de enseñar, podemos mencionar: *i)* El contexto, entendido como los espacios y escenarios donde discurre el acto de la enseñanza y el mundo cotidiano del estudiante. Existen contextos familiares en donde los modelos de formación, los niveles de expectativas escolares y los proyectos de vida de sus integrantes distan de animar una prospección de futuro que implique un compromiso con la educación como alternativa potencial para el mejoramiento de la calidad de vida; *ii)* Las características personales de los

agentes educativos, aquí hablamos no solamente de los docentes, sino de los estudiantes, de los padres de familia, de los directivos, de las relaciones que se dan entre cada uno de ellos y que en última instancia configuran lo que se denomina el clima escolar; *iii*) Lo curricular entendido como la planificación de los contenidos a dinamizar en cada uno de los cursos previstos para los grados escolares, los fines establecidos, los objetivos, los planes de estudio, los niveles de flexibilidad y de interdisciplinariedad que en ellos exista; *iv*) La política educativa, es decir, todas aquellas disposiciones del ámbito nacional y local dirigidas a impactar la vida escolar y las relaciones entre los agentes educativos, lo que significa que lo curricular y lo convivencial inciden de manera directa en los patrones de la didáctica. Cada una de las instancias comprometidas en un proceso didáctico o si se prefiere en la disciplina y el arte de la enseñanza debe permanecer atenta, en permanente escucha, dispuesta a analizar críticamente las modificaciones que emergen en los contextos sociales, académicos, familiares, políticos y económicos, e incorporarlas adaptativamente al aula, de tal suerte que su ejercicio siempre se encuentre actualizado y sustentado no sólo por la teoría sino por la práctica y el análisis de ella en especial.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES

3.1 Introducción

La evaluación es un proceso en donde, con la ayuda de multiplicidad de herramientas prácticas fundadas teóricamente, se logra evidenciar la consecución de los objetivos en una determinada línea de acción, en este caso los aprendizajes de los estudiantes. Educarse no es una tarea fácil y participar en un proceso de formación de calidad, menos aún; varias son las dificultades que debe sortear una persona y con ella una familia para lograr que sus integrantes puedan participar de los bienes y servicios que la sociedad ofrece, con el poder que otorga el acceder a una educación de calidad, en otras palabras, la educación conduce a la equidad.

El acceso a una educación de calidad pasa por las condiciones económicas individuales y colectivas de las personas y los países, pues es comprensible que, a mayor disponibilidad de recursos, mayores sean las opciones para invertir en la educación, sin embargo, esto no se aplica en línea directa, pues también es cierto que a pesar de existir los recursos, estos estarán supeditados a las decisiones que los líderes políticos hagan y, para muchos, es probable que la

educación no esté en primera línea de acción, de allí que las Instituciones Educativas deban sufragar sus gastos y garantizar su manutención trasladando costos a los estudiantes, especialmente en la educación superior (Medina, et al., 1998); mientras que en la educación básica, si bien es cierto que el Estado, cumpliendo con un mandato constitucional, garantiza la gratuidad en sus Instituciones Educativas públicas, estas deben ajustarse a la disponibilidad y tramitología para acceder a los recursos y, el sector privado sin duda, el cargo de los recursos corresponde a quienes desean formarse. Esto sugiere y mantiene, soportado en indicadores de calidad educativa como lo son los resultados de los estudiantes en las evaluaciones de aprendizajes externas, discusiones clásicas sobre si la educación privada es mejor que la pública.

Es clara la conexión entre el nivel educativo de los países, los niveles de cualificación de su población, su distribución y la calidad de su formación, así lo señala los estudios de la OCDE. La educación es la llave de todo progreso, y ello es claramente expuesto por teorías que emergen de contextos como la economía de la educación e indicadores de desarrollo humano; ahora bien, la tesis también es respaldada por disciplinas ubicadas en el terreno de las ciencias de la educación, de las ciencias sociales y humanas, pues una persona que aumente sus recursos culturales, intelectuales o emocionales, seguramente está en mejores condiciones para afrontar y potencialmente resolver con éxito aquellas demandas que la sociedad le hace como parte integral de la misma.

Si la calidad es un concepto complejo al definir, por la multiplicidad de factores que le afectan, la calidad educativa es aún mayor, sin embargo, se asume que la calidad educativa remite al “nivel de exigencia que un programa se haya propuesto alcanzar para responder a situaciones y necesidades educativas de los alumnos y del entorno sociocultural, sea éste local, regional,

nacional o internacional; es un conjunto de condiciones y acciones exigibles para alcanzar lo que tiene más valor” (Cano, 2003).

Una segunda opción conceptual para definir éste constructo la propone la Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO cuando menciona que la calidad de la educación “implica hacer un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema, desde la más alta jerarquía hasta el nivel de lo que los estudiantes aprenden en el aula, respecto a lo que se considera que son los fines que éste debe alcanzar”. Este mismo organismo contempla cinco dimensiones que hacen parte integral del concepto de calidad, las cuales aplican al terreno de lo educativo: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, para cualquier país, la diferencia radicaría primordialmente en las políticas y los agentes educativos.

Estudios Internacionales como los de Mulligan (1999), Murnane et al (2001) y Lazear (2003) han demostrado que en países desarrollados, los incrementos en una desviación estándar en pruebas cognitivas estandarizadas aumentan los ingresos laborales en un 12% en promedio. Hanushek & Woessmann (2007) indican que este aumento es mayor en países en vía de desarrollo encontrándose entre 12% y 40%, luego Hanushek y Woessmann (2009) indican que los resultados en las pruebas de desempeño pueden ayudar a explicar hasta un 75% de la varianza en los índices de crecimiento. Todo ello nos podría a pensar que seguramente uno de los factores con mayor peso explicativo para el nivel de desarrollo en que se encuentra nuestro país sea la baja calidad educativa que se ha impartido o se sigue impartiendo en las Instituciones Educativas.

La estimación de la calidad lograda en los procesos educativos –no exclusivamente– se apoya en la evaluación como herramienta práctica cuyos resultados facilitan el análisis de la diferencia

entre los objetivos a alcanzar y los resultados obtenidos. Entre más cerca esté el producto respecto a los estándares estimados, mayor será la calidad y mejores deben ser los resultados. Sin embargo, la evaluación en educación debe sortear dos elementos aún vigentes, en primer lugar, los objetivos de la educación no son fáciles de definir, de operacionalizar a través de criterios para evaluar, y en segundo lugar, la tecnología de la evaluación que se ha desarrollado permite evaluar objetivos de conocimiento, pero no llega a evaluar otras dimensiones; por lo anterior se habla de evaluación de criterios absolutos y evaluación de criterios relativos (Medina, et al, 1998).

Una alternativa de solución para acercarse más a los criterios de fiabilidad de los resultados de las evaluaciones, más aún para estimar si las herramientas con las cuales se están haciendo las mismas son realmente la adecuadas, o a la toma de decisiones políticas encaminadas a su mejora continua, son los resultados de evaluación comparativa (entre países, entre niveles educativos, entre áreas fundamentales del conocimiento, etc.).

Puntualmente la evaluación comparativa tiene dos propósitos básicos: *i)* Ofrecer comparaciones entre los resultados obtenidos por los diferentes países, *ii)* Ofrecer información que pueda ser útil para mejorar la comprensión de los sistemas educativos, asumiendo que el rendimiento educativo es el conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos, comprensión y actitudes que adquieren los estudiantes como resultado de su participación en los programas educativos de las escuelas; desde esta perspectiva es clara la emergencia de una delimitación necesaria entre los logros que son consecuencia del entorno frente a los que se obtienen por la intervención escolar (Medina, et al, 1998).

Actualmente la evaluación ha adquirido una connotación técnica (Estupiñan, 2013), o quizás una frase de Nussbaum (2013) puede ejemplificar aún más la tensión por una educación pensada con base en las demandas del mercado "lo que está en boca de todos es la necesidad de una educación en tanto promueva crecimiento económico..." (p.34) con su estrecha relación frente al desarrollo humano, a los aspectos que atañen el problema de la calidad y las falencias claramente demostradas hacen que emerja la pregunta por lo ético, alrededor de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Es importante comprender las lógicas del mercado, de la productividad, de los procesos de industrialización en los cuales nos encontramos, sin embargo, también es válido mantener siempre consciente, que no estamos hablando de máquinas y procesos estáticos, cuyo nivel de programación es fija, de tal suerte que la producción no es cadena o tipo línea: aquí la lógica del mercado no opera, la tesis de "más es mejor", no aplica; no es garantía que la ley funcione mejor por el hecho de tener mayor cantidad de abogados, o para el caso de la educación, no es garantía el tener mayor cantidad de docentes para una mejor calidad educativa.

En Colombia los resultados de las evaluaciones internacionales han permitido direccionar la toma de decisiones alrededor de las políticas que se deben implementar para la mejora continua, sin embargo, es muy importante matizar estos resultados a la luz del contexto socio-económico, de las características demográficas y los ambientes curriculares de los cuales emergen, pues no pueden ser incorporadas acciones literales, que seguramente han derivado en buenos resultados, sin atender a las condiciones particulares del país. Por ello, las evaluaciones o mejor los estudios comparativos arrojan información sobre las cualidades y atributos de los programas curriculares, métodos de enseñanza, prácticas y estrategias pedagógicas; esta conjugación de elementos puede permitir apreciar en un momento determinado, potenciales relaciones o efectos de las políticas y

los enfoques instruccionales junto con la heterogeneidad en los desempeños académicos de los estudiantes (Medina, et al, 1998).

En esta misma línea, se encuentran posiciones convergentes que destacan como el sistema escolar en el país responde a demandas económicas y sociales derivadas de políticas de desarrollo técnicas y operativas, insuficientes en los principios axiológicos básicos para lograr el desarrollo de una educación caracterizada por la autonomía, el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, el espíritu innovador y creativo (Robledo & Palacio, 2012).

Una potencial mirada holística de la evaluación exige la integración de variados paradigmas que pudiesen transitar fácilmente por la complejidad, el constructivismo y epistémicamente por el construccionismo, en la medida que toma fuerza la posición de la responsabilidad social en aquellos directamente vinculados a la generación de posibilidades de intervención directa sobre los agentes integrantes de la comunidad educativa, particularmente los estudiantes y los docentes.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes también puede ser leída desde la mirada de lo psicológico y lo social, en tanto aplica al análisis pero también a la configuración de un comportamiento humano. “La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes permite estimar patrones comportamentales próximos, que se tornan en insumo para la implementación de acciones políticas” Luhman (citado por Torres Navarrete, 2004, p.362). Responderse a preguntas orientadas a la exploración, explicación y comprensión de la manera en que una persona aprende, los atributos que le permiten con mayor o menor eficacia este proceso, las bases epistémicas con las cuales se orienta el acto de la enseñanza, el contexto en el cual se pretende a establecer una relación dialógica mediada por la los propósitos del aprendizaje y la enseñanza, las acciones evaluativas necesarias para el acompañamiento del proceso, la verificación de lo asimilado, la

transferencia del conocimiento tanto en quien aprende como en quien enseña, y sin duda la pregunta por la responsabilidad frente al otro, el cuidado de sí y, por ende, de la naturaleza, la apuesta por la sinergia, la apuesta por lo ecológico en lo ambiental y en lo humano.

En otras palabras, se hace conveniente que los paradigmas y modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje o didácticos y los de evaluación sean específicos y expresos en narrar los principios ideológicos y políticos, desde donde comprender la lógica del acto educativo; de tal suerte que las reflexiones que se susciten a la luz del análisis de la comunidad académica conlleven a una mirada con sentido crítico fundado y sus apreciaciones puedan redundar ulteriormente en beneficios para los actores directamente expuestos a ellos, bien sea el grupo, región, comunidad o pueblo; de esta manera, las comunidades podrán asumir la apropiación de la transformación de sus condiciones materiales, en relación con los aprendizajes requeridos para mejorar sus condiciones de vida.

3.2 ¿Qué es la evaluación?

A pesar de la complejidad de la misma, para Medina et al. (1998), la evaluación “consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza”. En estas condiciones la evaluación de los estudiantes se preocupa tanto por el proceso de aprendizaje como por el producto o el resultado del mismo. Como proceso, sugiere su presencia permanente, continua y atenta al desarrollo adecuado de cada uno de los momentos establecidos para el logro de los fines educativos en el aula, según la metodología seleccionada; como resultado, permite obtener la evidencia de la adquisición de un determinado conocimiento, o en otras palabras, de la

adquisición o desarrollo de una habilidad, destreza y competencia ajustada al plan de contenidos dinamizado en el grado escolar y área curricular.

Para conceptualizar la evaluación se presumen tres aristas medulares, derivadas igualmente de posiciones clásicas emergidas de contextos temporales no recientes pero cuya vigencia es mayúscula:

- “La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa” (Joint committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).
- “Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones” (Nevo, 1983).
- “La comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continua o se concluye el proceso de enseñanza” (Provus, 1969).

En síntesis, la evaluación conceptualmente está definida a partir de la posibilidad de formular un juicio valorativo –cuantitativo o cualitativo–, brinda los insumos necesarios para tomar decisiones –aprobado, no aprobado, pendiente– conducentes a su promoción o al ajuste de los parámetros de enseñanza acordes con el nivel en el que se encuentra el estudiante.

Además de estas categorías conviene señalar que alrededor del concepto de evaluación en el terreno de los aprendizajes, existen elementos que son definatorios como las nociones de medición, calificación y cumplimiento de objetivos, lo cual remite, como ya se había mencionado anteriormente, al planteamiento de la eficacia y la eficiencia.

Una definición que resulta pertinente por los propósitos del presente trabajo, es aquella que vincula el elemento psicológico como vector que se desplaza transversalmente por el entramado de la evaluación de los aprendizajes; desde esta perspectiva, la evaluación resulta ser mucho más que una herramienta de carácter instrumental, operativa o técnica, en donde los sujetos no logran vincularse con aquello que se evalúa y con quien evalúa, todo lo contrario la posibilidad de enganche es importante y por ende la posibilidad que los juicios resulten afectados por variables de carácter social y emocional es alta.

La evaluación es pues “una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la realiza sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal” (Santos Guerra, 2010, p. 11).

La evaluación del aprendizaje se torna en una condición *sine qua non* que permite evidenciar el cumplimiento de los objetivos educativos, así que se convierte en una necesidad y una contingencia (Bustamante, 2013), en la medida que resuelve situaciones problemáticas o los advierte antes que ocurran, siempre y cuando se haya incorporado en la estructura de la institución e interiorizado en la cultura de la misma y de sus agentes.

La evaluación en las Instituciones Educativas puede ser interna o externa, es decir, realizada por la misma institución o por entidades ajenas a ella. En la primera de ellas, usualmente la realiza el docente en su espacio privilegiado, el aula de clase, allí la evaluación debería ser por procesos, continua, pero metodológicamente organizada, rica en diversidad y heterogeneidad en coherencia con las diferencias entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes a quienes se

evalúa, dando cuenta de los progresos en la adquisición y aplicación de los conocimientos recreados de acuerdo al plan de estudios; con este insumo el docente como líder del acto de enseñanza, podrá mantener un plan de mejoramiento acorde con la cotidianidad del aula, promoviendo estudiantes críticos, autónomos y competentes, y facilitando los reportes que se deben dar del grupo a otras instancias educativas, incluidos los padres de familia. Rocha & Pardo (2007).

La evaluación no debe desconocer la incidencia que sobre ella genera el contexto del aprendizaje. El contexto, en primera instancia, puede resultar instrumental, en la medida que permite la operativización del Proyecto Educativo Institucional. Sin duda, un P.E.I. debe nacer de manera consensuada de un proceso evaluativo diagnóstico donde la voz de cada uno de los estamentos esté debidamente representada. En ese mismo escenario se comprende que la conceptualización de la evaluación debería ser específica para cada una de las instituciones logrando abarcar de manera integral y holística las voces de aquellos sobre los cuales va recaer su acción.

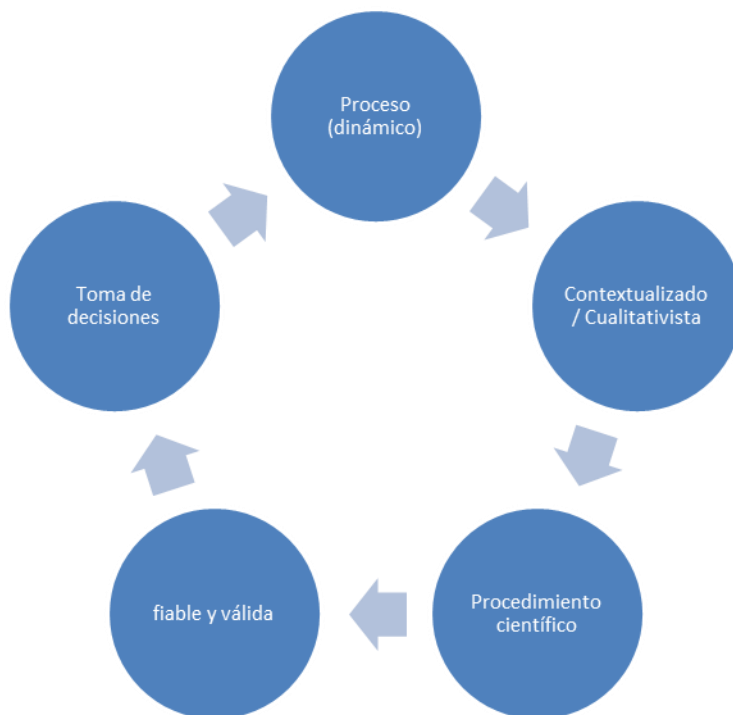
Los modelos evaluativos, las estructuras curriculares y las estrategias de enseñanza deben estar directa e íntimamente vinculados a los escenarios reales donde se ejecutan los actos educativos, es válida la existencia de unos referentes normativos interinstitucionales generales para facilitar los diálogos pedagógicos en la comunidad, dichos referentes no deben ser totalitarios frente al juicio valorativo que se emite de un estudiante o de un docente.

3.3 ¿Qué es la evaluación en la Educación?

Clásicamente la evaluación en la educación como estamos sugiriendo desde el apartado anterior tiene como objetivos básicos facilitar, delinear, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas, una decisión (Stufflebeam, 1987).

Entre tanto para UNED (1993) la evaluación en educación es el proceso contextualizado de aplicar procedimientos científicos orientados hacia la toma de decisiones, y desde aquí Medina et al. (1998) subrayan lo siguiente:

Figura 24. Características de la evaluación



Fuente: Adaptado de (Medina et al, 1998). La Evaluación en el marco normativo actual como proceso. En Evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Editorial UNED, 1998, pp 58.

La evaluación en educación debe ser un proceso claramente normado, regido por unos principios consensuados entre el Estado, o mejor los Estados, sus políticas y los agentes educativos; con una tendencia cualitativa, a pesar que en los orígenes de la misma se encuentran bases de medición y calificación, soportada en acciones sustentables teórica y empíricamente, no frutos de los accidentes de la cotidianidad pedagógica o de la dinámica del aula, en otras palabras, debe ser confiable y válida ante los ojos de quién la hace, de quién responde y de los pares con los cuales se socializa, sólo en esa medida podrá ser considerada como un insumo adecuado para ser estimada en los procesos de toma de decisiones que de allí de deriven, los cuales deberán conducir a la mejora de la calidad educativa a partir de la reflexión crítica constante sobre los resultados de los estudiantes en las evaluaciones internas y externas, pero también en la evaluación de las prácticas de los docentes y los sistemas de gestión con los cuales funciona la Institución Educativa.

La evaluación debe hacer parte de todo proceso normativo alrededor de la calidad de la educación y debe promover la revisión y ajuste permanente de la praxis pedagógica y dar cuenta del cumplimiento de los objetivos pedagógicos y de aprendizaje del acto educativo. La evaluación educativa y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes requieren, de quienes la realizan, mantener vigente permanentemente un cuidado por lo ético, es decir, la preocupación por estar emitiendo juicios que se enmarquen en los principios de la equidad que deben prevalecer sobre cualquier otro tipo de interés. Más allá de las técnicas que se aplican y las metodologías de recolección de información es necesario buscar lo justo y lo ecuánime en el acto evaluativo (Álvarez, 2013).

Si bien es cierto que la evaluación en educación debe ser objetiva, igual o más importante es que también debe ser subjetiva, entendiendo por subjetivo, la presencia, estima y valoración del sujeto que se está evaluando; considerar su individualidad, su personalidad, su esfuerzo, sus potencialidades y limitaciones, las condiciones del contexto presentes durante el periodo que se evalúa, pues en conjunto pueden afectar los resultados y desempeños en las evaluaciones de aprendizaje. La gestión institucional coadyuva en la construcción de una definición de evaluación de la educación, en la medida que estimule altos niveles de autonomía en los agentes educativos, por encima de su normal preocupación por el seguimiento y cumplimiento de las normas; a mayor autonomía menor presión por la norma (Medina, et al., 1998).

En esta misma línea, la evaluación de la educación, de los aprendizajes y la incidencia en ella de la gestión escolar y del contexto, podemos situar la presencia del sistema escolar, como factor vinculante al nivel de aprendizaje de los educandos.

Un sistema escolar determina, en un buen porcentaje, el patrón de relaciones que circula entre los agentes educativos, moldea el plan de estudios, la malla curricular, los procesos de evaluación, los niveles de autonomía y el clima escolar. Cuando este conjunto de variables pueden ser construidas de manera participativa y democrática, seguramente las posibilidades de obtener unos mejores desempeños en los estudiantes frente a evaluaciones externas e internas, sean mayores. El contexto y el sistema escolar afectan la realidad de lo que se vive en la escuela, incluyendo los resultados en las evaluaciones de los aprendizajes y los desempeños en los procesos evaluativos tanto internos como externos.

Figura 25. Relaciones de escuela con variables representativas del entorno y propias del sistema que inciden de manera directa sobre los resultados



Fuente: Adaptado de Gairín, (1996. p.37). Relaciones de escuela con variables representativas del entorno y propias del sistema que inciden de manera directa sobre los resultados

De acuerdo a la Propuesta de Gairín (Figura 25), los resultados escolares son afectados por tres factores básicos: *i)* la Escuela, *ii)* el Contexto Próximo y *iii)* el Sistema Escolar. La Escuela por sus mismas características de organización administrativa y académica contempla aspectos propios del plan de estudios, los métodos y estrategias de enseñanza, los procesos de evaluación que se implementan, las normas y manuales de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional. El contexto próximo puede asociarse con las formas de organización del aula escolar, las relaciones entre agentes, las condiciones geo-socio-demográficas en las que se encuentra ubicada la institución escolar. Finalmente, el Sistema Escolar se vincula al aspecto normativo sobre el cual se fundan las prácticas pedagógicas y la gestión escolar de los directivos.

En el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 mereció una amplia discusión y reflexión crítica el capítulo de evaluación: “las implicaciones que las valoraciones de los procesos educativos y sus resultados tienen en el mejoramiento de la calidad de la educación, al

constituirse en improntas objetivas para contrastar la efectividad de las políticas, programas y acciones, y tomar decisiones acerca de cambios, ajustes y consolidaciones” (Pérez T, 2010).

Para finalizar este apartado hemos decidido reseñar la definición del concepto de evaluación que adoptó el Ministerio de Educación de Colombia, por considerar que orienta la comprensión y aplicación de este elemento educativo al interior de las Instituciones Educativas del país. Según el Ministerio de Educación (2010), la evaluación se entiende como un elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garantizan una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad, las cuales conducen a la mejora de la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan a través de evaluaciones de aula internas, y evaluaciones externas.

En resumen, la evaluación en el contexto de la educación en Colombia es considerada como un elemento que autorregula el proceso de aprendizaje y el acto de la enseñanza, que da cuenta del paso a paso en la asimilación o adquisición del conocimiento, garantiza una calidad educativa a partir de los principios de pertinencia y relevancia en aquello que se enseña y logra aprenderse, y sirve como insumo para la toma de decisiones de mejoramiento continuo.

3.4 ¿Qué es la evaluación de Aprendizajes en estudiantes?

En el contexto de cualquier acción humana, toda conducta es susceptible de ser evaluada; de igual manera, al interior del contexto educativo los estudiantes son evaluados, internamente por las instituciones a las que asisten y externamente por el Estado u otros organismos nacionales e internacionales públicos y privados.

La evaluación del proceso de aprendizaje implica definir en sí misma la evaluación, en infinitivo la acción de evaluar, que a manera de referencia para el caso del Ministerio de Educación y Cultura Español, se trata de comprender y valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa, aquí el propósito de la evaluación es mejorar la intervención pedagógica de tal suerte que se ajuste a las características de los estudiantes (Medina, et al., 1998). Esta definición centra su interés en lo pedagógico y en el propósito de la mejora continua de las prácticas inherentes al ejercicio docente, intentando al máximo que responda a las características del contexto social y de las particularidades de los educandos; y en segundo lugar, hablando de la educación secundaria, “la evaluación se torna en un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza (...) y la evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas o materias” (Orden 2, noviembre de 1992). Más cercano al escenario colombiano se encuentra la definición que propone el Servicio Nacional de Aprendizaje “La evaluación del aprendizaje es un proceso que comprende la determinación de lo que se desea evaluar, la búsqueda sistemática e instrumentada de información sobre lo que han aprendido los alumnos, la calificación de los resultados, la valoración de los mismos en conformidad con los objetivos propuestos y finalmente la toma de decisiones” (SENA, 2009).

En contraste, o mejor en comparación con estas definiciones, la definición del Ministerio de Educación Colombiano se preocupa por el rendimiento de los estudiantes, por la evidencia del proceso de asimilación y la generación de propuestas de mejora continua, dejando la puerta abierta para involucrar a la totalidad de los agentes que participan en el proceso con acciones susceptibles de ser evaluadas. En la praxis, la evaluación sugiere, responde y permite contar con la información suficiente y fiable sobre los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, por un lado, y por otro, estimula la mejora continua del mismo proceso.

Los resultados de las evaluaciones deben coadyuvar en facilitar la auto-comprensión y la hetero-comprensión del proceso de aprendizaje en los estudiantes y las familias, además de apoyar la toma de decisiones y acciones eficientes por parte de los entes cuya misión es participar en la mejora continua de la calidad educativa. Los aspectos a evaluar dentro de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes están directamente relacionados con la concepción y el tipo de evaluación que la Institución Educativa haya decidido de manera consensuada, reflexiva y crítica adoptar para evidenciar los resultados de su quehacer misional “formar seres humanos, mediar entre el conocimiento científico y el académico generando un conocimiento escolar”.

Algunas de estas características se plantean en la siguiente tabla, tomadas de la propuesta de Medina, et al. (1998):

Tabla 5. Características de la evaluación en el proceso de aprendizaje

Fases Características	Evaluación Inicial	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
¿Qué Evaluar?	<p>Conocimientos de los alumnos, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos. • Capacidades. • Motivación e intereses. • Adecuación de los nuevos conocimientos a las capacidades y necesidades de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Progreso de los estudiantes en el proceso de Enseñanza y aprendizaje. • Déficits de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. • Dominio de habilidades procedimentales y actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créditos comunes y variables de las áreas y los créditos de síntesis. • Aspectos madurativos globales. • Adquisición de los objetivos terminales y generales de las áreas o del ciclo.
¿Cuándo Evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Al comienzo del curso. • Al comienzo de un crédito. • Al inicio de una unidad didáctica o unidad de programación. • En general, al inicio de una nueva fase de aprendizaje. 	<p>Durante todo el proceso de aprendizaje, puede circunscribirse a una unidad temática o programada: créditos comunes y variables, curso, ciclo o etapa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al final de ciclo o etapa. • Al término de una unidad de programación o utilidad didáctica o un crédito.
¿Cómo Evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante la recogida de información sobre la situación académica personal. • La observación sistemática, la entrevista, cuestionarios y test de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observando sistemáticamente el proceso de aprendizaje. • Mediante los instrumentos adecuados de recogida de información de cada área o actividad de aprendizaje. Analizando los resultados de cada área. 	<p>Con mecanismos adecuados para poder hacer una valoración adecuada del progreso de los alumnos.</p>
¿Para qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Para conocer el nivel de conocimientos previos que presentan los alumnos. • Para conocer intereses, actitudes y capacidades de los alumnos. • Para adecuar los métodos, los recursos y procedimientos a sus necesidades. 	<p>Tomar las decisiones convenientes para favorecer el proceso de aprendizaje, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir cambios en la metodología. • Introducir nuevos recursos. • Cambiar la dinámica de trabajo. • Planificar actividades de refuerzo de carácter general o individual. 	<p>Tomar decisiones sobre la superación o no del área, ciclo o etapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre la promoción de los alumnos • Reorientar la acción docente de los profesores. • Mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Adaptado de Cuadro 1. Características de la evaluación en el proceso de aprendizaje. En: La Evaluación del aprendizaje en los estudiantes. Medina, et al. 1998. p. 63.

Como se puede evidenciar la propuesta que acogemos sugiere tres tipos de evaluación dentro de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: La primera de ellas es la Diagnóstica, cuyo finalidad es lograr establecer una línea de base al momento de iniciar una nueva unidad didáctica o plantear un nuevo conocimiento, pues se asume que los estudiantes no son *tabulas rasas*, frente al conocimiento que se piensa recrear de acuerdo al grado escolar en el que se encuentra. Esta evaluación explora conocimientos previos pero no solamente conceptuales sino prácticos, es decir, brinda información que supera el nivel de la presencia de la información y trasciende a su comprensión y la capacidad del estudiante de lograrlo aplicar a situaciones del contexto real. Adicional a ello, explora aquellos factores que inciden en el aprendizaje de nuevo conocimiento, algunos de orden psicológico como la motivación, las expectativas y los intereses. Sin duda la evaluación diagnóstica contribuye de manera significativa en los momentos de planificación de las actividades pedagógicas, de los métodos y estrategias de enseñanza, pues se espera lograr un conocimiento específico del grupo y de los individuos que redundará en prácticas situadas y direccionadas individualmente; si estuviésemos hablando de modelos de enseñanza nos acercaríamos a una personalizada.

Un segundo momento que debe integrar los dos tipos de evaluación que se plantean: la formativa y la sumativa, pues el proceso de evaluación de los aprendizajes requiere integrar de manera equilibrada momentos para cada una de ellas.

La evaluación formativa busca como su nombre lo indica estar pendiente del paso a paso en la adquisición del conocimiento o en el desarrollo de una nueva habilidad o competencia; para ello,

tiene que recurrir a los principios de la evaluación en sí misma, es decir, que debe ser continua, flexible y sistemática. Busca identificar ágilmente el momento en el que se presenta un vacío que impedirá la adquisición del aprendizaje (conocimiento, habilidad, destreza o competencia), lo que facilita la implementación de las acciones de mejora oportunas. Se interesa por el proceso, no por el resultado o producto final; potencia las capacidades de los sujetos y busca la formulación de estrategias que ayuden a superar las limitaciones. Igual que el anterior momento ayuda en el ajuste de las metodologías y estrategias pedagógicas que el docente haya seleccionado para el área y el grupo de estudiantes que acompaña.

En cuanto a la evaluación sumativa la idea es formular un juicio decisorio a partir del resultado o producto final del aprendizaje; como su nombre lo indica la expectativa es “sumar”, adicionar valores usualmente cuantitativos respecto a los desempeños de los estudiantes en cada una de las áreas del conocimiento.

La evaluación sumativa es una de las más frecuentes en el escenario colombiano, por lo menos cuando se observa directamente las prácticas en el aula, ya que los aspectos normativos tienen una recomendación distinta, un poco más cualitativa.

Los resultados que brinda este tipo de evaluación son interpretados, en la gran mayoría de los casos, como un indicador de madurez del estudiante para ser promovido a la siguiente unidad o al siguiente grado, siempre y cuando la suma de los cortes evaluativos alcance a dar el mínimo requerido para aprobar, en Colombia se maneja un 60%.

Las tres evaluaciones claramente coinciden en su poder para ajustar las metodologías de clase en el aula, siempre que sus resultados puedan ser considerados como insumos de autoevaluación de la eficacia del ejercicio docente frente al aprendizaje de los estudiantes, condición que exige superar las prácticas de modelos pedagógicos o didácticos tradicionalistas y avanzar hacia una tendencia mucho más constructivista, dialógica sobre bases epistémicas construccionistas y humanistas. A manera de síntesis podemos recurrir a la siguiente tabla donde se consolidan los tipos, funciones y objetivos de la evaluación que hacen parte integral de esta propuesta:

Tabla 6. Tipos, funciones y objetivos de la evaluación

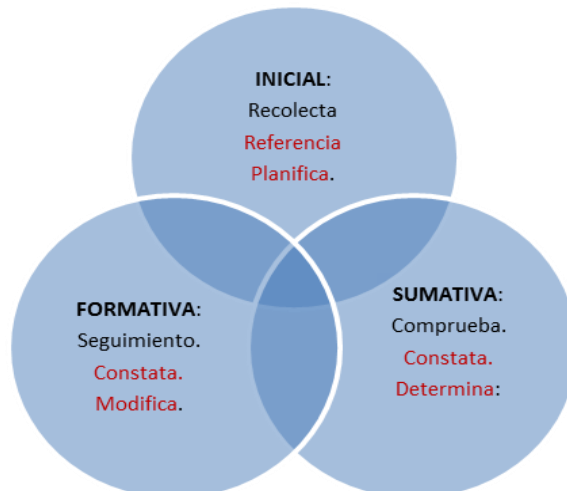
Tipos	Funciones	Objetivos
Inicial	Recoger información de los aprendizajes. Comprobar el desarrollo de las capacidades para iniciar aprendizajes nuevos.	Permite determinar el punto de partida de cada alumno. Facilitar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Formativa	Permite el seguimiento del ritmo de aprendizaje. Constata el proceso de aprendizaje. Permite modificar estrategias en el proceso.	Conocer el proceso de aprendizaje del alumno. Proporcionar el apoyo pedagógico más adecuado a las necesidades de cada momento.
Sumativa	Permite comprobar en qué grado el alumno ha alcanzado los aprendizajes previstos. Constata la consecución de los objetivos.	Determinar si se han conseguido o no las intenciones educativas. Valorar los resultados finales del proceso de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Cuadro 2. Características de la evaluación en el proceso de aprendizaje. En: La Evaluación del aprendizaje en los estudiantes. Medina, et al. 1998. p. 63.

3.5 Puntos de encuentro entre los tipos de evaluación de aprendizajes

Existen niveles de convergencia entre las funciones y los objetivos de los tipos de evaluación que se describen, de manera gráfica se pueden representar de la siguiente manera:

Figura 26. Puntos de encuentro en los tipos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes



Fuente: El autor. * Los términos en rojo pretenden señalar puntos de encuentro.

El gráfico permite evidenciar claramente cómo las tres evaluaciones, a su nivel, permiten verificar la presencia o ausencia de un conocimiento como prerrequisito para el desarrollo de uno nuevo, o como concepto aplicado para la expresión de una competencia. La evaluación formativa y sumativa “constata” la adquisición, aunque en momentos diferentes, la primera durante el proceso, mientras que la segunda lo hace al finalizar; junto a esta característica también tienen la facultad de incidir directamente en la práctica docente cuando la evaluación haga parte de la gestión institucional. La evaluación inicial también propicia un espacio pedagógico adecuado para la planificación inicial de la práctica docente y del acto educativo orientado a favorecer el aprendizaje desde el conocimiento de las características de aquellos y aquellas a quienes se dirige.

Una característica particular que permite apreciar el gráfico es su aparente secuencialidad entre los tres tipos de evaluación; la evaluación inicial recolecta información, la evaluación formativa realiza el seguimiento y la evaluación sumativa comprueba. En este orden de ideas la propuesta es aplicar los tres tipos de valuación en el aprendizaje de los estudiantes de manera

equilibrada, equitativa y secuencial, sin que una de ellas tenga mayor prioridad que otra al momento de brindar insumos decisivos sobre la promoción a un grado superior, la intención es que sean percibidas como complementarias y desdibujar la pretensión de poder sancionatorio, que han provisto los actores educativos a la evaluación, cuando su principal pretensión es ayudar al crecimiento humano.

La responsabilidad en la percepción de la evaluación como “sanción” no es exclusivamente de los docentes, ni por su conducta frente a la valoración del aprendizaje de los estudiantes; también han colaborado otros actores como el mismo Estado frente a la evaluación docente, los sindicatos socializando sus protestas frente a la posibilidad de condicionar la promoción en el escalafón docente a la aprobación de evaluaciones de competencias periódicas organizadas y aplicadas, según directriz estatal, por un organismo administrativo independiente al ente nominador.

Típicamente un proceso de evaluación de aprendizajes debería contemplar de manera adecuada, desde la perspectiva de (Medina, et al., 1998), lo siguientes componentes:

Tabla 7. Elementos en la evaluación de aprendizajes de estudiantes

Referido a:	Elementos
Evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Plan de área. Estrategias de evaluación por área. Evidencias del registro diario progresivo de los estudiantes.
Aprobación de los estudiantes en cada grado o ciclo.	Boletines Individuales. Informes del docente por área.
El actuar de las comisiones de evaluación.	Reuniones periódicas mensuales con representación de todos los estamentos. Análisis individual de cada estudiante que sugiera planes de mejora continua y decida la reiniciación de curso de los estudiantes.
Documentos del proceso de evaluación.	Boletines de calificaciones individuales. Observador del estudiante. Actas de evaluación. Informes de Coordinación y Orientación Escolar.

Fuente: Adaptado de Patología general de la Evaluación Educativa, por M. A. Santos Guerra, 1995, España: Aljibe. Copyright 2003 por Narcea, S.A. de Ediciones. Adaptado La Pedagogía Hoy, G. Avanzini, 1998, México: Fondo de Cultura Económica. Copyright 2000 por Fondo de Cultura Económica. En: Ponencia Construyendo Nuevos Sentidos de la Evaluación Educativa: ¿La estandarización del conocimiento o hacia la formación de sujetos autónomos o críticos? José Emilio Díaz Ballén. Universidad Pedagógica Nacional. II Congreso Internacional de Evaluación Educativa. Septiembre 2013.

En las Instituciones Educativas los docentes son las personas sobre los cuales recae, en primera instancia, la responsabilidad del acto de evaluar los aprendizajes y los aspectos convivenciales de los estudiantes, sin embargo, la decisión sobre su promoción y permanencia dentro de la institución no depende exclusivamente de ellos; en éste punto interviene el servicio de Orientación Escolar, la Coordinación Académica y de Convivencia y la Comisión de Evaluación y Promoción.

Al momento de representar las funciones de cada una de estas instancias en el proceso evaluativo de los estudiantes, surge una tabla como la siguiente:

Tabla 8. Elementos de evaluación de aprendizajes de estudiantes por agente educativo

Docente	Orientador Escolar	Directivo Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la actividad curricular. • Diseña las estrategias didácticas. • Aplica acciones evaluativas diarias. • Genera informes docentes por áreas. • Produce los insumos para el boletín académico periódico. • Elabora planes de mejoramiento por área. • Registra acciones en el Observador del Estudiante. • Convoca Padres de Familia. • Presenta Informes a Coordinación y Orientación Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en reuniones de la Comisión de Evaluación y Promoción. • Interviene en el aula para atender situaciones de aprovechamiento académico y comportamentales (individual y colectivas). • Produce conceptos sobre capacidades cognitivas, físicas y emocionales del estudiante. • Genera informes con destino a Coordinación y Docentes. • Solicita apoyos extraescolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recepciona los informes docentes y de orientación escolar. • Preside las Comisiones de Evaluación y Promoción Escolar. • Vela por el cumplimiento del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes. • Apoya la construcción de las pruebas para evaluación de aprendizajes de estudiantes.

Fuente: El autor.

En las actuales condiciones de evaluación de aprendizajes es claro que la mayor cantidad de funciones se alojan en la acción docente, mientras que las funciones de Orientación Escolar y las de Coordinación son asumidas en ocasiones por demanda (a petición del docente o del padre de familia) o de manera correctiva (cuando sucede alguna eventualidad en la cotidianidad del aula de orden académico o convivencial).

La dinámica de estos elementos, su rigurosidad o flexibilidad, la frecuencia de los mismos y la eficacia de los procedimientos están directamente relacionados con los parámetros de gestión, pero no determinada por estos, pues entra en juego y, en particular, dentro de las Instituciones Educativas de carácter oficial, la autonomía docente. La heterogeneidad puede estar centrada en

los métodos o técnicas de evaluación, pues en lo relacionado con los documentos y aspectos normativos la homogeneidad es indiscutible. La totalidad de las Instituciones Educativas, y en ellas los docentes, se acogen plenamente al cuidado por el cumplimiento de lo que señala las leyes alrededor de la evaluación.

3.6 Aspectos normativos de la evaluación de aprendizajes de estudiantes en Colombia

Como un elemento de referencia podemos reseñar que el Plan Decenal 2006-2016, indica “Organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo, que dé cuenta de logros y dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio” (PNDE, 2006-2016). Siguiendo con este propósito y en pro de analizar y debatir sobre la evaluación de los aprendizajes, nació el Decreto 1290 de 2009, el cual, como lo menciona Teodoro Pérez en su artículo *El Plan Decenal 2006-2016 y los avances en evaluación*: “se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. La evaluación de este Decreto para determinar sus bondades y debilidades deberá realizarse a medida que se implemente.”

Para facilitar el proceso de análisis y comprensión de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes se hace una mención expresa al decreto 230 de 2002, que marcó un hito en este campo por la polémica que suscitó en cada uno de los actores educativos, al punto de terminar su vigencia sobre el año 2009 con el decreto 1290, una nueva propuesta que se estima supera los

vacíos generados en el primer decreto. En un primer lugar nos referimos al objeto de estudio consignado en los dos decretos⁷:

Decreto 230 de 2002

“...Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional...”

Decreto 1290 de 2009

“...Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media...”

El Decreto 230 de 2002 es amplio al mencionar el concepto de evaluación, sin señalar el tipo de la misma, o por lo menos indicar el objeto de evaluación mientras que el decreto 1290 de 2009 es puntual al señalar que se trata de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, no sus aspectos comportamentales, por ejemplo; el decreto 230 se involucra en acciones de la evaluación institucional, mientras que el 1290 no las contempla.

Un hecho interesante es cómo el decreto 230 extendía su acción a todas las acciones pedagógicas que ocurren dentro de la Institución Educativa, si ello se acepta como definición de currículo, mientras que el decreto 1290 es absolutamente puntual, en que, de la vida curricular su interés se centra únicamente en la evaluación de los aprendizajes.

Un punto que comparten los dos decretos y deja entrever su concepción de evaluación es su capacidad como insumo para la toma de decisiones, en este caso, la promoción de grado, nivel o ciclo de educación.

⁷ Comparación de los decretos 230 y 1290. Tomada del documento publicado por la Secretaría de Educación del Distrito Bogotá, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Evaluación, llamado “ANÁLISIS COMPARATIVO Decretos 230 de febrero de 2002 y Decreto 1290 de abril 16 de 2009”.

La evaluación es una herramienta práctica o instrumental que permite evidenciar los aprendizajes y con ello facilita la toma de decisiones. Siguiendo la propuesta de comparación que formula la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, podemos ubicar algunos aspectos relevantes en la propuesta de evaluación de aprendizajes de los estudiantes:

El decreto 230, como ya se mencionó, se involucra en el aspecto de las normas técnicas curriculares, mientras que el decreto 1290 se remite a la Ley 115 en su capítulo 2. Puede resultar una diferencia sutil pero el decreto 230 especificaba el tipo de Instituciones Educativas, mientras que el 1290 no lo hace; en compensación el decreto 1290 no presenta la excepción expresa del decreto 230 frente a las poblaciones que se forman a través de modalidades como la Telesecundaria, Escuela Nueva y Aceleración del aprendizaje.

Con respecto a lo curricular el decreto 230 abre un espacio para que las Instituciones Educativas organicen de manera autónoma las áreas fundamentales del conocimiento, así denominadas en la Ley General de Educación 115 de 1994; mientras que el Decreto 1290 no da indicaciones sobre la formas de organización de las áreas, sino se apoya en la misma norma general con sus artículos 76, 77, 78 y 79.

El capítulo 2 de la Ley General de Educación en su artículo 76 define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”

El artículo 77 refiere la autonomía escolar asociada al currículo y el plan de estudios indicando su uso “Dentro de los límites fijados por la presente ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional”; ahora bien, para este artículo la ley consagra un párrafo en donde señala que la responsabilidad en la asesoría y desarrollo del currículo estará en cabeza de las Secretarías de Educación Departamentales o Distritales que correspondan a la jurisdicción de la Institución Educativa.

El artículo 78, versa sobre la regulación del currículo e indica que es el Ministerio de Educación al que le asiste la función de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares y de la educación formal, fijando los indicadores de logro, objetivos, áreas, métodos de enseñanza, distribuciones de tiempo y mecanismos de evaluación por grado y nivel educativo.

Finalmente el artículo 79 define el plan de estudios como “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.”

Ahora, sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: El Decreto 230 de 2002 señalaba que la evaluación de los educandos debe ser continua e integral, características que aún hoy día tienen plena vigencia independiente de la derogación del decreto; además, daba observaciones sobre los periodos académicos y los horarios en los cuales se debería entregar informes académicos a los padres de familia. En su lugar el Decreto 1290 de 2009, acoge los principios y propósitos de la evaluación, pero elimina la información relacionada con el horario de entrega de informes a padres de familia.

Un aspecto importante que supera este nuevo decreto es la posibilidad que existía en el decreto 230, de retener la información académica de los estudiantes, si los padres de familia presentaban incumplimiento con el pago de obligaciones económicas con la Institución Educativa. Hoy, tal conducta por parte de las instituciones es inadmisibles y puede ser alegada, por los padres de familia, ante instancias educativas superiores para su corrección. Usualmente esta conducta es típica en instituciones educativas privadas, pues en el caso de las públicas, la política de gratuidad en educación básica ha eliminado de raíz esta situación.

El artículo 7 del decreto 230 indica los elementos que debe contemplar un registro escolar, entre ellos se hace necesaria la presencia de un informe final de evaluación por grado cursado en la Institución Educativa en cada uno de los expedientes. De la otra parte, el decreto 1290 recoge esta pretensión y señala que las certificaciones y las constancias de estudio que se emitan deben tener unos parámetros comunes que faciliten la movilidad de los estudiantes cuando estos decidan trasladarse de institución por alguna situación personal o familiar particular.

El artículo 8 del decreto 230 da vida a las Comisiones de Evaluación y Promoción, indicándole al Consejo Académico su responsabilidad en la creación y puesta en funcionamiento; el decreto 1290, indica que se deben crear estas comisiones o las instancias que se consideren pertinentes para el seguimiento de los procesos de evaluación.

Para el Decreto 230 los informes que se entregaban a los Padres de Familia debían indicar claramente fortalezas, dificultades y estrategias de mejoramiento en cada período académico; en el informe final del grado escolar se deben incluir el cumplimiento de todos los compromisos que el estudiante haya adquirido a lo largo del año para mejorar sus dificultades en cada una de las áreas. La escala de evaluación que propone se basa en los siguientes niveles jerárquicos que dan cuenta del desempeño alcanzado:

E: Excelente

S: Sobresaliente

A: Aceptable

I: Insuficiente

D: Deficiente

El rango inferior de la escala (Insuficiente o Deficiente) será establecido por cada institución, al igual que los porcentajes de logro numéricos en caso que la institución decida realizar una conversión cualitativa a cuantitativa.

El Decreto 1290 habla de valoración de desempeños a nivel nacional y sugiere que cada Institución Educativa puede establecer su equivalencia, ajustadas a dicha escala nacional. Los desempeños a los cuales se refiere son:

Superior

Alto

Básico

Bajo

Este mismo decreto señala la necesidad expresa que los boletines académicos que se entregan periódicamente deben ser claros y lo suficientemente comprensibles para que los padres de familia se pueda hacer una idea concreta sobre el estado y avance en el proceso de formación de su hijo(a) o representado.

Posiblemente el aspecto que más debate suscitó fue la promoción de estudiantes y el que finalmente motivó la derogación del decreto 230 de 2002, que señalaba un porcentaje mínimo de aprobación del 95% de la población escolar en una Institución Educativa, en otras palabras, sólo el 5% de la totalidad de los estudiantes podrían reprobado el grado escolar que cursaban. Este 5% de estudiantes era derivado a la Comisión de Evaluación y Promoción y sólo allí se decidía la reprobación del grado, siempre que cumplieran con el requisito de haber obtenido una valoración de Insuficiente o Deficiente en tres o más áreas del conocimiento, o con estas valoraciones en áreas como matemáticas y lenguaje en dos años consecutivos, o la inasistencia injustificada de un 25% del tiempo previsto para clase en el año escolar

El Decreto 1290 de 2009 señala que cada institución debe constituir un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y desde allí establecer los criterios de promoción de los estudiantes, de acuerdo con los niveles educativos que oferta o los ciclos escolares, atendiendo

las valoraciones de desempeño como referente para el contexto nacional y mantener así abierta la posibilidad de movilidad de los estudiantes.

Vale la pena mencionar cómo desde el decreto 230 de 2002, se habilita al Estado para contratar con organismos nacionales o internacionales de carácter público, mixto o privado, evaluaciones externas de carácter muestral y censal; así, el Decreto 1290 de 2009 define los ámbitos en los cuales se aplicarán estas evaluaciones externas igualmente del orden nacional o internacional.

El Decreto 230 trataba expresamente las “recuperaciones”, indicando que se debía aplicar una evaluación adicional, en unos momentos precisos, al estudiante que haya obtenido valoraciones de Insuficiente o Deficiente en sus áreas de estudio, luego de aplicar un programa de refuerzo o recuperación por parte de la institución (entiéndase docente), y el resultado de esta evaluación debe estar consignado en una acta que va al registro escolar del estudiante.

Por su parte, el Decreto 1290, no habla de recuperaciones, o de evaluaciones extras; sin embargo, sí indica que se deben realizar planes de mejoramiento, a manera de apoyo, desde las debilidades encontradas en cada una de las áreas, para aquellos estudiantes que hayan tenido un desempeño susceptible de ser mejorado.

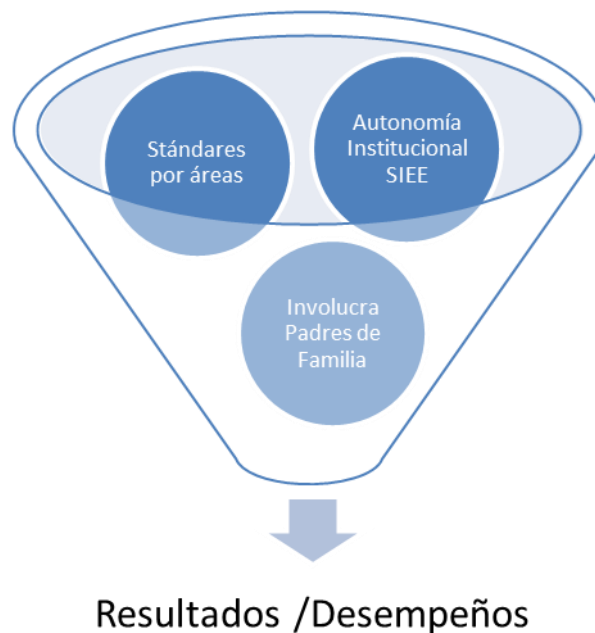
En cuanto a la promoción de los estudiantes, el decreto 230 indicaba que el 5% de los reprobados y aquellos que demostraran la superación de los logros pendientes, podrían ser promovidos al grado siguiente durante el curso del siguiente año; en su lugar, el Decreto 1290 indica que los estudiantes que hayan reprobado el grado escolar, en todo caso, contarán con la

disponibilidad del cupo para continuar escolarizados y la institución deberá pensar en estrategias que igualmente puedan facilitar la promoción del estudiante al grado siguiente.

A diferencia del 230 de 2002, el decreto 1290 de 2009 establece los derechos de los estudiantes así como sus deberes para su mejor desarrollo. De la misma forma, establece los derechos de los padres de familia, así como sus deberes para el proceso formativo de sus hijos y define las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional, de las Secretarías de Educación y de las Instituciones Educativas.

En síntesis, el sistema de evaluación de estudiantes vigente en Colombia con el Decreto 1290 de 2009 puede ser representado de la siguiente manera:

Figura 27. Sistema de Evaluación de Estudiantes en Colombia Decreto 1290 de 2009



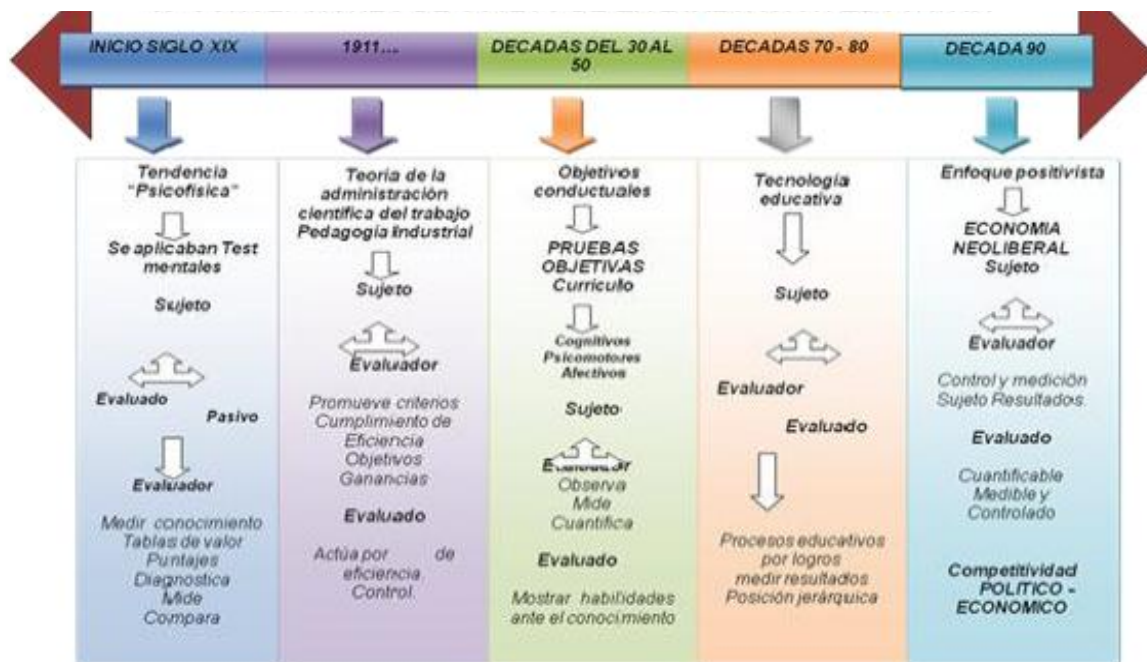
A la luz del lenguaje de la normatividad, los resultados que arroja la evaluación son mencionados como “desempeños” y los contenidos de las áreas que se recrean en las instituciones están dados por los estándares básicos de competencias que el ministerio ha generado, atendiendo a lo que le ordena la Ley General de Educación y, su organización está dispuesta a partir de la autonomía que le faculta la ley a las instituciones, creando sus Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes donde determinan, entre otros aspectos, los mecanismos de evaluación y los criterios de promoción.

3.7. ¿Qué tipo de estudiante se evalúa? El proceso de evaluación de los aprendizajes debe contemplar la revisión, la planificación y el ajuste permanente de los contenidos de las áreas del conocimiento, la organización curricular, los criterios de flexibilidad, las técnicas de evaluación y la articulación entre ellos. El estudiante debe ser pensado como referente principal de la actualización curricular y como protagonista durante la planeación y el diseño de los instrumento de evaluación.

En este apartado reflexionamos un poco sobre la concepción de “sujeto de aprendizaje” que ha circulado alrededor de la evaluación en los escenarios educativos, las cuales típicamente guardan relación con el modelo pedagógico o teórico que guía las prácticas didácticas, de las que tenemos una mirada conductual, una cognitiva y una ecológica contextual, en términos de Román y Diez (1989); aunque desde la mirada de Niño (2006) existen dos opciones adicionales, la Tecnología Educativa y la Positivista, esta última, a su juicio, es la que circula desde la década de los noventa. Esta postura está representada en el siguiente esquema (Figura 28) complementada con

una primera mirada denominada, por éste autor, como Psicofísica y, una segunda, referida a la administración o la aplicación de los principios de la industria a la práctica pedagógica.

Figura 28. Concepciones de sujeto de la evaluación educativa



Fuente: De El sujeto en la Evaluación en la sociedad globalizada, por L. S. Niño Zafra, 2006, Opciones Pedagógicas, Números 32-33, p. 39. Copyright 2006 por Universidad Distrital Francisco José de Caldas y trabajo colaborativo en el Seminario de Evaluación y Políticas de Evaluación, de la Maestría de Educación, 2007, Universidad Pedagógica Nacional.

3.8 Concepciones de sujeto en la evaluación educativa en relación con las características de los modelos pedagógicos

El sujeto que se evalúa desde la mirada de la Psicofísica es un sujeto que no tiene un rol protagonista dentro de la evaluación educativa, por el contrario, las características son de una persona que no cuestiona lo que se le enseña, lo que aprende o lo que responde frente al examinador (entiéndase docente). Aquí interesan los valores numéricos que obtiene el estudiante, los cuales reflejan la comprensión de evaluación y de adquisición de conocimiento impartido. Es importante lo que puede repetir, pero no lo que puede hacer con eso que repite, es habilidoso, es

inteligente; incluso, es mejor estudiante aquel que goza de una buena memoria y es capaz de reproducir –y entre más cercana a la original emitida por el docente mejor– la información.

Sin embargo, es importante destacar que este tipo de evaluación incluye la posibilidad de establecer una línea de base sobre los aprendizajes de los estudiantes, la cual se torna en una herramienta diagnóstica útil para la planificación de la actividad curricular en cualquier grado o área académica.

Desde una mirada mucho más “cercana a la industria”, se puede afirmar que el sujeto es evaluado por múltiples examinadores en distintos sentidos, medido por la eficiencia y el rendimiento en el desarrollo de actividades operativas; la formación es cercana a la producción en línea, y la adquisición de conocimiento como generador de competencias asociadas al nivel superior es menos importante para el mercado en el cual se insertará el sujeto. El sujeto de la evaluación es un sujeto del mercado y para el mercado, el logro de las metas de aprendizaje es estimado por el cumplimiento de los objetivos previstos en el área y grado; y como todo proceso industrial, la evaluación debe estar atenta a mantener el control de la situación educativa, permitiendo la identificación y la medición de los niveles de cumplimiento del estudiante para estimar su promoción. En esta mirada, los medios para el cumplimiento de los objetivos no son motivo de discusión y se acercan a la pedagogía tradicional.

La tercera opción se soporta en un paradigma, que desde la Psicología se denominó conductista y en la contemporaneidad se ha llamado análisis experimental del comportamiento. Desde esta perspectiva se asume el aprendizaje como una modificación de la conducta relativamente permanente, es decir, que la evidencia del aprendizaje debe ser observable y

medible bajo los parámetros del método “científico”. Para lograr el aprendizaje, el sujeto debe ser expuesto a una serie de estímulos que aseguren una respuesta, la respuesta es previamente estimada y, si el sujeto no se ajusta a ella, es valorado negativamente, haciéndose necesaria la incorporación de un refuerzo o castigo; en el caso contrario, cuando la respuesta entra en lo esperado, el refuerzo estará orientado a aumentar la tasa. En ocasiones es necesario aplicar contingencia en busca de la modificación de la conducta y, en esta posición, el sujeto que aprende es pasivo y está disponible para que otro que es el poseedor del conocimiento implemente su artillería pedagógica para transmitir la información.

Los sujetos que se evalúan bajo esta posición teórica son valorados, usualmente, a partir de datos cuantitativos y con la aplicación de pruebas objetivas. Seguramente la posibilidad memorística en los sujetos puede ser alta, sin embargo, la capacidad reflexiva y crítica, comprensiva y propositiva no hacen parte de las intencionalidades evaluativas ni curriculares.

La Tecnología educativa como un paradigma pedagógico, llega con un nuevo lenguaje para estimar los indicadores de desempeño de los sujetos que se evalúan; aquí se habla de indicadores de logro, ya no de objetivos como en la perspectiva anterior. La tecnología educativa incorpora la preocupación por el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas por el conocimiento, más allá de la incorporación de información, exige unas prácticas educativas orientadas al conocimiento de los medios, de la ciencia, de las artes, a partir de unas estrategias didácticas innovadoras para el contexto donde se implementen (Cabrero, 2006).

La Tecnología Educativa interroga el concepto tradicional de la pedagogía como ciencia de la educación (Campos, 2011), y señala la necesidad de reformar las prácticas de formación docente,

pues se hace necesario lograr el aprendizaje de los estudiantes apoyados en una recursividad que facilite su asimilación. Algunas situaciones que la tecnología debe atender pasan por la incorporación de las tecnologías de información y la comunicación contemporáneas a los fines educativos; de allí que no es posible, o por lo menos dificulta, el crecimiento de la didáctica docente con analfabetismo digital.

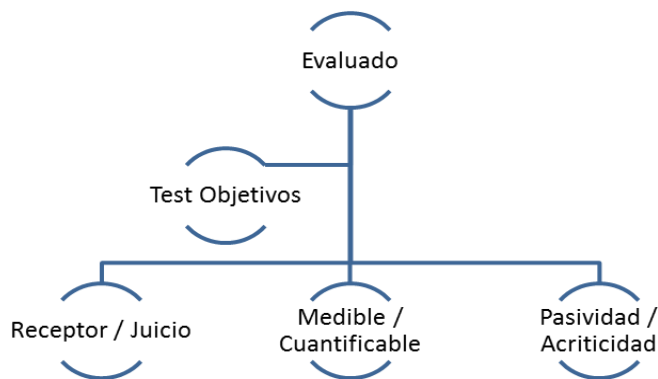
El sujeto que se evalúa a partir de este referente teórico, abandona la pasividad para convertirse en copartícipe de su evaluación, puede implementar alternativas de solución a los ejercicios que se le propongan donde se evidencia la transferencia del conocimiento, es un paradigma que se acerca mucho más a la evaluación por competencias.

El enfoque positivista sugiere un sujeto atado a las condiciones del mercado, o mejor, una evaluación atada a las demandas del mercado y a los referentes económicos y políticos de aquellos que cuentan con una posición alojada en los sectores de la productividad. Es tendencia que los sistemas educativos se configuren a partir de los cambios en la administración (Tiana, 1996) y los cambios en los mecanismos de control de las prácticas educativas, incluida la evaluación de los aprendizajes, desde finales del siglo XX, para hablar de tiempos recientes; de allí que el sujeto que se evalúa, constantemente debe estar sopesando sus motivaciones, intereses y expectativas de formación frente a los requerimientos y posibilidades de inserción en el terreno de la productividad que, el contexto social donde transcurre su vida le ofrece.

Esta condición deriva fácilmente en estigmas y percepciones sociales alrededor de la formación que las Instituciones Educativas públicas y privadas ofertan; en el sector público, se forman los futuros obreros y operarios; mientras que en lo privado, es posible que se formen los

futuros profesionales, lo cual debe incidir en los currículos y prácticas pedagógicas que se recrean en su interior. El sujeto que se evalúa es consciente de sus limitaciones y posibilidades, es partícipe de la evaluación, se valora a partir de sus competencias y establece jerarquías. Hasta este punto el sujeto que se evalúa puede ser representado como aparece en la siguiente gráfica.

Figura 29. Características tradicionales del sujeto que se evalúa



Fuente: El Autor.

Mientras que la tendencia sugiere una lectura no lineal y vertical, por el contrario, la propuesta debe acercarse a lo paralelo, contextual y a un tipo de relaciones horizontales entre los actores involucrados, representadas por la polidireccionalidad de los ejes que se describen en el siguiente esquema (Figura 30):

Figura 30. Características del sujeto de la evaluación



Fuente: El autor.

Volviendo sobre la mirada de Román y Diez (1992), se hace necesario revisar la evaluación desde la perspectiva cognitiva, además se considera pertinente por ser un constructo que aparece recurrentemente en el discurso de los docentes, al interrogárseles sobre el modelo pedagógico o didáctico que guía sus prácticas de enseñanza en las aulas de clase. Aquí lo cognitivo asociado a los procesos de aprendizaje implica un giro sobre la forma en cómo se percibe al sujeto que aprende, e involucra un interés por los recursos con los que se cuenta o los que se deben desarrollar para el que el procesamiento de información se realice de manera adecuada.

El estímulo como elemento medular del aprendizaje pierde su fuerza y se traslada a la capacidad del individuo por orientar sus acciones a partir de las conclusiones que su procesamiento de información le genere, “es su mente la que direcciona” Román y Diez (1992). Desde esta perspectiva, el aprendizaje conlleva la evaluación de manera connatural, lo que significa que la evaluación avanza en el norte contemporáneo de convertirse en una fuente de mejora continua, y no en la herramienta de calificación de un producto final, entendido éste producto no solamente como lo aprendido por el estudiante, sino la forma en cómo se enseñó. Es

decir, que la evaluación se asume como proceso, y se prefiere que sea en términos formativo y criterial (Román & Diez, 1992).

Este punto de vista busca exponer constantemente al estudiante a situaciones novedosas que le exijan integra información previa, con la búsqueda de nuevas fuentes y alternativas de solución a la situación problémica, en la cual se le ha insertado pedagógicamente. El estudiante adquiere, de manera circular, un rol protagónico en su proceso de formación, constantemente y gracias a las intervenciones planificadas de la enseñanza por parte del docente, logra reestructurar sus esquemas mentales a partir de los nuevos aprendizajes, y las reflexiones que ello le haya suscitado. El docente no pierde su papel protagónico pero logra establecer un punto de equilibrio en su relación con el estudiante, pues percibe claramente que su propósito es generar conflicto cognitivo entre el contenido que se requiere compartir, las fuentes de información y la situación problémica contextualizada en la que se sumerge al educando.

Aquí las actividades que se propongan para evaluar deben favorecer el intercambio de información, las interacciones con sus pares y la producción de un nuevo planteamiento que, en últimas, estimule la plena consciencia en los estudiantes de reconocer que se está aprendiendo y que el proceso es efectivo.

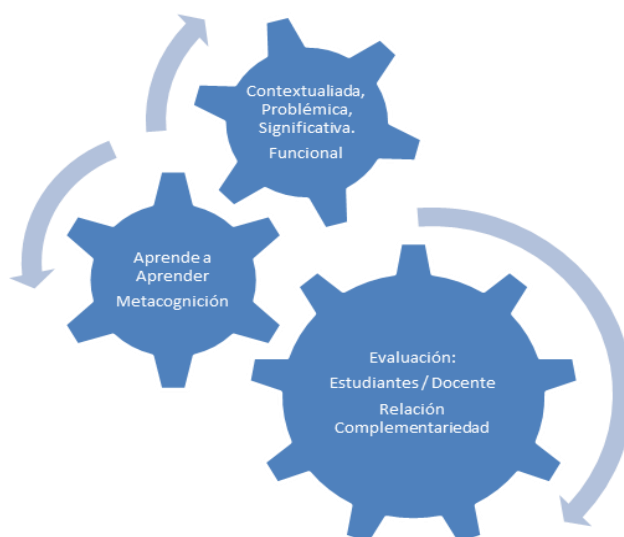
Un punto esencial desde esta mirada de la evaluación –y la enseñanza– es lograr que el estudiante pueda operar de manera superior sobre su misma capacidad de procesamiento de información, es decir, se habla de una metacognición cuando logra darse cuenta de cómo aprende, para que pueda evolucionar con mayor rapidez; lo cual derivaría en términos literales en

unos mejores resultados en las evaluaciones, siempre que esta resulte coherente con los principios de enseñanza.

El estudiante debe ser parte activa, pues es el responsable de su proceso evaluativo y debe percibir claramente sus dificultades y fortalezas, comprender que la evaluación es una oportunidad para la mejora continua, lograr establecer un camino recorrido y una meta de aprendizaje, y lo más importante aún, lograr ser feliz aprendiendo.

Gráficamente la perspectiva de evaluación pudiese ser sintetizada de la siguiente manera:

Figura 31. La evaluación desde una mirada Cognitiva



Fuente: El autor.

La Evaluación es una parte del proceso, en donde la relación entre los actores es horizontal y de complementariedad, con una circularidad en los roles durante el acto educativo; siempre orientado a lograr la plena conciencia sobre lo que se aprende y la manera cómo se aprende, sobre las bases de unos ambientes de aprendizajes problémicos y significativos, que requieren

trabajo colaborativo y que logre la adquisición de esquemas funcionales para el desempeño en la cotidianidad próxima. Cada uno de estos elementos que hacen parte integral de la concepción cognitiva constantemente requiere retroalimentarse para mantener un ajuste adecuado y sensible a las modificaciones ambientales de los mismos actores; en otras palabras, para la creación o puesta en marcha de mecanismos de autorregulación pertinentes.

Desde la perspectiva ecológica, la evaluación implica una preocupación constante en las características de los individuos que se evalúan y los contextos en donde se aplica, pero también de donde emergen; es decir, se desplaza un poco el interés por la forma en cómo se procesa la información –lo cognitivo– para pensar en quién es el que aprende, a quién se está evaluando, lo ambiental, lo sociodemográfico y lo ecológico.

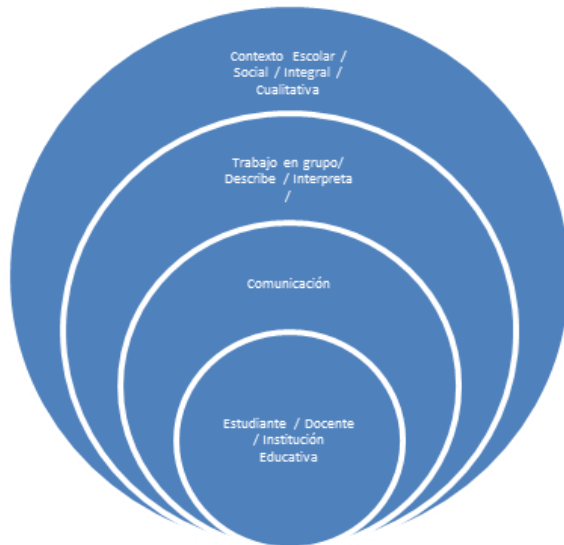
Es interesante comprender cómo el proceso de aprendizaje, y en él, el de la evaluación, pasan por las características de los individuos, de los grupos de clase, de las Instituciones Educativas y de los ambientes sociales en donde se insertan tanto la institución como el estudiante, la calidad y cualidad de las interacciones que se dan entre los individuos y entre los grupos, en términos de relaciones sociales cotidianas.

Lo que piensa, comprende y explica el docente, da cuenta de su estructura de conocimientos y es tan importante como la del estudiante; en otras palabras, se trata de mediar contextualmente entre estas dos estructuras con la finalidad de posibilitar el aprendizaje a partir de una didáctica acorde con los intereses de los estudiantes, de una planificación curricular coherente con los conocimientos previos de los educandos, con unas actividades evaluativas que incorporen

aspectos ambientales próximos y genere inexorablemente interacciones entre los individuos para encontrar la solución.

La evaluación pues, privilegia la comunicación como puente entre lo que se pide, lo que se hace y lo que se da, es un mecanismo que pretende ser integral, holístico y consistentemente cualitativo; exige un comportamiento altamente ético, tanto de aquellos a quienes se evalúa como de los docentes que evalúan. Es pertinente hablar, entonces, de una evaluación interesada en la descripción e interpretación y definitivamente no en la medición. Este tipo de evaluación puede ser representada de la siguiente manera:

Figura 32. Evaluación desde la mirada ecológica

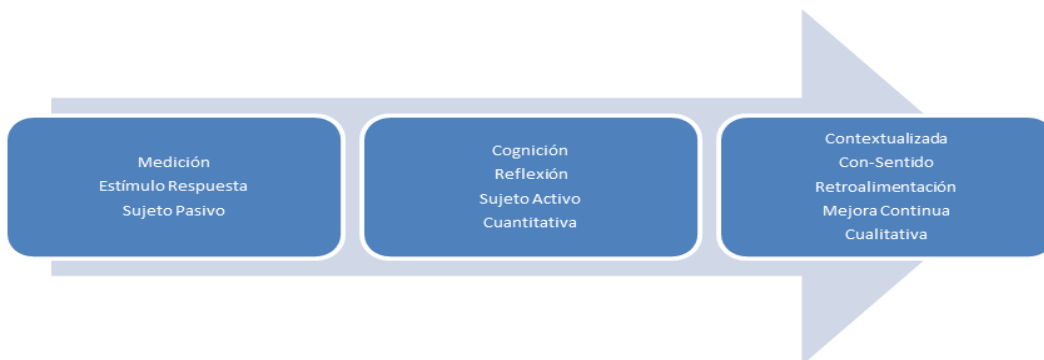


Fuente: El autor.

El elemento que engloba los actores y el acto evaluativo es el Contexto Escolar y Social en el cual se encuentran tanto los agentes como la misma institución; el principio base de la interacción entre los actores es la comunicación –la evaluación es un acto comunicativo, complementario y contextualizado entre los actores y las entidades– dada en el marco del trabajo colaborativo que permitirá la descripción e interpretación del proceso antes que su cuantificación. El tránsito

conceptual y práctico que ha realizado la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes puede ser representado de la siguiente manera:

Figura 33. Tránsito conceptual de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes



Fuente: El Autor.

3.9 La evaluación en la educación primaria

La pretensión en Colombia es que, independiente de la región geográfica y con ello de la heterogeneidad cultural, en cada una de las Instituciones Educativas se oriente, desde los contenidos, unos núcleos de aprendizajes comunes, dados por los Estándares Educativos emanados por el Ministerio de Educación Nacional. En la Primaria es fundamental que la evaluación sea adecuada para la adquisición de los instrumentos básicos de representación, orientación lingüística y lógica matemática del niño (Medina, et al, 1998), para ello, se hace necesario que sean variadas las formas de evaluar la funcionalidad de los aprendizajes; aquí se encuentra un vacío dentro de la vivencia de la evaluación en el docente, pues pretender atender los requerimientos de las normas exige orientar el aprendizaje de una serie de contenidos cuya vigencia o funcionalidad no es cuestionada.

Antes de continuar conviene precisar que en Colombia, cuando hablamos de educación primaria, se hace referencia a un nivel educativo que comprende cinco grados escolares identificados de manera secuencial desde primero hasta quinto, y da el paso para que se inicie el siguiente nivel que corresponde a la educación secundaria; las edades de los estudiantes en este nivel educativo oscilan entre 5 y 13 años de edad usualmente –el estudiante que supere los 13 años de edad sin finalizar la educación primaria es considerado extraedad y debe vincularse a un programa de aceleración o cursar su grado pendiente en la educación nocturna con jóvenes mayores–.

Retomando, una evaluación que cumpla con estas características, las cuales la tornan adecuada para el escenario pedagógico, debe contar básicamente con dos elementos: *i*) tiempo adecuado y suficiente para la preparación de las actividades evaluadoras y, *ii*) actitud abierta a la observación del progreso y desempeño del estudiante, sin la posición clasificatoria esperada para el nivel formal escolar en el que se encuentra el estudiante; es decir, debe guardar estrecha relación con una propuesta de evaluación por procesos, cercana a una mirada cognitiva y ecológica, de tipo formativa, cualitativamente generosa y restrictiva en su interés cuantitativo.

El carácter de la Educación Básica Primaria es de obligatoriedad en el Estado Colombiano y la responsabilidad del cumplimiento de éste mandato constitucional recae sobre la sociedad, la familia y el propio Estado; esta condición atada a la evaluación del nivel previo, es decir, el preescolar, del cual se debiese contar con una evaluación final del ciclo para ingreso a la primaria, sugiere que en esta nueva etapa la evaluación debiese ser continua y orientativa, en lugar de prescriptiva y selectiva (Medina, et, al 1998).

Sin embargo, la evaluación que desde la normatividad vigente se sugiere, preserva en la práctica el carácter de la medición, la lectura de la identificación del logro, la aproximación a la evidencia de las competencias y, en términos globales, se orienta a la satisfacción que se experimenta al seguir el faro que dan los estándares de competencias básicas en cada una de las áreas del conocimiento que la Ley General de Educación contempla.

A pesar que teóricamente en este nivel la reprobación sólo es viable cuando “el ritmo madurativo y el desarrollo de los estudiantes haga previsible la necesidad de un periodo temporal más prolongado para conseguir los objetivos propuestos” (Medina, eta al, 1998, p. 69), luego de garantizar que a lo largo del proceso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se haya contado con la retroalimentación de los padres de familia y del mismo estudiante, nuevamente la evidencia muestra que la reprobación se puede dar por unos factores distintos a ellos; en Colombia, se contempla la inasistencia regular a clases (igual o superior al 25%), la pérdida de dos o más asignaturas –dependiendo de lo adoptado por cada Institución Educativa en su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes–, e inclusive por la apreciación resultante de las prácticas evaluativas de cada docente que pueden ser disímiles de un curso a otro y estar próximas o distantes a las características de aprendizaje, de personalidad y de contexto del estudiante.

La propuesta del acompañamiento de la familia dentro del proceso de enseñanza y la evaluación del aprendizaje debería ser indiscutible, pues su papel coadyuvante en términos positivos está respaldado por algunas experiencias investigativas recientes. Sin embargo, lograr modificar la percepción social y el sistema de creencias respecto a su protagonismo al interior de la Institución Educativa (por parte de los docentes y Directivos) y como modelos para el

aprendizaje de los sus hijos(as) o representados, es una tarea que aún no se ha comenzado en muchos casos o que arroja a la fecha resultados diversos en las Instituciones Educativas oficiales (así lo demuestran los resultados en las I.E. participantes en este proyecto). Es una labor que subyace al ejercicio pedagógico y que no es exclusiva de ella o las ciencias de la educación, por el contrario, la mirada es interdisciplinar y recorre los caminos de la Psicología, de la Sociología, de la Política y de la Antropología, entre otras. No podemos dejar de lado que en este sentido varias han sido las acciones que desde el interior de las Instituciones Educativas se han implementado, desde las citaciones frecuentes para la construcción de documentos institucionales, hasta escuelas de padres, sin embargo, la sensación en la comunidad docente es que no se cuenta con una respuesta positiva en correspondencia con el esfuerzo que se hace para involucrarlos en los procesos de formación de sus hijos e hijas, podría ser necesario aplicar procedimientos donde se objetivara la competencia parental asociada a la educación (Bayot & Hernández, 2008). La evaluación de los aprendizajes en la educación primaria debería ser:

Figura 34. Características de la evaluación de aprendizajes en la Educación Primaria



Fuente: El autor.

La Evaluación de los aprendizajes en la Educación Primaria debe ser orientadora, es decir, que tenga la capacidad para desarrollar de manera armónica los contenidos previstos para el grado y el nivel, desde el descubrir cotidiano de las potencialidades y estilos de aprendizaje que posee cada estudiante; la evaluación debe permitir colocar en evidencia los perfiles de los estudiantes, de tal suerte que se pueda ir vislumbrando el potencial formativo, la posible profesión, competencia o, en términos globales, el desempeño y progreso en la adquisición de los procesos lectores, escritores y matemáticos. Es claro que la Educación Primaria, como ya se mencionó en otro momento, debe dotar de las herramientas básicas que permita afrontar con éxito –entiéndase sobrevivir– en el mundo próximo, sin pretensión alguna asociada al interés por la generación de conocimiento, ni destrezas superiores de orden cognitivo o dominio de alguna área, oficio o arte. Esta condición se vincula a la característica relacionada con la acreditación de metas, es decir, en el camino de la adquisición del proceso lector, escritor y el dominio de las operaciones matemáticas básicas, se debe progresivamente dar fe del desarrollo de los prerrequisitos, consignados a manera de indicadores de logro en los estándares de competencias emanados desde el Ministerio de Educación Nacional.

La percepción de estas características individuales y de grupo de los estudiantes frente a su proceso escolar, incluido su desempeño en la evaluación de los aprendizajes, debe estar nutrida permanentemente del esfuerzo propositivo de cada uno de los actores o agentes educativos: Padres de familia, Docentes, Estudiantes y Directivos que deben pensar y actuar hacia una misma intencionalidad o propósito educativo: el mejor proceso formativo de los estudiantes, identificando entre otros elementos, los reportes cualitativos, evaluaciones internas y evaluaciones externas. Esta interacción debe cuidar que la especificidad de los roles se preserve, pues su confusión resultaría desafortunada y probablemente tendría incidencia en las

características del clima escolar y el de aula, que harían complejo el aprendizaje, en lugar de ágil y agradable que es lo que se estima adecuado.

A manera de resumen la siguiente tabla pretende mostrar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes usuales a las que acuden recurrentemente los docentes en su práctica.

Entre las más recurrentes herramientas o estrategias que se utilizan en el ejercicio de la docencia para la práctica de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podemos mencionar algunas en la siguiente tabla.

Tabla 9. Estrategias de evaluación de aprendizajes de estudiantes

Estrategia	Herramienta
Observación Sistemática	Registros, anecdotarios, diarios de campo, listas de chequeo, cuestionarios, escalas.
Trabajo en clase, exámenes orales y escritos, pruebas objetivas	Valoración de apuntes en clase. Debates, foros, mesas redondas. Entrevistas. Grabaciones. Exposiciones, Preguntas de selección.
Basadas en modelos que fortalecen la autonomía y la participación.	Actividades que fortalezcan procesos mentales y no contenidos. Ambientes de Aprendizajes multimediáticos, multisensoriales, abiertos. La pregunta como dispositivo para el aprendizaje. Portafolios. Solución de problemas. Retroalimentación permanente de las pruebas objetivas escritas y orales. Incorporación de las TICs al aprendizaje. Promover la socialización de aprendizajes. Realizar coevaluación y autoevaluación continua. Trabajos interdisciplinarios. Promover la para-evaluación y meta-evaluación. Encuentros pedagógicos. Formulación y desarrollo de proyectos. Promover prácticas evaluativas éticas, responsables y crítico reflexivas.

Fuente: De Clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación, (p. 172-173) por S. Castillo Arredondo y J. Cabrerizo Diago, 1998, España: Pearson-Prentice Hall. Copyright 2003 por Pearson Educación, S.A.

Desde la coherencia interna establecida en el Proyecto Educativo Institucional, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes debe ser integradora, es decir, que no puede pretender evaluar exclusivamente contenidos aislados del contexto en el que se recrean o malinterpretar su aplicabilidad a la luz de la realidad del estudiante, de su estructura cognitiva, de su nivel de desarrollo madurativo, de su condición socio afectiva y de su contexto familiar, entre otros aspectos. La evaluación en la Educación Primaria debe ser continua, integral e integradora ya que debe abarcar, a partir de la capacidad y competencia del docente, lo previsto desde el punto de vista curricular para el grado o área en el que se encuentra cada estudiante.

3.10 Síntesis de los tipos de Evaluación

La evaluación en Colombia tiene dos fuentes de definición, una la brindada por el Ministerio de Educación Nacional que ya se consignó en éste documento y, la segunda, que refleja la realidad de la práctica docente en el aula. “Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace” y “por un lado va la teoría y por otro va la práctica”, son frases bastante conocidas en el escenario escolar actual, por lo menos así se evidencia en las Instituciones Educativas públicas participantes. Desde la teoría, la evaluación debe ser continua, global e integradora y brindar información no solamente de factores inherentes al aprendizaje, sino de aspectos que inciden en él, como lo psicológico, entiéndase por ello: la inteligencia, las aptitudes, el desarrollo afectivo y social (Medina et al, 1998, p. 59), y así se contempla en varios países, entre ellos España.

La evaluación en el contexto de lo educativo, y en especial, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes debe resultar inexorablemente, en cualquiera que fuesen las circunstancias en las que se realice, en un proceso que aprecie lo más integral, lo disciplinar y los medios o

recursos con los que se enseña y se aprende. De esta manera, se puede convertir en una tierra lo suficientemente abonada por la dinámica diaria de la naturaleza del proceso y de los actores que en ella convergen para realizar investigación de manera permanente, (...) por las acciones constituyentes que la implican y que se desarrollan como “el observar, el sistematizar, el seleccionar, el diagnosticar, el reflexionar, el discernir, el mejorar, etc.” (Rosales, 2000, p. 41).

Es necesario articular la vida curricular con la vida real de los estudiantes, el conocimiento científico con el escolar o académico y el cotidiano, la fragmentariedad del mundo escolar con la integralidad del mundo diario, el sentido de lo educativo dado en la escuela con lo educativo de lo social, incluso podría ser necesario ubicar nichos investigativos entre las historias de vida de los docentes y las historias de vida de los estudiantes, que promovieran una vida afectivamente nutrida en pro del aprendizaje y con ello de la evaluación; en esta misma línea de trabajo podemos señalar los planteamientos de Medrano (2013) cuando afirma que se podría lograr un “nuevo estado en el estudiante y el docente que les permitiese aprender o enseñar con eficiencia.” (p. 144).

La evaluación de los aprendizajes como ya se ha mencionado es un punto en el que coinciden, de manera sustancial, muchos autores, busca identificar y conocer el grado en el que se han cumplido los objetivos de formación evidenciados en los resultados de las pruebas que se destinan para ello, y que colateralmente, estos resultados además de servir de insumos para la toma de decisiones vinculadas a la promoción escolar del mismo estudiante, brindan información susceptible de ser asociada a la efectividad de los procesos de enseñanza con los que el docente orienta su praxis, de allí que además de fortalezas y debilidades, hace un llamado para la formulación o puesta en acción de mecanismos de autorregulación del acto educativo en los

actores que intervienen en el mismo; y en este mismo sentido “el producto de la evaluación no es una nota o una calificación; es un análisis de la información, una reflexión conjunta sobre posibles causas y efectos a partir de la información y una reorientación del proceso educativo” (Pardo, 2013).

La evaluación del aprendizaje no puede ser estimada de manera lineal o secuencial, ni con relaciones directa o inversamente proporcionales, se trata de un entramado particular e individual en cada uno de los sujetos que se exponen a ella, así pues que se trata de volcarnos sobre la comprensión de la que mencionaba Habermas (1989) como: subjetiva, reflexiva y emancipadora, articulando los modos de percibir y de aplicar la evaluación a partir de los elementos que los discurso o narrativas (desde una mirada sistémica) dejan circular en la comunidad docente, referidos al cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se evalúa y que deberían emerger en un primer momento del análisis crítico autorreferencial sobre el cómo aprendo, cómo enseño y cómo valoraré en los demás lo que aprendieron, para luego apoyarse en la teoría y dilucidar la manera más adecuada de orientar la actividad pedagógica. Es necesario dar el lugar privilegiado en la vida de las ciencias de la educación a estos elementos, o desde otra posibilidad, “la formación previa, las experiencias personales del profesor y del alumno, el contexto escolar y social y el contexto del aula (...)”, señala (ANUIES, 2004, p. 109).

Desde aquí ya se abren espacio los tipos de evaluación de los aprendizajes que se pretenden enunciar en este apartado, comenzando por la diagnóstica o inicial (según el autor), que resulta ser un elemento valioso para la formulación de juicios y la mejora continua (Castañeda, 2013).

Para lograr que se cumplan estas características se proponen tres tipos de evaluación: la Evaluación Inicial, la Evaluación Formativa y la Evaluación Sumativa, que desde otras opciones teóricas se hablaría de evaluación formal e informal (Stake, 2006).

Esta Evaluación Informal que propone Stake, puede ser vinculada a un carácter cualitativo (Porres-Hernández, 2006), lo cual podría estar sugiriendo una mirada un poco reduccionista del poder de lo cualitativo en la evaluación integral.

Esta mirada de Evaluación Inicial o diagnóstica, Formativa y Sumativa, deja entrever una secuencialidad, en primer lugar temporal, luego apunta a una secuencialidad espacial, es decir, distintos momentos y lugares a lo largo de un acto de aprendizaje. La Evaluación Inicial indica el punto de partida desde donde se planificará la enseñanza por parte del docente, el conocer qué saben los estudiantes, con qué repertorio conceptual o práxico cuentan, de tal suerte que se puedan optimizar los tiempos y los recursos eficiente y eficazmente (Rosales, 1990). En términos conductuales se hablaría de establecer una línea de base y de realizar unas conductas de entrada que permitan establecer el nivel con el que cuentan los estudiantes, las características de la tierra en la que se sembrará la semilla del aprendizaje a través de la enseñanza.

Sin embargo, para el presente apartado mantendremos la clasificación propuesta por Medina, et al. (1998). Para poder diferenciar los aspectos a los cuales hace referencia la Evaluación Sumativa vs la Formativa podemos guiarnos por lo planteado por Sadler (1989) quien indica que para ser Formativa se hace necesaria que la evaluación prevea expresamente la meta de aprendizaje o el norte a donde se espera llegar, los resultados de la evaluación diagnóstica y el camino para realizar el tránsito entre lo que tiene inicialmente y a dónde debe llegar. Ahora bien,

estas distinciones fueron ulteriores a esfuerzos por vincular la evaluación a los programas y luego al aprendizaje (Scrive, 1967; Bloom, 1968).

En la Evaluación Formativa se hace necesario conocer el paso a paso del aprendizaje, nos referimos al cumplimiento progresivo y continuo de los indicadores de logro o de los objetivos en términos de Díaz y Hernández (2002); o en su defecto, el incumplimiento que motivaría la formulación de los planes de mejoramiento oportunamente.

Tal y como se mencionó en un apartado anterior al hablar de las perspectivas teóricas contemporáneas acerca de la evaluación de los aprendizajes, una opción que marcó un antes y un después en la visualización de un foco de interés distinto al comportamiento, fue la mirada hacia el procesamiento de la información como operación soportada en la capacidad cognitiva del estudiante, y es en éste punto donde los planteamientos de Piaget, Vygotsky y Brunner toman partida para la conceptualización y cualificación de los tipos de evaluación de aprendizajes; fue dar una mirada epistémica distinta, pasar del estímulo, respuesta y refuerzo, a la construcción colectiva y cooperativa del conocimiento “(...) en otras concepciones de la enseñanza y el aprendizaje(...) en principios constructivistas o socio-constructivistas o en las ideas sobre la participación en comunidades de práctica (Stiggins & Arter, 2002, p. 4).

Un punto sobresaliente en las reflexiones que propuso este último autor se desliza hacia el lado de la afectividad como elemento de la evaluación de los aprendizajes; si bien nadie discute su relevancia, si se es susceptible de considerar su potencial ético al momento de estimar o formular los juicios decisorios. Es claro que no se trata de cuantificar o cualificar el estado de ánimo de una persona como variable descriptora del nivel de conocimiento, por ejemplo, pero no

admite discusión la tesis donde el estado de ánimo o afectivo configura un cuadro motivacional, emocional e inclusive cognitivo, que guarda relación con las características de las respuestas académicas que puede brindar un estudiante en el contexto escolar y que se pueden ver reflejadas en su desempeño evaluativo y en la calidad de sus aprendizajes. Entonces, las condiciones afectivas en un niño o niña de las edades que nos ocupan en este trabajo, seguramente estarán influenciadas por las cualidades de las relaciones familiares, las de género y las de sus pares, entre otras (Black & William, 1998; Oliva & Palacios, 2003). Esta compleja red que conforma la evaluación de los aprendizajes, que como se está percibiendo, supera los elementos propios del escenario escolar para incursionar en los factores del ámbito familiar, de las condiciones de personalidad del propio estudiante, del ambiente social, económico y político del espacio y la sociedad donde transcurre la vida del infante, progresivamente se traduce en un sistema de creencias, usualmente poco fiables y subvaloradas, frente al desempeño, la autoeficacia y autoestima relacionada con el desarrollo y la atención de los compromisos que la actividad académica como estudiante demanda, en otras palabras:

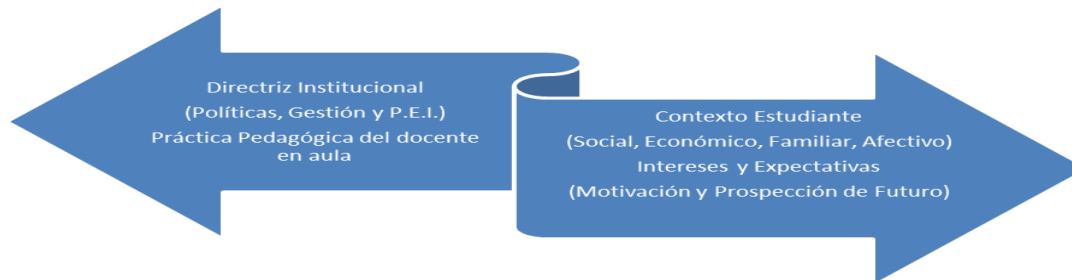
“(…) Desde los primeros grados, algunos alumnos (…) obtienen altos puntajes en las evaluaciones y altas calificaciones. El efecto emocional es que se ven a sí mismos como capaces de aprender y se sienten confiados (…) otros alumnos obtienen puntajes bajos en las pruebas y calificaciones malas. Esto los lleva a dudar de su capacidad como aprendices. La falta de confianza en sí mismos los priva de las reservas emocionales para correr el riesgo adicional de seguir intentando. El fracaso crónico es difícil de ocultar y se vuelve penoso: mejor ya no intentarlo.

(Stiggins, 2008, p. 7)

Estos matices debieran ser considerados independientemente del tipo de evaluación de aprendizaje que se realice, sin embargo, aquí una nueva tensión puede ser evidenciada en la

ausencia de sinergia al interior del rompecabezas que implica el acto de evaluar el aprendizaje en los estudiantes, esta tensión se representa en la siguiente gráfica:

Figura 35. Elementos que tensionan la evaluación de los aprendizajes en estudiantes



Fuente: El autor.

La gráfica permite apreciar que, a pesar de hacer parte de un mismo continuo, la evaluación de aprendizaje presenta puntos divergentes entre sus actores (Directivos, Docentes, Estudiantes y Familia). Mientras que los primeros guardan un celo importante por atender las políticas y directrices de su ente nominador, los segundos atienden a la cotidianidad de su diario vivir. Es necesario reconocer, en primer lugar, que se hace parte de un mismo todo y, en segundo lugar, sincronizar las prioridades del acto educativo en todos sus contextos.

Continuando con la reflexión conceptual sobre los tipos de evaluación del aprendizaje, existe una diferencia proposicional que William (2010) señaló como un elemento diferenciador sustancial entre una Evaluación Formativa y una Sumativa; William, indica que al utilizarse la expresión “Evaluación del aprendizaje” se está hablando de una Evaluación Formativa, mientras que la expresión “evaluación para el aprendizaje” sugiere una evaluación Sumativa, y

complementa su punto de vista indicando que la retroalimentación se torna en el valor agregado de la Evaluación Formativa que no posee la Sumativa.

Independientemente de si se trata de una Evaluación Formativa o Sumativa, que con lo descrito hasta el momento la idea no es que una excluya a la otra, sino que por el contrario junto con la diagnóstica deben ser integradas de manera complementaria en un acto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, según lo sintetizado por Medina, et al. (1998), a partir de lo sugerido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español, una “buena” evaluación resultaría de:

- Seleccionar los instrumentos y contextos adecuados ajustados a las características del desarrollo de los estudiantes.
- Realizar una evaluación inicial cada vez que se enfrenta a una nueva situación de aprendizaje.
- Conocer el desarrollo de capacidades y estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Sin duda esta propuesta, a pesar de estar escrita ya hace 16 años, tiene plena vigencia actualmente, sin embargo, debería sugerir de manera expresa para atender la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la participación y el compromiso directo de los sistemas familiares como relevantes en el momento del aprendizaje, pero también en el momento evaluativo del mismo. Es decir que, dentro de los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (reglamentados en el decreto 1290 de 2009, en Colombia), las Instituciones Educativas haciendo uso de la autonomía que la norma les brinda, deberían otorgar a los padres un momento cualitativo y un porcentaje cuantitativo dentro de la evaluación del logro o la competencia de sus hijos(as); esto sin duda delega una función directa en el padre o la madre y, además, “obliga” a una mayor responsabilidad de acompañar, o por lo menos estar enterado, no

sólo de cuáles son los compromisos escolares del estudiante, sino de su cumplimiento y desarrollo, pues de esto dependerá la valoración que le otorgará al momento de evaluar.

Desde otra perspectiva, en la actualidad se pueden distinguir fácilmente dos focos complementarios para abordar la comprensión de la evaluación de los aprendizajes; la primera de ellas es la apuesta del Estado y la segunda la que articule y adopte la misma Institución Educativa. La Propuesta Estatal es denominada “Accountability” (Douglas et al., 2012), concepto que ha sido traducido como la opción para “rendir cuentas”, es decir, para mencionar lo que se ha realizado con los recursos que han sido dispuestos para tales fines (Pardo, 2013); se trata de una postura particular, en donde se contrastan eficacia vs eficiencia, vinculadas a las metas del aprendizaje.

La segunda opción, que corresponde a las Instituciones Educativas, se denomina “Mejoramiento” (improvement) (Douglas et al., 2012; Ewell, 2009). Es una alternativa que centra su interés en la posibilidad de conocer, comprender, explicar y aportar a los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje. Sería, si se permite el juicio de valor, la más adecuada en el contexto de lo educativo, pues se presenta como el escenario en el que el estudiante debe ser considerado en la planificación educativa. Siguiendo la propuesta de Ewell (2009), dimensión, mejoramiento y rendición de cuentas, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en los dos enfoques mencionados tendría las siguientes características:

Tabla 10. Características de los enfoques de evaluación

Dimensión	Mejoramiento	Rendición de cuentas
Finalidad	Formativa	Sumativa
Tipo de evaluación	Interna	Externa
Axioma	Compromiso	Cumplimiento
Tipo de datos	Mixta	Cuantitativa
Proceso	Progresivo y comparativo	Ajustado a estándares
Divulgación	Interna	Pública
Aplicación de resultados	Retroalimentación	Entregar informe.

Fuente: Adaptado de Ewell (2009). Assessment, accountability and improvement: revisiting the tension. National Institute for Learning Outcomes Assessment

Es importante destacar que la evaluación de los aprendizajes enfocada desde la perspectiva del mejoramiento resulta más eficiente para el logro de los propósitos educativos con los estudiantes, por dos aspectos básicos, el primero de ellos es integrar el manejo de información tanto cuantitativa como cualitativa, ello abre la puerta para una gran diversidad de herramientas evaluativas y para la valoración global del estudiantes, que ya se ha sugerido en varios momentos de éste capítulo; y el segundo aspecto es brindar retroalimentación. Este punto marca un rango distintivo al sugerir una comunicación en doble vía entre los actores educativos. El estudiante no es sujeto pasivo, receptor de la información emanada de la apreciación docente sobre su aprendizaje, sino que puede interpelar y escuchar los argumentos que soportan dicha percepción y, mejor aún, encontrar puntos para la formulación de planes de mejoramiento o estrategias de apoyo, tal como lo posibilita el decreto 1290 de 2009.

Sin duda la opción de rendición de cuentas, emerge en el contexto de buscar un poco más de transparencia en las actuaciones de los funcionarios públicos y minimizar los riesgos de corrupción por aquello del manejo de dineros en los procesos de contratación; ahora bien, aplicada al terreno de la evaluación de los aprendizajes, mantiene su espíritu cuantitativo (que no debe ser estigmatizado) que a la postre generan los porcentajes de cumplimiento de los

indicadores de logro de los contenidos previstos en las áreas fundamentales del conocimiento; muestra un interés marcado no por el proceso sino por el resultado, evalúa productos finales, no el camino recorrido para llegar a ello y, las decisiones sobre la promoción son brindadas por la suma de las valoraciones dadas en cada una de las áreas contempladas en el plan de estudios de cada estudiante.

Las cifras que muestra este enfoque de evaluación pueden ser socializadas públicamente para estimar la eficiencia de la gestión y, con ello, configurar una percepción colectiva sobre la calidad de lo aprendido, pero no resulta suficiente para asegurar su fiabilidad.

En el terreno de lo estatal precisamente han emergido con fuerza las evaluaciones externas como opción para estimar si, en términos de aprendizaje, se están haciendo bien las cosas o no, que es una respuesta que al país le resulta más que pertinente, desde la perspectiva de la política. Respecto a ellas podemos mencionar que, en Colombia, las evaluaciones que despiertan nuestro interés son las Pruebas Saber de la Educación Básica, aplicadas a los estudiantes de los grados 3 y 5. Frente a dichas pruebas y, en particular frente a su estructura, los cuestionamientos no se han hecho esperar, algunos de ellos interpelan por la integralidad del currículo que no es abordada bajo esta prueba, pues sólo explora competencias a la luz de los estándares del Ministerio para las áreas de Matemáticas, Humanidades (Lengua Castellana), Ciencias Naturales y, recientemente competencias ciudadanas.

Un segundo cuestionamiento se direcciona al tiempo que los docentes utilizan preparando a los estudiantes para responder este tipo de pruebas, pues la institución debe mostrar buenos resultados, ya que estos resultados se convierten en un indicador de la calidad de la enseñanza,

del docente y de la gestión del directivo; este tipo de conductas en la práctica docente ha restado tiempo para la atención a las variables que afectan el aprendizaje y que hacen parte integral de la vida del estudiante y la vida escolar, se deja de lado el sujeto para pensar en las pruebas. Con anterioridad lo decía (Popham, 2001), es como si los docentes hicieran trampa ya que logran “inflar los resultados pero no las competencias”, seguidamente de las consecuencias inexorables en el exceso de contenidos y la subjetividad en la fiabilidad de las pruebas. (Popham, 2008)

Los buenos resultados de los estudiantes en las pruebas Saber, han permitido desde la política estatal, la formulación de una serie de estímulos para las Instituciones Educativas e inclusive económicos para su Rector; esto se explica por varias creencias: la primera es que el Estado piensa que los buenos resultados en estas pruebas son sinónimos directos de la calidad de la enseñanza y, lo segundo, es que esto se explica fácilmente por la gestión que el directivo hace en ella, por lo cual, es necesario dotar con más recursos de trabajo a los maestros y estimular con una bonificación en dinero al Rector que ha logrado anualmente mantenerse o superar la calificación del año inmediatamente anterior. En esta misma línea se ubican los planteamientos de varios autores, aunado a un espíritu de sanción para aquellos cuyos resultados no se comporten en esta dirección, entre ellos (Hamilton, Stecher & Klein, 2002).

Participar en pruebas internacionales y obtener resultados desfavorables, puede ser más un fortín mediático y un trampolín para acciones de orden político, que realmente un insumo de trabajo que mejore las condiciones del aprendizaje y la enseñanza directamente en el aula de clase (Bilagher, 2013), resultaría, en este orden de ideas, más adecuado las pruebas locales, además por que estarían elaboradas con las consideraciones propias de los insumos del país y los contextos reales de los estudiantes a los que se les aplica. Es claro que las decisiones de mejora

en la calidad de las prácticas educativas, sus métodos de enseñanza y sus formas de evaluación, deben transitar por el establecimiento de unos lineamientos dados desde la política, así lo sugiere (Martín, 2013).

Es muy difícil realizar estudios comparativos entre países donde sus resultados puedan ser comparables linealmente, a pesar de su indiscutible pertinencia; pero aspectos propios de cada uno de ellos marcan una pauta diferencial que complejiza la selección de las categorías, la formulación de ítems, los criterios de valoración; entre ellos, puede estar la definición de currículo y su estructura, las particularidades de los estudiantes propias de la cultura, del entorno familiar y del mismo sistema educativo tales como la edad de ingreso, los procesos de escolarización, las condiciones de promoción y reprobación, lo cual ha sido considerado hace más de dos décadas atrás (Walker & Burnhill, 1992), pero que la política actual no ha superado y persiste en implementar las pruebas, sin los ajustes necesarios ya evidenciados por otros.

A manera de información general y de antecedentes asociados a las evaluaciones externas y a los estudios comparativos vinculados a la Educación Básica Primaria, podemos mencionar apoyados en lo referenciado por Medina et al, (1998), lo siguiente:

Tabla 11. Antecedentes de Estudios Comparativos asociados a la evaluación de aprendizajes

Estudio	Elementos
Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico IEA	Nace en 1959 y da origen a éste tipo de evaluación. Sus estudios se centran en las políticas y prácticas educativas para incrementar el conocimiento de los sistemas de educación (Hayes, 1991).
Primer Estudio y Segundo Internacional de Matemáticas (FIMS)	1962 y 1967. 13 países. Incorpora muestreo probabilístico. Analiza el rendimiento, interés y actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas (Husén, 1967), Burstein, (1992), Garden y Robitaille (1989) y Travers y Westbury (1989).
Encuesta de las Seis Materias. I y II	1966-1976. 10 a 19 países. Se realizó en primaria y secundaria. Resultados cognitivos y afectivos.
Estudio de Ambiente Escolar (Anderson, Ryan & Shapiro, 1989)	10 países. Descripción de los procesos de clase, prácticas instruccionales, factores relevantes para el aprendizaje y su relación con otros factores contextuales.
Estudio sobre las Computadoras en Educación	1985 y 1993. 23 países. Indaga por recursos informáticos disponibles, utilización de las computadoras en la escuela y conocimientos de informática y de computadoras.
Estudio de Preescolar Olmsted y Weikart (1989)	Situación y prácticas de la educación preescolar. Beneficios de la educación preescolar a largo plazo. 14 países participantes.

Fuente: Medina et al 1998

Tradicionalmente la herramienta más usada para los procesos de evaluación es el “examen” con variadas presentaciones, puede ser escrito, tipo test, abierto, oral, etc.; sin embargo, en los nuevos modos de comprensión de la evaluación de los aprendizajes es claro que existen unas opciones alternativas y con mayor impacto para estimar el avance progresivo, las limitaciones y las posibles opciones de mejora en cada uno de los estudiantes. El examen ha generado una situación de escasa fiabilidad similar a la respuesta “sí” de los estudiantes ante la pregunta “¿entendieron?”, luego de explicar un tema. Quizá este tipo de herramienta no logró brindar la información adecuada para sostener las cualidades de una educación en el marco de la calidad, desde la garantía de aprendizajes pertinentes y relevantes para la vida. El poder del instrumento ‘examen’ reside más en la percepción que de él tienen los sujetos que en la fortaleza didáctica y en el valor educativo del instrumento en sí (Álvarez, 2013).

Se hace necesario, antes de continuar con temas de priorización de las evaluaciones externas, con fuerte contenido o sesgo internacional, fortalecer los procesos de evaluación de los aprendizajes internos, debidamente contextualizados y soportados en ejercicios de investigación en aula, análisis de resultados con la voz de los participantes y la puesta en escena de acciones de mejora en la praxis pedagógica y los contextos de los mismos estudiantes tendientes a superar las falencias ubicadas.

Si el parámetro es el desarrollo de competencias, desde el Ministerio de Educación Nacional consignado en los documentos de Estándares de Competencias Básicas para las áreas del conocimiento que establece la Ley General de Educación, entonces la evaluación debe ser una de las primeras en desarrollarse; es necesario tener profesionales de la pedagogía, docentes y directivos competentes en el modo de comprender la evaluación de los aprendizajes, en la formulación de pruebas ajustadas a los referentes consensuados y señalados entre la normatividad y los Proyectos Educativos Institucionales, con un fuerte sentido de la investigación en aula alrededor de la evaluación y buscando permanentemente las formas de dar cumplimiento a la responsabilidad social que el ejercicio de la docencia trae inherente en cada uno de sus desarrollos.

Debemos articular las “islas pedagógicas” que se aprecian en las Instituciones Educativas, habitadas por docentes, otras habitadas por directivos y docentes, o quizás por solo estudiantes, etc. Los esfuerzos individuales son loables y generan impacto en su contexto próximo, pero los esfuerzos colectivos resultan tener un poder transformador exponencial y la evaluación debe estar en la línea de lo colaborativo, del trabajo en equipo, de la solidaridad, del consenso, de lo co-gestionado; con ello logrará registrar las voces necesarias para que en sus prácticas exista

representatividad y participación real acorde con las demandas de los actores que participan (MEE, 2009).

Sería conveniente restablecer el orden de la función social de lo educativo, se están formando seres humanos con enormes capacidades y necesidades de aprender a construir en conjunto, de convivir y, al momento de realizar una evaluación, se requiere tener plena conciencia que se trata de un rol temporal, otorgado por la mediación de otros que, en últimas, legitiman la acción y la decisión; se trata pues de dar un giro a la cultura de lo hiperindividual, e incorporarlo a una cultura donde lo plural sea sinónimo de proximidad, de confianza, de seguridad y crecimiento en lo social, diría Lipovetsky (2006).

Otras limitaciones asociadas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes pueden ser:

- La dificultad de tomar distancia con el paradigma cuantitativo de la evaluación y de los modelos de evaluación que de él se generan, para incursionar en el terreno de una evaluación integral, integradora y global.
- Los docentes continúan enfrascados en las pruebas objetivas como dispositivos para obtener buenos resultados en las pruebas externas, perdiendo así la oportunidad de formar personas autónomas y críticas; además, están corriendo riesgos éticos asociados a la evaluación y los resultados pudiesen estar dando cuenta de competencias o de aprendizajes que en realidad no están consolidados en correspondencia con la valoración cuantitativa obtenida.

- El profesorado, desde su parcela de conocimiento, no se desvincula de una evaluación atada a los contenidos, abandonando la oportunidad de fortalecer procesos de pensamiento básicos, críticos, reflexivos, integrados y contextualizados a una realidad social próxima al estudiante, lo suficientemente fuerte para otorgarle sentido a su vivencia escolar.
- Al centrarse la evaluación en los contenidos o temáticas de la asignatura y, más aún, al centrar la práctica pedagógica en la preparación de los estudiantes para las pruebas externas tipo Saber, se olvida que la evaluación está al servicio del aprendizaje de los estudiantes y que puede derivar en falencias sustanciales de orden motivacional, relacional y del clima escolar en general, que complejizarán el proceso de aprendizaje en el estudiante.
- La evaluación de los estudiantes sigue siendo una práctica descontextualizada que depende del profesor que, de una u otra manera, hace caso de los estándares mínimos de exigencia, por lo cual estas prácticas evaluativas terminan desconociendo las directrices del Proyecto Educativo Institucional, los fundamentos de su modelo pedagógico, los presupuestos epistemológicos y didácticos de la asignatura en cuestión.

Si tomamos como cierta la siguiente tesis “En la práctica sólo un buen maestro puede hacer evaluaciones que cubran todos los contenidos y niveles de complejidad, teniendo en cuenta las circunstancias de cada niño y con la frecuencia necesaria para dar retroalimentación oportuna” (Martínez, 2013), la primera sensación que se genera en un docente puede ser de impotencia o sobrecarga de esfuerzo laboral para atenderla por las demás acciones que su labor implica. Sin embargo, hilando un poco más delgado, podemos ubicar ausencias importantes en las

competencias para elaborar este tipo de pruebas que pueden ser subsanadas apelando a programas de capacitación docente que contemplen entre sus líneas de acción la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que no existe actualmente en el país.

Si la evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que posteriormente impliquen decisiones (Elola & Toranzos, 2000), y los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes que obtienen en pruebas externas siguen señalando falencias significativas frente a los coetáneos de otros países similares, son válidas las preguntas sobre dónde están los aspectos por mejorar: es correcta la forma en que se comprende la evaluación de los aprendizajes, los resultados son fiables (internos y externos), las decisiones están fundadas en hechos reales, hay seguimiento a la política, existe acompañamiento directo al gestor de la evaluación en la Institución Educativa, la formación docente en el tema debe ser mejorada, las prácticas educativas se ajustan a lo planteado en los Proyectos Educativos Institucionales, el impacto de los Sistemas Institucionales de Evaluación ha sido el esperado, los estándares de competencias básicas por áreas del conocimiento son ajustados. Estas preguntas y la búsqueda de sus respuestas sugieren líneas de trabajo en las cuales muchos países, incluido Colombia, se encuentran abordando con mayor o menor grado de inversión, de acuerdo con las líneas trazadas desde la política vigente o desde los políticos de turno. Infortunadamente, la ausencia en la continuidad de los planes de desarrollo educativo genera cuestionamientos, pues está sujeta a la movilidad de los funcionarios.

3.11 Intencionalidades de las Pruebas Saber 3 y 5

A continuación se hace una breve descripción sobre las generalidades de las Pruebas Saber, por significar un aspecto medular de la presente investigación. Las Pruebas Saber emergen de la política educativa ejecutada entre 1998 y el año 2002, denominada “la Revolución Educativa”, política que incorporó en su base la noción de estándar, como el parámetro que establece las competencias básicas que debe adquirir un estudiante para cada una de las áreas, cubriendo los aspectos del *deber saber* y *del deber hacer*. Estos estándares fueron depurados con los resultados de las Pruebas Saber que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES aplicó entre los años 2002 y 2003 a los estudiantes de los grados 5 y 9 de Educación Básica.

El Ministerio de Educación define los estándares como “aquellos niveles de logro que se espera que los estudiantes desarrollen y le permitan superar las falencias registradas en los resultados de las pruebas Saber, en áreas como Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Competencias ciudadanas”. (2003)

¿Qué evalúa las Pruebas Saber?

Evalúa competencias y cada competencia se configura a partir de: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

¿Qué miden las Pruebas Saber?

La respuesta es igual, miden competencias; es decir, el uso que los estudiantes dan al conocimiento adquirido de manera contextual o aplicada, preferiblemente a referentes próximos de sus espacios de desarrollo. Los resultados de las pruebas deben permitir interpretar y analizar

el plan de estudios y formular los planes de mejoramiento adecuados para la solución de los déficits reportados.

En el área de lenguaje, por ejemplo, las pruebas abordan la comprensión lectora a partir de aspectos como: la lectura semántica y la lectura crítica. En Matemáticas, se miden los procesos de: asociación, comprensión, abstracción, manipulación, razonamiento, análisis, síntesis y generalización, a través de la resolución de problemas. El objetivo final la prueba, en esta área, es evidenciar que el estudiante logra integrar el conocimiento matemático, la comunicación y las situaciones problema.

¿Cómo se deben interpretar los resultados?

Los resultados permiten realizar cuatro tipos de interpretaciones:

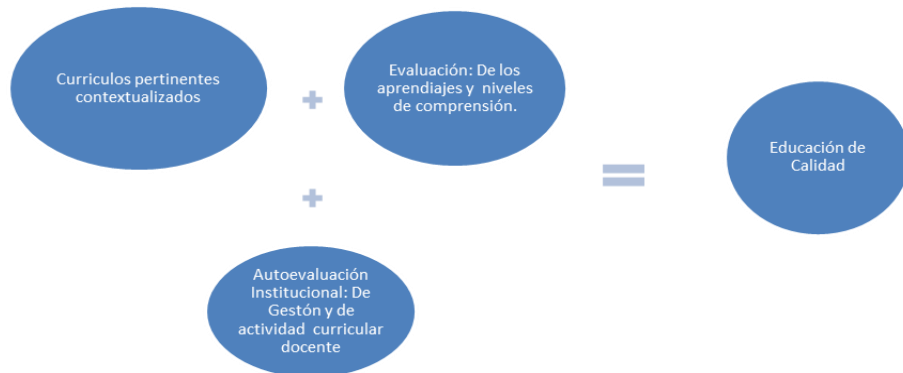
- Por promedio. Comportamiento global de los grupos de estudiantes de la institución.
- Por niveles de logro frente a los criterios. Nivel de competencia que domina el estudiante: Jerárquico o Inclusivo.
- Por resultados de preguntas. Análisis interno para perfilar un plan de mejoramiento.
- Por selección de respuestas y porcentajes de distribución. Cómo responden los estudiantes y cómo se distribuyen las respuestas entre las opciones brindadas. Se complementa con el anterior y señala la dimensión del conocimiento donde existiría mayor fortaleza o mayor opción de mejora, que sería el mejor uso que puede darle la Institución Educativa para superar el diagnóstico para el Estado (Kisilevsky & Roca, 2013).

3.12 Acciones para la mejora de la evaluación de los aprendizajes

La tendencia de la política de las administraciones recientes orientadas a la mejora de la evaluación de los aprendizajes, transita por la mención de aspectos como la necesidad de construir unos currículos pertinentes y contextualizados, la preservación de la evaluación como herramienta diagnóstica y fuente de información para la toma de decisiones y, en la autoevaluación institucional de cada uno de los actores escolares, incluyendo los procesos de gestión liderados por el personal no docente.

Gráficamente la percepción de la administración en la práctica, parece indicar que se trata de la suma de insumos, muchos de ellos, en abstracto y otros más concretos como el caso de los recursos económicos disponibles para la educación; la suma de elementos puede verse en la siguiente figura.

Figura 36. Tendencias de acción política en evaluación de los aprendizajes



Fuente: El autor.

Es necesario desmontar las prácticas educativas soportadas en una visión mercantilista inmediata que no supone la formación o el desarrollo de un ser humano con proyección de futuro basada en la responsabilidad social, sino por el contrario, buscan la respuesta instantánea o a corto plazo de las empresas del sector productivo, usualmente resumidas en mucha mano de obra operativa y unos pocos dedicados al ingenio. Esta racionalidad política económica asociada a lo educativo que permea todos los contextos geográficos, genéricamente denominadas como neoliberales y neoconservadoras (Díez Gutiérrez, 2010), direccionan la gestión y la práctica escolar tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, es decir define el currículo, define el sistema de evaluación, define las didácticas y define los aspectos centrales del Proyecto Educativo Institucional desembocando en un “menoscabo” (Pacheco Méndez, 2012) del quehacer docente y del cumplimiento de sus propósitos.

Entre las acciones próximas se puede sugerir la articulación de los distintos niveles y tipos de evaluación que incluye el plano regional, nacional e internacional (Martin, 2013), a pesar que el objetivo básico de las evaluaciones externas, en particular las internacionales, es servir de materia prima para la toma de decisiones alrededor de las políticas públicas, también se hace necesario considerar que la mejora en la calidad, expresada en el desempeño de los estudiantes pasa por la exploración sustancial, permanente, reflexiva y crítica de los factores asociados a ello.

Es necesario que se pueda ubicar un hilo conductor entre los niveles de complejidad progresivos que deben contemplar las distintas evaluaciones externas y que son aplicadas a los estudiantes en su tránsito por los niveles educativos, desde el preescolar hasta la educación superior. Ello exige una clara distinción en las competencias y los indicadores de logro ajustados

a criterios no solamente cronológicos, sino sociales y culturales comunes en el territorio de lo regional y lo nacional.

Para realizar este ejercicio se requiere personal altamente calificado, que si bien puede ser denominado “experto”, debe convivir en el campo escolar, es decir, que el ejercicio se realiza con los actores escolares (docentes, estudiantes, directivos) quienes son los que poseen de primera mano los referentes sociales, culturales y curriculares de la realidad escolar, inclusive la aproximación a la institución logra evidenciar la forma como las políticas son incorporadas a la cotidianidad. Esta conjugación de elementos puede ser sintetizada en una propuesta de construcción de evaluaciones etnográficas.

La evaluación de los aprendizajes, como mencionamos en el cuerpo de este capítulo, debe ser traducida en planes de mejoramiento continuo, que no solamente se ocupen de los detalles de recolectar evidencias sobre el nivel de logro y competencia, sino que trasciendan al rol que ejercen los demás actores internos y externos, que según la Ley General de Educación constituyen la denominada comunidad educativa, de allí que la presencia de los expertos sea aún más necesaria como lo menciona Martín, (2011).

Un fiel reflejo de la evidencia lograda en la presente investigación para el escenario de Bogotá, fue registrado el año anterior en una investigación para la región caribe en Colombia; allí se afirma que “La práctica evaluativa de los docentes se caracteriza por un profundo distanciamiento entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la deficiencia relativa en la práctica cotidiana al realizar el acto evaluativo. Esto se fundamenta en dos aspectos: por un lado, en el SIEE de la I.E., no se expresan de manera clara el tipo y grado de aprendizajes que se espera

alcancen los estudiantes y, el otro aspecto, tiene que ver con el desconocimiento parcial y/o total de los actores del proceso educativo sobre el SIEE de la I.E.” (Rivera, et al., 2013).

Para lograr atender esta situación se hace necesario, nuevamente apelar a la formación docente y al trabajo de corte etnográfico, con técnicas que fortalezcan la meta-conciencia en los docentes y directivos. Las prácticas educativas y, con ellas, las evaluativas deben adquirir nuevamente un sentido que contemple los propósitos misionales de la institución, los requerimientos formales del sistema educativo, las realidades culturales y afectivas de los contextos de quienes forman y se forman, y con ello, rescatar actos pedagógicos éticos sustentables en escenarios locales, nacionales e internacionales, no con fines competitivos, pero sí con el ánimo de aprender y fortalecerse estructuralmente.

Es necesario generar una política de gestión escolar donde, tanto los directivos como cada uno de los docentes, manejen un mismo discurso teórico y práctico sobre los modos de evaluar consensuados y coherentes con lo estipulado en el modelo pedagógico adoptado en el Proyecto Educativo Institucional, esto facilitará el cumplimiento de los objetivos asociados al aprendizaje de los estudiantes. No es recomendable preservar la cultura de las “islas pedagógicas” donde cada uno de los docentes realiza prácticas didácticas y de evaluación de acuerdo a sus intereses, sin relación con lo adoptado institucionalmente, ni ajustado a los objetivos de aprendizaje previstos para el ciclo o grado. Como señala Coll (2009), los cambios en la educación deben llegar a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje o no supondrán mejoras relevantes. Las evaluaciones deben guardar estricta relación con los lineamientos curriculares tanto nacionales como los ajustes que se realizan al interior de las aulas, es decir, basados en los estándares de competencias pero también en los proyectos pedagógicos institucionales. Este alineamiento entre

currículum y evaluación señala una particular relevancia para las evaluaciones externas. (Martín, 2009).

Sin duda, una opción fundamental, es incorporar a la familia dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes, otorgándoles responsabilidades directas con equivalencia cualitativa y cuantitativa en el concepto final que se consignará en los registros escolares; el compromiso debe implicar seguimiento diario a todas las actividades que se propongan desde las áreas del conocimiento.

Es fundamental que el docente desarrolle las habilidades comunicativas necesarias que le permitan comunicar asertivamente la información vinculada a los aprendizajes de los niños y niñas frente a sus familias, de tal suerte que le comprendan y colaboren en la superación de las falencias señaladas, sin emitir información que pueda violar la intimidad del estudiante.

Es importante mediar un poco la afirmación de Median et al. (1998), cuando afirman que “Todas las personas pueden aprender siempre y cuando las condiciones estén dadas para ello, el fracaso se ubica del lado del sistema escolar no de los estudiantes”, aunque se reconoce la veracidad de la tesis, también debe quedar el registro de la voz de los docentes que con fuerza intentan diariamente dar lo mejor de sus herramientas pedagógicas y didácticas en busca de lograr el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, no lo logran. Existe un sector de la población escolar con dos tendencias frente a lo académico, o mejor a lo escolar, pendiente por explorar a través de la investigación de manera rigurosa; el primero de ellos, a pesar de contar con las condiciones “adecuadas” para aprender, su interés y motivación no encuentra, en las oportunidades que la vida escolar les proporciona, su mayor fuente de inspiración y por eso

asumen comportamientos que riñen con la organización del sistema y; el segundo, que las condiciones de orden social y particularmente las afectivas no les permite disponer sus repertorio cognitivo al servicio del aprendizaje y son los que se desmotivan constantemente, pues deben invertir una gran parte de su tiempo en suplir necesidades básicas de su familia –estudiantes que están encargados de sus padres–, pero que en ausencia de ellos, se deben atender, empleándose en actividades inadecuadas o entrando en la mendicidad.

Estos mismos autores hacen un llamado a convivir y construir un currículo que permita “aceptación de las diferencias y diversidades individuales”; a ello se le debe sumar el concepto: reconocer y respetar, de manera expresa las diferencias. Algunos estudiantes no aceptan “las diferencias”, pero las respetan y toleran, y con ello es suficiente en muchos casos. Nadie tiene por qué aceptar algo con lo cual no está de acuerdo, pero su punto de vista debe sostenerse en el plano de la escucha activa, de la reflexión y de la crítica social, del lado de la agencia social, es decir, de la capacidad permanente para transformar y transformarse en , desde y para la sociedad. La anterior tesis invita a proponer la construcción de un currículo que integre la pretensión intercultural en sus principios de formación, especialmente en lugares con alto nivel de movilidad de estudiantes y desplazamiento de familias.

La evaluación debe promover, como señaló la OCDE (1994), varios elementos que faciliten el aprendizaje y que brinden a los estudiantes un “vistazo” de la totalidad de los contenidos previstos en los estándares de competencias básicas propuestas por el ministerio, así, podrán atender las implementaciones constantes de proyectos y actividades emergidas desde las entidades locales y regionales. Parafraseando a la OCDE se pueden mencionar: *i*) Mantener la organización del proceso de enseñanza a partir de los elementos axiológicos adoptados por la

institución, *ii*) Mantener una organización del trabajo en el aula coherente con ello, *iii*) Privilegiar didácticamente el trabajo en equipo, *iv*) Analizar constantemente y ajustar las formas evaluativas y la estructura del plan de estudios y la malla curricular, respondiendo preguntas tales como: ¿Qué y a quién se debe evaluar?, ¿Qué cambios se han dado a partir de lo aprendido?, ¿Qué actividades se deben realizar y quién las debe implementar? y ¿Qué estímulos se deben contemplar?⁸

El comportamiento de la vida social, económica, industrial y, en términos generales, productiva de un país, ha mostrado evidencias suficientes para afirmar que “el éxito académico no asegura el éxito profesional”; alguien con calificaciones o “evaluaciones” traducidas en notas de excelencia, no necesariamente tendrá el mejor desempeño en el campo laboral, y mucho menos existirá la relación con el bienestar económico, menos en sociedades con índices de inequidad tan altos como las nuestras. Frente a esta posición cabe preguntarse sí, realmente la evaluación que se realiza al estudiante es la adecuada, o si, la sociedad está demandando formación de seres humanos con unas competencias que no están implementadas en la Institución Escolar. Desde acá, se podrían vincular más preguntas que interpelan a la familia, al estudiante y al propio sistema político y social del país.

Entonces, tiene cabida la expresión de Gairín (1993) refiriéndose a la autonomía de las Instituciones Educativas “El centro educativo autónomo debe establecer sus propios planeamientos de acuerdo al contexto, a su historia, y a su cultura organizativa. Su identidad queda así ligada a su capacidad para analizar la realidad y para dar respuesta a demandas e inquietudes existentes.”

⁸ En cuadernos para la reforma, núm. 4, septiembre 1990, Alhambra Longman Madrid, pág. 2.

Para finalizar este capítulo y apartado relacionado con las potenciales acciones a implementar desde la intencionalidad de la política macro (del Estado) y micro (al interior de la misma institución), siguiendo la línea de Gairín (1996), hacemos mención de las escuelas eficaces, las cuales se soportan primordialmente en establecer patrones de interacción entre los agentes educativos, los logros académicos de los estudiantes y la gestión escolar, fundados en un principio orientador dirigido a la búsqueda y obtención del aprendizaje o, en nuestras palabras, la cultura del aprendizaje.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 4

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

4.1. Introducción

Cada una de las acciones pedagógicas que se implementan en un Estado deben, por lo menos teóricamente, estar insertadas en el marco de unas políticas educativas que las soporten, son estas las que legitiman su presencia y expresión en la cotidianidad de las prácticas didácticas, en la vida curricular del escenario pedagógico y en los contextos en los cuales discurre el día a día de la Escuela como escenario de formación connatural. La Educación Básica Primaria se convierte en una herramienta efectiva de movilidad social (Barrera-Osorio et al, 2012), que sin duda es permeada por las perspectivas con las que se diseñan e implementan los lineamientos y actos que concretan las políticas educativas.

A manera de ejemplo de las propuestas recientes o, por lo menos de las intencionalidades con las que se está comenzando a concebir el proceso de formación de los colombianos en el campo de la educación, se puede resumir en la frase del Presidente de la Nación Juan Manuel Santos “El

reto es convertir a Colombia en la mejor educada de América Latina”⁹, e indica que el punto de partida puede ser los maestros, es decir, la formación y dignificación de la carrera docente; pero, que expresiones como esta, no nos lleven a un éxtasis o exceso de optimismo, pues la distancia entre lo que se dice y lo que se hace puede ser abismal, tal como ha sido objetivada en la práctica docente.

Nadie discute la importancia para el desarrollo económico y social de un país, el hecho de incorporar dentro de sus acciones aquellas que permitan el fortalecimiento de los procesos y las personas desde la perspectiva de la formación en el terreno de la educación (Gennaioli et al, 2013; Hanushek & Kimko, 2000; Hanusek & Woessmann, 2012; Hanushek, 2013). El hecho de aumentar los recursos, el pensar en la formación docente, el atender de manera asistencial a los estudiantes, el garantizar una mayor cobertura, la permanencia y el acceso a las Instituciones Educativas, en conjunto, deben generar un impacto positivo en los indicadores de la calidad de la educación que hayan sido establecidos con base en ellos; contrario a esta lógica, en Colombia se aprecia cómo progresivamente la inversión en recursos económicos para la ejecución de acciones educativas, a pesar de haber aumentado en el terreno de lo nacional y de lo local, no logra que las evaluaciones externas de los aprendizajes tengan un mejoramiento significativo, pues el lugar que ocupa el país con respecto a otras naciones propietarias de políticas similares, es lamentable.

En el desarrollo del presente capítulo se exponen algunos elementos conceptuales vinculados a la noción de política, puntualizando el interés claro por el escenario educativo, como vector de todos los actos pedagógicos que ejecutan los agentes educativos directivos y docentes. Luego se

⁹ <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/santos-buscara-colombia-sea-el-pais-mas-educado-de-amer-articulo-474595>. Febrero 12 de 2014.

hace un recorrido histórico sobre el carácter, la motivación y las principales acciones que han sido implementadas en Colombia en el nivel de Educación Básica Primaria, evidenciando una priorización inicial por la cobertura, luego el acceso, la permanencia y finalmente una preocupación relativamente reciente –últimos 12 años– alrededor de la calidad.

El fortalecimiento de la educación y más específicamente de su calidad, estimula el avance en indicadores sociales tales como la reducción de la pobreza (Banerjee & Duflo, 2012), mejora del sector de la salud y de las condiciones de bienestar económico y, en general, de la población, hecho que potencia el acceso a los bienes y servicios (Glewwe, 2003; Hanushek & Woessmann, 2009). Definir lo que cada uno de los países entiende por éste constructo resulta bastante complejo en atención a la multifactorialidad que en él incide, así, algunos organismos que agrupan un colectivo de países del orden regional y mundial realizan esfuerzos por llegar a ciertos acuerdos, por ejemplo, a comprender que la calidad pasa por el tema del desarrollo de competencias, por el tema de la evaluación, por el tema de la equidad, del acceso y la oportunidad, por el tema del desarrollo y por los contextos, entre otros.

Datos de la Encuesta Nacional de Hogares 2010, muestran que en promedio los años de educación de personas en el estrato 1 es de 5.2 años, mientras que en el estrato 6 (máxima clasificación socio-económica en Colombia) es de 12.7 años, cifra que asegura inicialmente una cobertura del 100% para el nivel de Educación Básica Primaria.

Luego del recorrido conceptual e histórico se muestran una serie de indicadores que facilitarán posteriores análisis acerca de su impacto y su aplicación, al interior de las Instituciones Educativa en el sector público del Distrito Capital, entre ellos, se abordara especialmente aquellas políticas

que orienten los procesos de toma de decisiones vinculadas a los modelos pedagógicos o didácticos y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

4.2 Conceptos básicos

Para ingresar al terreno de las políticas educativas conviene llegar a un acuerdo sobre lo que entenderemos para el presente trabajo por dicha expresión; en primer lugar, podemos decir que se trata de un concepto que puede ser abordado desde diferentes perspectivas, atendiendo el terreno disciplinar y el contexto al cual se refiera, e inclusive a los actores, motivaciones e intereses que la susciten; ahora bien, existe una diferencia que va más allá del número entre términos parecidos fonéticamente, política y políticas; semánticamente el primero sugiere un marco asociado al poder, a lo electoral, mientras que el segundo se vincula con aspectos de orden procedimental y toma de decisiones construidas colectivamente y seleccionadas entre varias alternativas (Aguilar,2009).

Oro (2008) menciona que la política resulta ser un concepto elitista y su definición poco aplicable para el escenario de Latinoamérica y recurre a los términos que propuso Harent en su momento como: labor, trabajo y acción que son los que definen realmente qué es y qué se hace en la política.

El concepto de labor remite a aquellos elementos que resultan imprescindibles para garantizar la supervivencia del ser humano, e inclusive la continuidad de la especie, por ejemplo, la alimentación y la reproducción. La labor dentro de sus atributos específicos cuenta con la transitoriedad, es decir, que sus productos cuentan con un periodo de vida corto, situación que es clara cuando se habla, por ejemplo, de los alimentos que permiten la acción de alimentarse, en

estas condiciones todo ser humano, sin excepción, está inmerso en el mundo de las labores. Entre tanto, el trabajo genera productos perdurables en el tiempo y su presencia busca garantizar una mejor calidad de vida, expresada en mayores niveles de satisfacción, sin descuidar que el trabajo exige una dosis de esfuerzo importante para la obtención de frutos, de allí su permanencia en el tiempo.

En lo político se puede ser autónomo y libre en la medida que las demandas básicas están satisfechas, es decir, cuando la labor es efectiva, y aquí el papel de Estado es primordial como garante de los derechos fundamentales; se es sujeto político cuando no se manda ni se es mandado por nadie, sugiriendo relaciones inequitativas. Por último, la acción se convierte en el elemento que da cuenta de la libertad en su elección e implementación, es decir, que se encuentra fuera del escenario de la coerción. La política reconoce, integra y asume la multiculturalidad, la heterogeneidad en los atributos que configuran el ser humano, la complejidad en sus decisiones, la convergencia y divergencia entre su acción y su contexto; promueve el desarrollo de un pensamiento comprensivo, integrativo, propositivo, que favorezca el crecimiento y desarrollo equitativo.

Estas dialécticas progresivamente permiten configurar el entramado social que forma las sociedades contemporáneas, donde los roles de los actores intervinientes adquieren matices que transitan desde el reflexivo y concertador con responsabilidad social, hasta el tirano (Bobbio, 2004), lo que sugiere una vez más la vigencia de algunos postulados de Maquiavelo (Sebreli, 2002). La persona o el colectivo que cuenta con el poder –el gobierno–, presenta deliberadamente una imagen de entrega por la polis y por aquellos que a través del favor les concedieron el lugar que tienen en el Estado –los gobernados–, sin embargo, se convierten en pasivos políticos cuando

sus decisiones deben colocar en riesgo su comodidad y apostar por el bienestar de los gobernados, usualmente allí lo que hacen es lanzar sofismas distractores donde su libertad en lo privado se preserve, instaurando un círculo vicioso caracterizado por el engaño y el egoísmo (Maquiavelo, 2002), o dos patrones de moralidad, uno para la vida pública y otro para la vida privada.

Una persona, un ser humano, un sujeto que cuenta con sus necesidades vitales satisfechas, que genera, produce y accede a elementos perdurables en el tiempo como mediadores de una mejor calidad de vida, con relaciones laborales e interpersonales caracterizadas por lo equitativo de la mismas, que no es coaccionado para orientar sus acciones y decisiones, es un sujeto que ha accedido a lo público, es un sujeto que es político y participa en la política.

Las preguntas en el terreno de la Política educativa transitan, como se ha mencionado, por la historia, la praxis, la práctica, la didáctica, los modelos, el currículo, la calidad, la gestión escolar y la vida de los actores educativos desde perspectivas disciplinares disímiles y complementarias, en donde todas deben tener un hilo articulador unificador, que sería el interés por tener un ser humano feliz, un ser humano formado integral e íntegramente y un ser humano competitivo y proactivo.

Colombia no se escapa a la necesidad de formularse preguntas en estas líneas de trabajo, pues el sistema o los sistemas educativos que se han creado –en el contexto mundial– han resultado excluyentes, segmentarios y regionalizantes; se trata de pasar de un educar a un pedagogiar entendido éste como una práctica de aprendizaje permanente (Lleras, 2010); de lo contrario, nos limitaremos a “formar” seres atados a un sistema político con una racionalidad débilmente crítica,

firmer en el rol de gobernados y sin un interés legítimo por abandonar el confort que da el ser esclavos y receptor de la provisión que otro decida brindar, no existe la necesidad de ser libres desde la perspectiva del gobernante ni la resistencia en el gobernado, se trata pues de una característica post colonial (Gómez-Castro & Grosfogel, 2008).

A propósito de la formación, el docente no se ha considerado como formador, es decir, no ha logrado encontrar sentido a su acto educativo y significado a éste concepto, que remite básicamente a: *i*) un proceso de incorporar a las nuevas generaciones a la cultura, *ii*) la socialización o inculturación, *iii*) la formación como “training” o como “bildung”, una formación integral e integrada (Vasco, 2010) que tienda, en palabras del mismo autor, a generar respuesta frente a la necesidad de producir modelos y teorías para potenciar la acción formativa y educativa.

4.3 Generalidades

El terreno de las Políticas y en particular las políticas públicas –como es el caso de las educativas– será explorado con ayuda de referentes conceptuales que destacan aspectos de orden estructural e identifican sus potenciales limitaciones o vacíos planteados por autores y personajes representativos, entre ellos: Lagos (2010), Kraft y Furlong (2007), Ocampo (2004), Dye (2008), Lasswell (1994), Howlett y Ramesh (2003), Roth (2007).

Las políticas educativas a lo largo de su evolución han transitado por distintos énfasis atendiendo criterios de orden histórico, contextual y social, generando respuestas a aspectos puntuales como cobertura, permanencia y, recientemente, calidad en el aprendizaje evidenciada

en el desempeño de los estudiantes, generando un desarrollo lineal tal como lo sugiere De Ferranti (2003).

Pritchett, L. (2003) presenta como políticas fundamentales para mejorar la cobertura: la expansión de la oferta física, el mejoramiento de la calidad mediante la ampliación de la inversión en insumos, el incremento en ingresos de los hogares, el aumento en los retornos de educación y la reducción en el costo; sobre estos elementos existe una gama generosa de estudios desde la segunda década del siglo XX que respaldan o contradicen estas prioridades en pro del desarrollo de las políticas educativas especialmente. Duflo (2001) menciona que cuando la cobertura es baja la construcción de colegios puede ser muy efectiva para mejorar el nivel educativo del país, pero cuando es alta, los esfuerzos han de centrarse en la organización de la demanda.

Los límites fiscales al momento de tomar decisiones alrededor de los gastos o inversión en educación, deben tomarse en cuenta permanentemente, en Colombia es claro que una mayor inversión en infraestructura o en las mejoras salariales de los docentes, no aumenta la calidad, sin embargo, la incidencia de las características de los hogares es fundamental en el logro de aprendizajes (Sarmiento, 2005; Barrera, 2003; Gaviria & Barrientos, 2001).

El desarrollo lineal identificado por De Ferranti (2003), en las políticas educativas permitió apreciar como un nivel educativo superior debía esperar para ser beneficiario en el otorgamiento de recursos y, si la prioridad es preescolar, no se asignan recursos para primaria o para secundaria, afortunadamente ahora se considera prudente atender simultáneamente varios niveles educativos.

Las políticas educativas no pueden ser aplicadas de forma masiva sin atender el contexto donde se pretenden realizar, pues las condiciones de cada país y con ellas, las condiciones de los individuos son diferentes en cada región, así que el cuidado ha de extremarse al momento de pretender aplicar un modelo de política educativa Europeo en un contexto latinoamericano, por ejemplo; debido a esto la sugerencia es que la política que se aplique atienda la mayor cantidad posible de factores que inciden en la cantidad y calidad educativa.

Estas políticas educativas son una herramienta social que se expresa en normas y que se acompaña de lineamientos, programas, estrategias y acciones, además, teniendo en cuenta al contexto al cual se dirigen, pueden ser analizadas desde tres perspectivas: *i*) Racionalista: indagando la ideología y el elemento cultural que le subyace, *ii*) la Modernidad: destacando su poder económico, *iii*) el Liberalismo –neoliberalismo– integrando lo económico con lo propiamente político (Rivas, 2004).

Colombia ha superado etapas como la de cobertura en Educación Primaria y el crecimiento exponencial de la misma en zonas urbanas, sin embargo, y en particular Bogotá, se encuentra realizando esfuerzos importantes en el fortalecimiento de la infraestructura física, junto con la preocupación por la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El crecimiento de la Educación Básica Primaria y Secundaria en Colombia, a lo largo de la primera parte del siglo XX, fue bastante lento, con un bajo nivel de escolaridad frente a los países latinoamericanos (Engerman, 2002). Solo hasta mediados de siglo –1950 a 1970– el número de alumnos matriculados en Educación Básica Primaria creció significativamente, junto con la cantidad de docentes y de Instituciones Educativas; sin embargo, éste crecimiento se detuvo

durante los años ochenta y, al finalizar la década de los noventa, en Colombia se continuaban presentando una cobertura, eficiencia y calidad educativa débil, acompañado de una desorganización administrativa importante (Ramírez et al, 2006). Estas mismas autoras señalan que la falta de maestros formados adecuadamente, la descentralización del sistema educativo, el interés bajo del gobierno por la educación y la escasez de recursos fueron las limitantes más significativas para el desarrollo de una enseñanza adecuada durante la primera parte del siglo XX.

En la Educación Básica Primaria la descentralización administrativa fue importante, responsabilizando a las entidades territoriales de su financiación, dirección y supervisión. Es importante mencionar que, en este punto de la historia, la Educación Primaria formaba a los estudiantes para labores de agricultura, industria y comercio. Las Instituciones Educativas (escuelas) se dividieron en Urbanas, Rurales y Nocturnas, cada una con su propia normatividad.

Un referente importante es la Ley 56 de 1927 que asigna la obligatoriedad a la Educación Primaria en Colombia y faculta a que instituciones educativas públicas pudiesen organizarse como entes privados sin suprimir los apoyos económicos del Estado (en tiempos contemporáneos hablaríamos de las políticas asistenciales de la Administración Distrital, Colegios en Convenio y Concesión), generando rechazo por parte de la Iglesia Católica, esto condujo progresivamente a un incremento de la participación del sector educativo en el presupuesto de la nación; diferenciándose al poco tiempo el avance en procesos de industrialización en aquellos departamentos que invertían más dinero en educación como Antioquia, Cundinamarca y Valle (Duarte, 2003).

Por tratarse de una cita que denota el carácter con el cual ha sido concebido –lo escribo en tiempo presente, pues sus vestigios aún cobran vigencia, aunque en especial para la Educación Básica Secundaria y Superior en el sector privado especialmente y, argumentos como estos son los fundantes de la brecha en el acceso a formación de “calidad” que ofertan lo público y lo privado– el acceso a la educación en Colombia, a pesar de referirse a la educación secundaria se transcribe literalmente; esto ocurre en el momento en que un contrato entre el Gobierno Nacional y el Colegio San Bartolomé termina y éste decide generar cobros educativos y sostenerse económicamente:

“(…) la experiencia nos ha enseñado que la mayor parte de las familias puede pagar esta suma, y que a los niños que no puedan pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la Universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual. En realidad, la mayor parte de estos alumnos de familias pobres no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el Gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y la preparación de la juventud para carreras superiores”

(Memoria del Ministro de Instrucción Pública, 1928, pp. 15-16)

Otro factor que vale la pena mencionar aunque no nos ocuparemos de él en el presente trabajo pero no por ello se desconoce, es el fenómeno de la corrupción al interior de las prácticas de gestión vinculadas al terreno de la educación, tanto en lo micro como en lo macro, es decir, en la escuela y en los entes departamentales y nacionales respectivamente. Una de las tantas referencias que versan sobre este aspecto se encuentra en Hallak y Poisson (2005); Segal (2004), quienes sugieren que la presencia de la corrupción en el escenario educativo puede reducir el acceso a buenas oportunidades educacionales de manera equitativa.

A partir de estos referentes “ideales” asumiremos la descripción de las principales políticas educativas en el escenario colombiano, susceptibles de ser vinculadas por su objeto a las prácticas de enseñanza de los docentes –modelos pedagógicos y didácticos– y los sistemas de evaluación de aprendizajes de estudiantes.

4.3.1 Generalidades de las Políticas Educativas en Colombia a partir de 1950. El Expresidente y entonces Secretario de la Organización de Estados Americanos, Alberto Lleras Camargo en 1954 destacó el papel de la educación en la sociedad como un factor influyente en la presencia de las manifestaciones de violencia, sin diferenciar las clases sociales. Durante esta época recrudeció el fenómeno de desplazamiento forzado del campesinado en zonas rurales, con lo que se aumentó la migración del campo a la ciudad, así la población de niños y niñas en edades escolares vivió una situación excluyente alejada de la posibilidad de acceder a la educación. Estos hechos permitieron matices culturales bastante heterogéneos que complejizaron el acto educativo.

Posteriormente, algunos indicadores educativos tendieron a mejorar en la Educación Básica Primaria, por ejemplo, en cobertura el crecimiento anual fue del 7.3% en promedio; los estudiantes matriculados pasaron de 808.494 a 4.223.959 entre 1950 y 1976, esto explica el crecimiento en número de Instituciones Educativas y de maestros; en éste punto la tasa de analfabetismo en el país era del 22%, y a pesar de ello, continuaba siendo alta si tomamos como referencia el mismo indicador para otros países de la región como Argentina, Chile y Costa Rica. Otros indicadores continúan señalando la dificultad en eficiencia para éste nivel educativo, las tasas de permanencia en el ciclo escolar sólo llegaron al 27%, mientras que la repitencia alcanzó el 17% (MEN, 1986).

La motivación estatal para superar esta situación llevó a implementar una estrategia política denominada “misiones extranjeras”, las cuales tenían como objetivo valorar las variables sociales del país y diseñar alternativas de solución viables en atención a las mismas, entre ellas, las de Currie y Lebret y la Organización Internacional del Trabajo; todas ellas destacan la baja cobertura, calidad y eficiencia interna del sistema educativo y los demás aspectos ya mencionados en párrafos anteriores (Ramírez et al., 2006).

Junto a la implementación de las misiones, se creó la Oficina Sectorial de Planeación Educativa dentro del Ministerio de Educación Nacional, que se encargó de formular los planes de desarrollo; esta oficina en asocio con la UNESCO formularon un Plan Quinquenal de Educación, que fue el motivador de la unificación de la Educación Básica Primaria en cinco años, esta unificación fue general y no discriminó las diversas zonas del país. En esta misma época la concepción de la educación comienza a considerarse integradora y los propósitos de la comunidad latinoamericana se articulan alrededor de la eliminación del analfabetismo y el acceso a la educación primaria (MEN, 1986), más tarde, esta iniciativa toma forma con el programa de Universalización de la Educación Básica, cuyo objetivo era lograr una cobertura del 100% de los niños y niñas en edad escolar.

Aquí la política educativa adquiere una dimensión que se podría llamar sustentada, es decir, que sus lineamientos no se basaron en los intereses partidistas del dirigente de turno al frente del Ministerio o de las Entidades Territoriales, sino que se nutrieron de estudios y planeaciones – aunque más cuantitativas que sociales– que identificaron las condiciones y necesidades de la población objeto y, a partir de estos diagnósticos se desarrollaron programas de nuevas construcciones escolares, se crearon los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada

INEM, se suprimieron oficialmente las distinciones entre educación rural y urbana, se consolidó la duración de la Educación Primaria en cinco años y se implementaron planes de formación docente, conducentes a títulos reconocidos por el Estado para el ejercicio de la docencia, logrando disminuir el porcentaje de docentes sin título del 64% en 1950, al 40% en 1967 (MEN, 1986).

Aunque se ha mencionado tangencialmente a lo largo de estas páginas el tema de la financiación, es importante destacar que en 1960, la Ley 111 centralizó los gastos “personales” – diferentes a la administración de docentes que continuaban en manos de los entes territoriales– de la Educación Básica Primaria en manos del Estado, en otras palabras, la política queda en manos del gobierno nacional pero la administración queda en las regiones; ante esta situación el Ministerio crea los Fondos Educativos Regionales FER encargados de la financiación y las Juntas de Escalafón Departamentales, encargadas del personal docente (Ramírez et al., 2006).

En la segunda mitad de la década de los años setenta, durante la presidencia de Alfonso López Michelsen se reestructuraron las formas de organización del sistema educativo, promoviendo nuevamente la descentralización administrativa y haciendo énfasis en la dimensión de servicio público que se le asigna a la educación; estas reformas, se lograron a través de la Ley 43 de 1975.

El periodo que acabamos de sintetizar culmina con la formación de grupos o asociaciones de maestros y la creación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE en 1962, gracias a la unificación de los sindicatos departamentales en un ente rector, representativo y participativo nacional; luego de esta situación, y de manera curiosa, los indicadores educativos –matrícula,

cantidad de docentes y de Instituciones Educativas– que venían en mejora, resultan estacándose (Ramírez, 2006).

Los mandatos presidenciales siguientes al de Alfonso López Michelsen coinciden en la necesidad de implementar políticas educativas de impacto, que permitan la consecución de objetivos concretos como la universalización de la Educación Básica Primaria, tanto en el sector rural como urbano, pensando en la población más vulnerable del país (vulnerable, entendido como las personas con pocos recursos económicos). Hasta éste punto la responsabilidad de la baja escolaridad de la población en edad para estar cursando la Básica Primaria, se explica por la limitada infraestructura, mientras que las tasas de deserción o de irregular permanencia en el sistema educativo, se explica por la baja capacitación docente y por la actividad agrícola propia del sector rural.

Una estrategia de alto impacto para señalar en la Educación Básica Primaria ocurre en este periodo, cuando se implementan las jornadas mañana con el propósito de abarcar una mayor cantidad de población. Antes de esta estrategia, la jornada escolar iniciaba a las 8 a.m., se daba un receso para almorzar y se continuaba en la tarde hasta las 4 o 4:30 p.m. de lunes a viernes.

El mecanismo de doble jornada continua vigente en el sistema escolar del Distrito Capital en pleno siglo XXI, pues las necesidades del servicio así lo han requerido, sin embargo, ya está en desarrollo la iniciativa de la implementación de la jornada escolar única, con la tesis que a mayor cantidad de horas de estudio, o por lo menos de permanencia en las instalaciones escolares, mejores serán los resultados en las pruebas de evaluación externa, así como el nivel de

competitividad. Junto con la implementación de las dos jornadas escolares, se apostó por la unificación e integración de instituciones educativas con el ánimo de optimizar recursos.

En 1976, con el Decreto 88 resultado de la reforma educativa presentada por el Ministro de Educación Luis Carlos Galán Sarmiento ante el Congreso de la República, se amplía el concepto de Educación Básica para incluir cuatro años de la llamada educación secundaria o bachillerato, es decir, que inicia en primero de primaria y finaliza en noveno grado de secundaria.

En el periodo de 1979 a 1982, durante el mandato del presidente César Turbay Ayala, el gobierno formula un plan de desarrollo sectorial que supera la discusión de la cobertura y da muestras de preocupación por la calidad y la disminución en la deserción de estudiantes. Con el Decreto 2277 del 1979 el gobierno continúa dando muestras de la vigencia del tema educativo en su agenda de trabajo diaria, adoptando un Estatuto Docente que determina los criterios para la inscripción y posteriores ascensos de los docentes, el cual será regulado por cada una de las Entidades Territoriales donde se instalen, no sin antes haber participado en un sinnúmero de marchas de los docentes.

Durante el mandato del presidente Belisario Betancourt (1982 - 1986), continúa la vigencia de la preocupación por los indicadores de calidad de la educación llegando a pensar en algo que, hasta el momento era poco creíble para los líderes del sector, se trataba de la adecuación curricular para ajustarla a las demandas del contexto local y del país, ahora calidad remite a cobertura, acceso y permanencia.

Con esta nueva línea de trabajo se colocan en la mesa discusiones que interrogan por las formas de aprender, los modelos pedagógicos y las inequidades entre el sector urbano y el rural, además, se incluye a los padres de familia en las decisiones y responsabilidades escolares y se inicia la exploración de la Escuela Nueva y de los métodos activos. Para lograr financiar estas nuevas propuestas de enseñanza, Colombia acude a solicitar préstamos con el Banco Mundial, logrando apoyo para la educación primaria, que hasta el momento no se encontraba contemplada en sus frentes de acción.

Un hecho significativo en la historia política de Colombia es la reforma a la Constitución que se realizó en 1991, la cual consolidó iniciativas que ya se venían intentando como la descentralización de la administración, aspecto que por demás fue desorganizado e incoherente en términos normativos (Vergara & Simpson, 2001; Duarte, 2003), pero subraya de manera expresa cómo la Educación se convierte en un derecho de toda persona en Colombia y, además, que es un servicio público. La Constitución, en su artículo 67, señala que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad y comprenderá un año de preescolar y nueve de educación básica, que y la responsabilidad de velar por su cumplimiento le corresponde a los tres sistemas sociales por excelencia que son el Estado, la sociedad y la familia.

La Ley 60 de 1993 definió las competencias del Estado en el sector de la educación y distribuye los recursos junto con el sector salud; luego surge la Ley 115 de 1994 también llamada Ley General de Educación, esta Ley además de contener los criterios administrativos y financieros básicos para el funcionamiento del sector educativo, contiene un elemento por demás importante, plantea esquemas de evaluación de la calidad de la educación. El Decreto reglamentario de la Ley General de Educación es el 1860 de 1994, allí se contempla los

elementos básicos para la organización del proceso pedagógico y la gestión educativa; de éste decreto emergen los Proyectos Educativos Institucionales o P.E.I., el gobierno escolar y los criterios de evaluación y promoción desde la Institución Educativa. Luego con el Decreto 1719 de 1995 se abrió la puerta para la formulación del Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 a 2005. Como se puede inferir, el siglo XXI continua con retos planteados en el siglo XX, reconociendo la mejora en indicadores educativos de cobertura, cantidad de estudiantes por maestro y deserción escolar, entre otros.

Desde la perspectiva de calidad educativa, el cumplimiento de indicadores de desempeño de los estudiantes evidenciado en los resultados obtenidos en las pruebas que aplica el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación SABER, muestran que a finales del siglo XX los estudiantes de 3 y 5 presentan un bajo nivel académico, el sistema ha resultado ineficiente con unas altas tasas de repetición (Ramírez et al., 2006).

A manera de síntesis y, complementando el recorrido realizado hasta éste punto, se presenta una breve revisión histórica de las políticas implementadas en el país (Tabla 12), atendiendo los lineamientos del Departamento de Planeación en su documento de trabajo sobre el estado de la Educación Básica.

Tabla 12. Elementos relevantes de las Políticas Educativas en Colombia

Periodo	Hechos
De 1958 a 1966	<p>Se crea la oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional. Plebiscitariamente se fija en como base presupuestal para la educación el 10% del Presupuesto General de la Nación.</p> <p>Se mejoran los salarios docentes y construyen aulas de clase. 21.000 aulas según el Plan General de Desarrollo 1961 a 1970.</p> <p>Se organizan los ciclos de educación: Básica y diversificada.</p> <p>Cobertura en Educación Secundaria queda a cargo del sector privado.</p> <p>En Educación superior se crea el Consejo Nacional de Rectores de Universidades y se propone reducir el número de universidades.</p> <p>Surgen las Escuelas Unitarias como precursoras de las Escuelas Nuevas.</p>
De 1966 a 1982	<p>Se descentraliza la educación a partir de los Distritos Oficiales.</p> <p>Comienzan las dificultades de ubicación Geográfica de los docentes.</p> <p>Se organiza la Educación Media Diversificada. Se crean los Institutos Nacionalizados de Educación Media INEM.</p> <p>Se crea la Ley de Educación de Adultos.</p> <p>La política es de Alfabetización masiva.</p> <p>En relación con los docentes: se organiza el Estatuto docente. Decreto 2277 de 1979, y se incrementan las dificultades entre los niveles administrativos (Nación, departamentos y Municipios).</p> <p>Se expandió la política de Escuela Nueva en los sectores rurales.</p>
De 1982 a 1998	<p>Aumento de la cobertura en las zonas rurales tanto en Educación Básica Primaria como Secundaria.</p> <p>Inicio de la discusión del problema de la calidad educativa desde la tasa de retención y terminación.</p> <p>Se inicia la flexibilización del currículo, la diversificación de las modalidades en Educación Secundaria.</p> <p>En educación superior se fortalece COLCIENCIAS como órgano rector para la articulación de la Universidad, la ciencia y la tecnología.</p> <p>Hubo en el país cambio en la Constitución Nacional, ello desembocó en situaciones como:</p> <p>La reorganización del Ministerio de Educación Nacional para el cumplimiento de procesos con docentes y administrativos.</p> <p>Se visualiza la aplicación de pruebas estandarizadas en algunas regiones del país para mejorar la calidad.</p> <p>Surge el Programa de Universalización de Educación Primaria para enfrentar el problema de cobertura en el sector rural.</p> <p>El problema de la reprobación de curso se atacó con el programa de Promoción Automática.</p> <p>Surge el programa de Mejoramiento de la Cobertura y la Calidad de la Educación Secundaria y Media PACES, el cual contenía un sistema de becas y subsidios a la demanda.</p> <p>Hubo reorganización para la distribución de recursos a través de la Ley 60 de 1993 (Transferencias para departamentos y municipios) y la Ley General de Educación 115 de 1994.</p> <p>En relación con los docentes, la preocupación por su salario se mantiene y se crea el Fondo Educativo de Compensación FEC.</p> <p>Se proyectó un Plan Decenal de Educación.</p>

De 1998 a 2005	<p>No hubo financiación estructural del sistema, y se creó el Sistema General de Participación a través de la Ley 715.</p> <p>Se crea un nuevo Estatuto Docente para las personas vinculadas a partir de 2002. Ley 1278 de 2002.</p> <p>Con este nuevo estatuto los maestros pueden ser evaluados, pero los maestros cobijados por el 2277 no.</p> <p>Actualmente la política asume el sistema de capitación de la ley 715 que se refiere a pago por alumnos atendidos.</p> <p>Aplicación universal de las pruebas SABER.</p> <p>Se prioriza la expansión del nivel de preescolar.</p> <p>Se organiza la contratación con el sector privado con el Decreto 4313 y continúa el programa Familias en Acción.</p> <p>Se fortalece la dotación e implementación de recursos tecnológicos en las Instituciones Educativas.</p>
----------------	---

Fuente. El autor.

4.3.2 Elementos claves de las Políticas Educativas en Colombia. Los estudios en Educación para Colombia han preservado la misma línea del desarrollo de la política, es decir: cobertura, calidad, financiamiento. En términos de cobertura se pueden citar los estudios de Sarmiento y Caro (1997) quienes a través de los censos de los años 1985 y 1993 analizan la trayectoria de los indicadores de cobertura, encontrando que aunque se evidencia un progreso importante, aún existe una brecha por satisfacer, que bien recoge Colombia cuando respalda las recomendaciones de la UNESCO (2004) en su Informe Regional sobre los objetivos de Desarrollo del Milenio en Educación, señalando la necesidad de cobertura al 100% para el 2015, en el acceso y permanencia de todos los niños y niñas del planeta a la Educación Básica Primaria, en otras palabras, se trata de la conclusión universal de la educación primaria de calidad. También anuncian la no observancia de una relación directamente proporcional entre la destinación de recursos y el avance en las metas de cobertura, el desequilibrio e inequidad entre el sector rural y el urbano; Molina y Herrán (1995) identifican unas diferencias significativas entre departamentos.

En términos de calidad, la manera más directa de acercamiento a ella, ha sido a través de medidas objetivas obtenidas a partir de pruebas estandarizadas; dichas pruebas recogen como insumos para sus resultados, las características tanto de los colegios como de los niños y niñas y sus hogares. Frente a estos factores, Hanushek y Woessman (2009); Barrera (2003) y Barrera-Osorio, et al. (2012) mencionan que las características del hogar son fundamentales, que las características del plantel explican en un bajo porcentaje la varianza en las pruebas estandarizadas y que la calidad de los docentes aporta, de manera sustancial, a los resultados que obtienen, es importante mencionar que otros autores como Redondo (1997), Moore (1997), Castejón (1998), Enríquez (2008), Montero (2007), Ardevol (2010), han construido premisas que apoyan o incluyen nuevos insumos a la discusión sobre los factores asociados al rendimiento académico y a la calidad educativa. El Departamento Nacional de Planeación en Colombia recurre a las Pruebas SABER y asocia los resultados de los colegios con las características de cada una de ellos, línea que es seguida por Sarmiento, Becerra y González (2000), Gaviria y Barrientos (2001).

En cuanto al tema del financiamiento, Colombia aplica el criterio de descentralización, iniciado antes de la Constitución de 1991 y, que posteriormente es fortalecido por de la Ley 60 de 1993 y la Ley General de Educación 115 de 1994; este factor ha sido explorado por estudios de Duarte (2003), Sarmiento y Vargas (1997). La asignación de los recursos a los colegios se asignaba a partir de la cantidad de docentes y actualmente se hace en atención a la oferta y la demanda, es decir, por el número de estudiantes que se encuentren matriculados en la Institución Educativa, ya referenciado por Pérez (2003). El sistema ha sido respaldado por estudios de Mora (2001) y cuestionado por Acosta y Borjas (2005) y Reina y Yanovich (1998), aunque en niveles educativos diferentes al de la educación básica.

Otros elementos susceptibles de ser considerados para el análisis de la evolución de las políticas educativas en Colombia son: el promedio o tasa de escolaridad y la deserción cuyas fuentes de estudio son el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE y La Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo FEDESARROLLO.

En síntesis, el curso o las acciones de las políticas educativas en Colombia señalan que: *i)* la acumulación de capital es lenta, *ii)* el reto en términos de cobertura está centrado en los niveles de Preescolar y Secundaria, *iii)* no es equitativa la educación urbana y la rural. En Colombia es imperativo elevar el nivel de la calidad en la Educación Básica (primaria y secundaria) especialmente en los hogares más pobres, señala el Departamento Nacional de Planeación.

Desde la perspectiva de Barrera-Osorio, et al. (2012) frente a las políticas educativas Colombianas, mencionan: *i)* es significativo el incremento en la cobertura en los últimos años, aunque hace falta especialmente en zonas marginales urbanas y rurales y en niveles de Educación Básica Primaria y Secundaria, *ii)* Los resultados de evaluaciones externas internacionales evidencia desempeños más bajos de los estudiantes nacionales frente a países latinoamericanos, *iii)* en Colombia existen desigualdades en la calidad de la educación por regiones o departamentos, *iv)* es inequitativo el número de horas que dedican a la educación los estudiantes del sector privado frente al sector oficial. Es decir, se trata de limitaciones en cobertura y en calidad, y en variables como el número de horas de clase, el desarrollo de las regiones y los resultados en pruebas de evaluación de aprendizaje internas y externas.

Tabla 13. Tasas de Cobertura Bruta y Neta en Educación Básica Primaria. 2002- 2009

Año	Cobertura Bruta	Cobertura Neta
2002	114	90
2003	116	88
2004	117	88
2005	118	91
2006	120	92
2007	119	90
2008	120	90
2009	121	90

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=9&id_categoria=2&consulta=cobeturab_nivel&nivel=9&dpto=&mun=&ins=&sede=

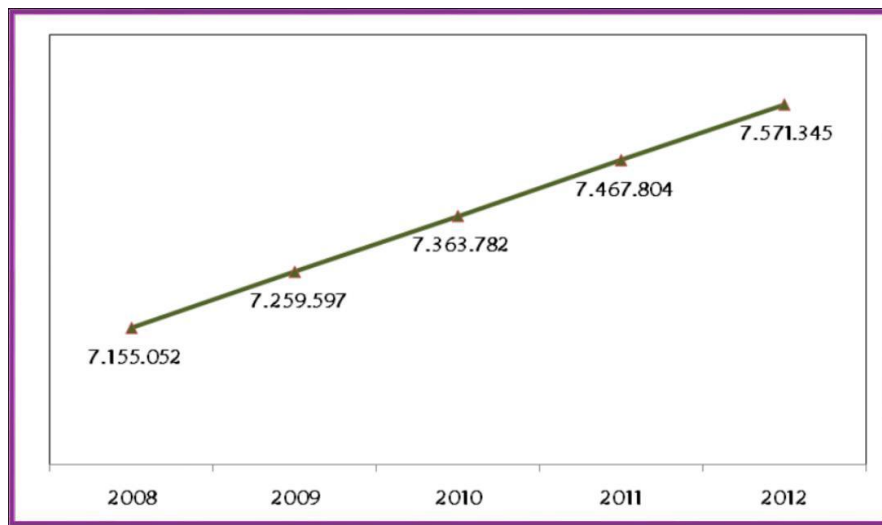
Como se puede apreciar, la tasa de cobertura en la Básica Primaria a nivel nacional es relativamente buena y según Barrera-Osorio et al. (2012), las diferencias en las tasas de cobertura se explican por la superación de rezagos de años anteriores. Aunque no se muestran en esta tabla, es importante mencionar que la cobertura en el mismo periodo para el Grado Cero (Preescolar) y Secundaria que son los niveles educativos que bordean a la Básica Primaria, es baja pues alcanza un 62% y 70% respectivamente. De la misma forma, si se habla de la cobertura por departamentos o regiones, la inequidad resulta evidente nuevamente; Bogotá hace parte de la región Andina que alcanza coberturas del 90%, mientras que regiones como la Amazónica, la Pacífica y la Orinoquía, oscilan entre el 70 y 80%.

4.3.3 Generalidades estadísticas del sector educativo de Educación Básica en Bogotá a 2012. Actualmente en el Distrito Capital, a través de la Secretaria de Educación, que es el órgano rector en la ciudad encargado de velar por el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, las Administraciones locales, además de los aspectos antes mencionados, han decidido implementar estrategias políticas con un alto componente social o asistencial en las instituciones del sector público, tales como: *i*) gratuidad para todos y todas , *ii*)

subsidio de transporte condicionado a la asistencia, *iii*) refrigerio escolar, *iv*) servicio de comida caliente a través de comedores escolares, *v*) kit de útiles escolares, *vi*) apoyo de servicios médicos y odontológicos, *vii*) escuela ciudad escuela, *viii*) contratación del servicio educativo con el sector público –colegios en concesión–, entre otras. Todas ellas responden a las líneas de fortalecimiento tradicional en las políticas del país como: la cobertura, la garantía del acceso y la permanencia, y recientemente, el interés por la calidad.

A continuación se presentan una síntesis de la política educativa en Bogotá, en particular en lo transcurrido del siglo XXI, para ello, se toma como fuente oficial los datos consignados en el Boletín General de la Secretaría de Educación del año 2012.

Gráfico 1. Crecimiento de la Población en Bogotá 2008-2012



Fuente: Proyecciones de Población del DANE – SDP. Elaboración: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis Sectorial. Disponible en:

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf

La curva de crecimiento de la población en Bogotá sostiene una tendencia positiva en los últimos años equivalente a un 5.81% aproximadamente; lo que evidencia una ciudad en

permanente dinámica socio-demográfica; se trata de un crecimiento relativamente estable más no homogéneo. Bogotá, por ser la capital del país, es considerada por muchos habitantes de otras provincias como el escenario y fuente propicio para la consecución de mejores condiciones de vida, de allí su elección constante como sitio de residencia.

Tabla 14. Población por localidades en Bogotá

Localidad	2008	2009	2010	2011	2012
Usaquén	459.669	464.656	469.635	474.773	479.830
Chapinero	129.774	131.027	132.271	133.778	135.160
Santa Fe	109.704	109.882	110.049	109.993	109.955
San Cristóbal	410.214	410.259	410.148	409.799	409.257
Usme	335.350	349.346	363.707	382.876	400.686
Tunjuelito	202.168	202.119	202.010	201.843	201.593
Bosa	539.794	554.389	569.093	583.056	597.522
Kennedy	985.570	997.693	1.009.527	1.019.949	1.030.623
Fontibón	322.172	330.156	338.198	345.909	353.859
Engativá	819.912	828.096	836.124	843.722	851.299
Suba	993.377	1.018.629	1.044.006	1.069.114	1.094.488
Barrios Unidos	230.026	231.435	232.802	233.781	234.948
Teusaquillo	142.619	143.891	145.157	146.583	147.933
Los Mártires	96.930	97.283	97.611	97.926	98.209
Antonio Nariño	107.682	107.935	108.150	108.307	108.457
Puente Aranda	257.962	258.368	258.751	258.441	258.212
Candelaria	24.067	24.095	24.117	24.144	24.160
Rafael Uribe Uribe	377.440	377.704	377.836	377.615	377.272
Ciudad Bolívar	604.491	616.455	628.366	639.937	651.586
Sumapaz	6.131	6.179	6.224	6.258	6.296
Total	7.155.052	7.259.597	7.363.782	7.467.804	7.571.345

Fuente: Proyecciones de Población del DANE – SDP. Elaboración: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis Sectorial. Disponible en:

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf

Las localidades donde se concentra el 55,6 % de la población total de Bogotá son Suba, Kennedy, Engativá, Ciudad Bolívar y Bosa; De estas, Suba y Ciudad Bolívar siguen un

crecimiento exponencial en los últimos cuatro años, mientras que otras localidades como Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y Tunjuelito registran una disminución en la cantidad de población.

En la siguiente tabla (Tabla 15) se discrimina la población que corresponde a las edades próximas al nivel de Educación Básica Primaria (EBP), pertinentes para el presente estudio, y a las cuales por mandato de la Constitución Política Nacional, se les debe garantizar el derecho a la educación:

Tabla 15. Población por edad y género en Bogotá 2012 relacionada con la EBP

Rangos de Edad	2008	2009	2010	2011	2012
5 años	119.323	118.482	118.056	118.464	118.833
6-10 años	613.567	608.389	603.488	599.711	597.402
11-14 años	512.612	509.165	505.520	501.741	497.716
15-16 años	259.694	261.735	261.074	259.418	257.768
TOTAL	1.505.196	1.497.771	1.488.138	1.479.334	1.471.719
Crecimiento anual	-0,3%	-0,5%	-0,6%	-0,6%	-0,5%
% Participación	100%	100%	100%	100%	100%
5 años	8%	8%	8%	8%	8%
6-10 años	41%	41%	41%	41%	41%
11-14 años	34%	34%	34%	34%	34%
15-16 años	17%	17%	18%	18%	18%

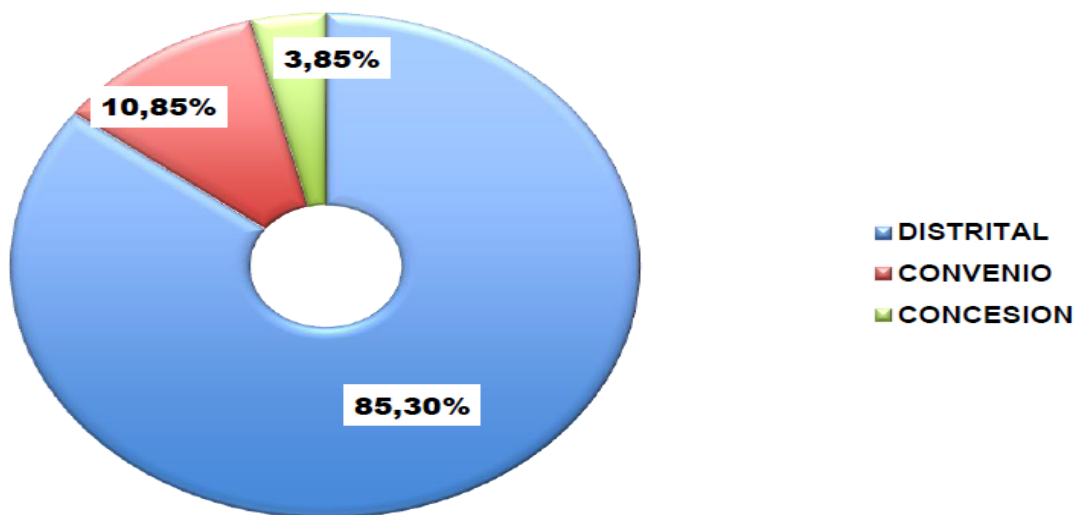
Fuente: Proyecciones de Población DANE – SDP. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo de Análisis Sectorial. Disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf.

Globalmente se aprecia una tendencia decreciente de la población escolar, para el nivel de Educación Básica en la mayoría de localidades de Bogotá equivalente al 2.2% en los últimos cuatro años, lo que confirma la distribución heterogénea de la población en la ciudad y la potencial irregularidad entre la oferta y la demanda, generando que haya localidades en donde el número de estudiantes sea reducido mientras que otras, usualmente las ubicadas en la periferia, evidencien hacinamiento.

Si la disminución progresiva de población en edad escolar continua, la consecuencia inexorable será el potencial cierre de cursos y jornadas escolares, especialmente la jornada tarde; aunque otra opción es la flexibilización del parámetro de estudiantes por docente establecido por las administraciones nacionales y departamentales, lo cual permitiría mantener el recurso humano del sector.

4.3.3.1 *Oferta Educativa en Bogotá.* En Bogotá, la oferta educativa (Gráfico 2) está conformada por 359 Instituciones Educativas Distritales, 25 colegios en concesión –I.E. entregadas para el manejo por entidades sin ánimo de lucro y autónomas en su funcionamiento–, 267 I.E. en convenio –Colegios privados que realizan un acuerdo con la SED para atender niños y niñas de estrato 1, 2 y un porcentaje del 3, que residen en zonas donde la SED no logra suplir la demanda con sus propias instituciones–.

Gráfico 2. Participación por tipo de institución



Fuente: Sistema de Matrícula SED. Corte a febrero 14 del 2012. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis Sectorial.

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf

Tabla 16. Número de Jornadas Escolares en I.E. Oficiales 2012

Localidad	Jornada					Total
	Completa	Mañana	Tarde	Nocturna	Fin de semana	
Usaquén	0	11	11	3	0	25
Chapinero	0	3	3	1	0	7
Santa Fe	0	8	6	3	0	17
San Cristóbal	0	33	31	4	1	69
Usme	0	44	33	2	1	80
Tunjuelito	0	12	12	4	0	28

Localidad	Jornada					Total
	Completa	Mañana	Tarde	Nocturna	Fin de semana	
Bosa	1	27	27	4	0	59
Kennedy	0	40	40	4	0	84
Fontibón	0	10	10	2	0	22
Engativá	0	33	33	6	0	72
Suba	0	26	26	3	0	55
Barrios Unidos	0	10	10	0	0	20
Teusaquillo	1	2	2	1	0	6
Los Mártires	0	8	8	1	0	17
Antonio Nariño	1	5	5	1	0	12
Puente Aranda	0	15	15	2	0	32
La Candelaria	0	2	2	1	0	5
Rafael Uribe Uribe	0	26	26	5	1	58
Ciudad Bolívar	0	39	38	5	3	85
Sumapaz	0	4	0	0	2	6
Total	3	358	338	52	8	759

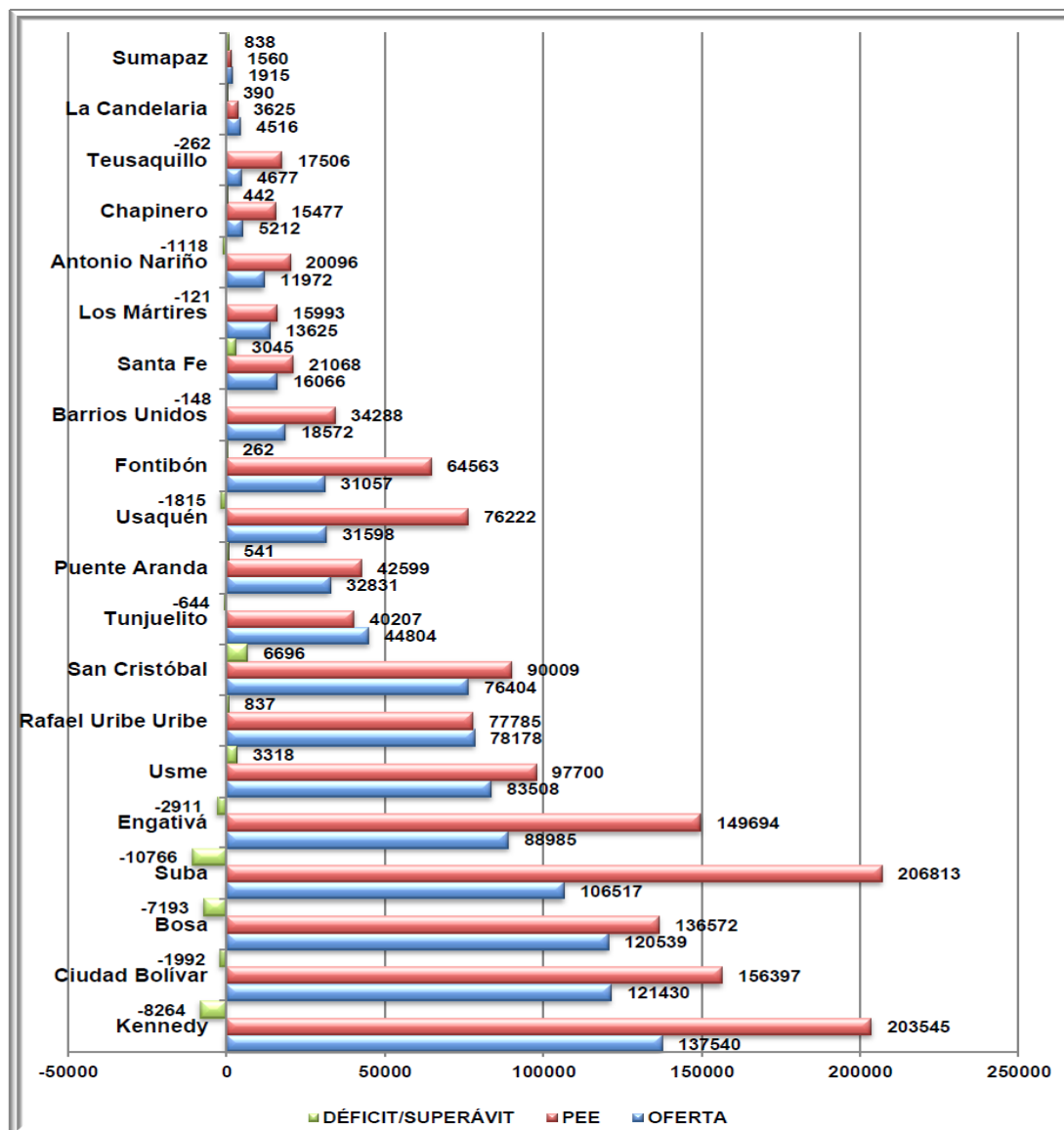
Fuente: Sistema de Matrícula SED. Corte a febrero 14 del 2012. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis Sectorial.

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf

La distribución de Instituciones Educativas Oficiales en Bogotá por jornada (Tabla 16) resulta con una leve tendencia dominante en términos de frecuencia, la jornada de la mañana equivale al 47.1% frente a un 44.5% de la jornada de la tarde. Junto a ello se aprecia que la cantidad de I.E. con oferta de jornadas múltiples es heterogénea por localidad y casi polar, atendiendo a las condiciones y características de las demandas sociodemográficas y económicas del sector; la

mayor oferta se ubica en el sur de la ciudad y en algunos sectores periféricos donde se encuentra la población con mayores índices de pobreza.

Gráfico 3. Oferta distrital, Población en Edad Escolar y Déficit por localidad 2012

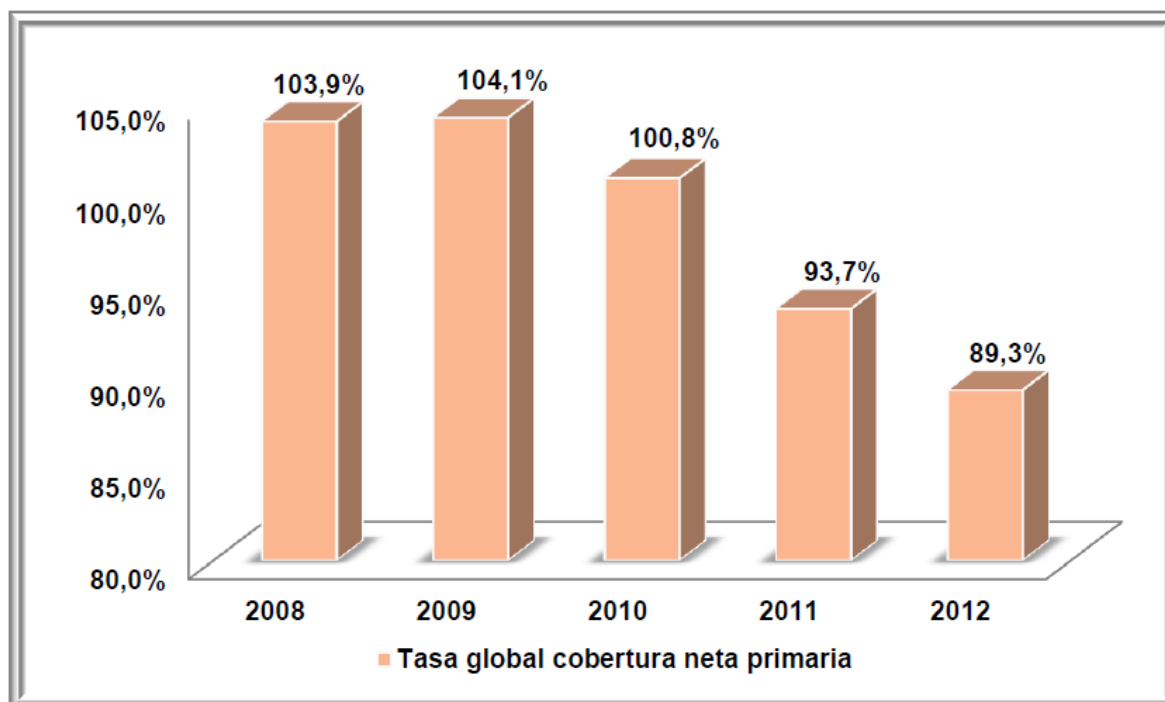


Fuente: Sistema de Matrícula SED. Corte a febrero 14 del 2012. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo de Análisis Sectorial.

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf

De acuerdo con la información (Gráfico 3), 11 de las 20 localidades están siendo atendidas adecuadamente en relación con la cantidad de población escolar versus la oferta de las I.E.D., esta situación confirma nuevamente el avance significativo de la política educativa y del criterio de cobertura, de allí, que el esfuerzo reciente se oriente hacia programas, estrategias e investigaciones alrededor de la calidad. La población escolar que no cubre o aplica a las Instituciones Educativas es atendida por instituciones del sector privado.

Gráfico 4. Tasa Global de Cobertura Neta nivel Primaria Bogotá. I.E. Oficial y No Oficial. 2008-2012



Fuente. Matrícula oficial reportada al MEN con corte a 14 de febrero de 2012.

Elaboración y Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo de Análisis Sectorial. Matrícula No oficial. Imputada a partir de los Censos C-600 Nota: La matrícula total Bogotá, incluye grados de matrícula inicial y ciclos de adultos en ambos sectores, por esta razón sobre la Población en Edad Escolar (la cual presenta un rango de 5 a 15 años).

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf

Tal y como se ha señalado anteriormente (Gráfico 4) en la capital del país no existe problema de cobertura, la oferta de cupos en las I.E.D. es suficiente en relación con la demanda efectiva en

la población escolar; a pesar de ello, el Sistema de Matrículas reporta una cobertura neta del 89.3% para el año 2012, debido a que la concentración de la población escolar se encuentra en las áreas periféricas de la ciudad donde los colegios no logran atender la demanda, situación que la Secretaría de Educación contrarresta con estrategias como el subsidio a la asistencia escolar, el subsidio de transporte escolar y las rutas escolares.

4.3.4 Ley General de Educación de Colombia. Luego de haber identificado algunas generalidades básicas de la normatividad educativa colombiana desde la perspectiva de sus antecedentes históricos y considerar otro tanto los aspectos más globales del comportamiento de la oferta y la demanda del sector educativo oficial para la ciudad de Bogotá, los cuales nos brindan un panorama sobre el impacto tanto cuantitativo como cualitativo de la acción formativa que le atañe al conjunto de las Instituciones Educativas Distritales y, en ellas, a cada uno de sus agentes, procederemos a destacar los apartes de la máxima disposición legal vigente para el país que se asocian directamente con la implementación, modificación o adaptación de las dinámicas curriculares –modelos pedagógicos y didácticos– y los sistemas de evaluación de aprendizajes de estudiantes.

Para realizar este recorrido sucinto nos apoyaremos en el texto de Peinado (2013)¹⁰ quien presenta una guía de consulta de las leyes, decretos, resoluciones y sentencias que desarrolla la Ley General de Educación 115 de 1994, y que se toma como referente para la dirección del servicio y de los procesos inherentes a la educación en todas las Instituciones Educativas del país, tanto del sector oficial como privado que atienden los niveles educativos de preescolar, educación

¹⁰ Peinado, H. (2013). Legislación Educativa Colombiana. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

básica primaria, secundaria y media, pues la educación superior adquiere una connotación distinta que se regula a partir de otros referentes normativos en Colombia.

4.3.4.1 **Concepto de educación.** Es concebido desde la perspectiva de la formación, es decir, se trata de un proceso intencional dirigido a la optimización de las máximas potencialidades del ser humano, ajustadas al nivel y expectativa de desarrollo individual, social y cultural que el contexto brinde, siempre bajo los referentes de la acción ética.

Esta acción formativa se implementa bajo los principios de la Constitución Política, donde la Educación es concebida como un derecho, e inclusive, es considerada como un servicio público¹¹, dando una connotación particular que ha derivado en variadas reflexiones de orden social, pues al ser considerada de esa manera se equipara a otros “servicios públicos” como el suministro de agua potable o el acceso a la energía eléctrica, que según las leyes colombianas no podrían ser suspendidos en condiciones regulares, salvo bajo excepciones usualmente de orden económico. Esta forma de comprender la educación ha generado choques con la actividad sindical docente, aunque en la práctica no se ha visto afectada.

Existe la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra¹², y el artículo 67 de la Constitución indica los niveles en los cuales se prestará el servicio educativo formal: Preescolar, Educación Básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. Además, éste mismo artículo es claro en señalar la corresponsabilidad que debe existir entre el Estado, la sociedad y la

¹¹ Sentencia T-1101 de 2000. Corte Constitucional.; Ley 80 de 1993. Numeral 3. Artículo 2°.

¹² Capítulo I. Preliminares. Artículo 1. Objeto de la ley. Ley General de Educación. Artículo 27 de la Constitución Política.

familia para el ofrecimiento del servicio educativo, la asistencia y la protección al niño, de tal suerte que se garantice el desarrollo armónico y la puesta en escena de la totalidad de sus derechos¹³.

La responsabilidad de la calidad en la educación y en el servicio educativo en conjunto también es delegada a estas mismas entidades –Estado, sociedad y familia–, particularizando que el tema de la cobertura será de competencia de las entidades territoriales y de la nación, para ello, se apoyará en la inspección y vigilancia del servicio público educativo, reglamentado a través del decreto 907 de 1996, que en la práctica actual tiende a generar un impacto poco significativo en términos de calidad y desarrolla tareas de orden administrativo asociadas a la investigación de las Instituciones Educativas derivadas de las quejas radicadas por los distintos actores de la sociedad.

En el capítulo III denominado Del Proceso de Evaluación se indica que la evaluación, desde la perspectiva del cuerpo de Inspección y Vigilancia (artículo 4°), contempla el aspecto curricular y se realizará de manera sistemática y continua, de tal suerte que la información que se recolecta, mantenga el carácter de oportuna y pertinente sobre el cumplimiento de los requisitos de toda I.E. para prestar el servicio y lograr el aprendizaje y la formación integral del educando.

4.3.4.2 *Decreto 1860 de 1994*. A partir de este decreto se reglamentan los aspectos pedagógicos generales que orienta la Ley General de Educación 115 de 1994.

El artículo 18 define el concepto de Comunidad Educativa, atendiendo la orientación dada en el artículo 6 de la Ley General de Educación de 1994, en donde se indica que está constituida por

¹³ Artículo 44. Constitución Política.

todas las personas que tienen injerencia y responsabilidad directa sobre la Institución Educativa, su organización, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; la integran: estudiantes, padres, madres y acudientes, docentes, directivos docentes, administrativos y egresados.

En el Decreto 1286 de 2005 se establecen las directrices para la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos, las cuales van desde el reconocimiento de sus derechos a la agremiación, hasta la participación directa en la autoevaluación institucional, en la configuración de un clima de respeto y tolerancia en el escenario escolar. Las formas de agremiación señaladas en el presente decreto se contemplan en los artículos 4 y 5, y corresponden a la Asamblea General de Padres de Familia y al Consejo de Padres de Familia.

En el artículo 9 se consagra la gratuidad para los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media en las I.E. del sector público en el país y se otorga la facultad a los entes territoriales de contratar la prestación del servicio educativo y el transporte escolar con el ánimo garantizar el derecho, el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

En el capítulo II de la Ley General de Educación se habla sobre la Estructura del Sistema Educativo, de donde podemos precisar como relevantes para el presente trabajo aspectos tales como:

Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles:

- Formar la personalidad en el marco de la autonomía, la ética y la moral.
- Fomentar en la I.E. prácticas democráticas para el aprendizaje y la vivencia de la ciudadanía.

4.3.4.3 *Educación básica*. Desde la perspectiva del artículo 19 de la Ley General de Educación, en el cual retoma el artículo 356 de la Constitución Política, la Educación Básica está conformada por nueve grados, distribuidos en la educación primaria (5 grados) y en la educación secundaria (4 grados).

En el artículo 20 se indican los objetivos generales de la Educación Básica en Colombia, a saber:

- Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza.
- Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

De estos objetivos, el artículo 21 precisa los que le corresponden a la educación primaria:

- Formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.

- El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico.
- El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana, así como el fomento de la afición por la lectura.
- El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como modelo de expresión estética.
- El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen esos conocimientos.
- La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.
- La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.
- La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente.
- El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico.
- La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.
- El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana.

- La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura.
- La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera.
- La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política.
- La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

En el artículo 23 se establecen las áreas obligatorias y fundamentales que contribuirán a la formación y al conocimiento de los estudiantes que cursan éste nivel, y que tendrán una equivalencia mínima del 80% del plan de estudios:

- Ciencias naturales y Educación ambiental
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
- Educación artística y cultural
- Educación ética y en valores humanos
- Educación religiosa
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros
- Matemáticas
- Tecnología e Informática

El Artículo 33 de la Ley General menciona los criterios que se deben tener en cuenta para la elaboración del currículo orientado a una formulación coherente con el plan de estudios, se debe cumplir con ciertos criterios de flexibilidad, innovación, incorporación de elementos del contexto e interculturalidad; éste artículo estará en sintonía con el artículo 78 que sugiere la permanente necesidad de revisión, actualización, diseño y evaluación del currículo, y con el artículo 77, en

cuanto a la autonomía institucional para la selección de los contenidos, métodos de enseñanza y organización de las actividades formativas.

Según el artículo 34, la Institución Educativa podrá incluir un grupo adicional de asignaturas o áreas que complementen la formación de los estudiantes, previsto en el Proyecto Educativo Institucional, sin que llegue a sobrepasar el 20% del total de las áreas que conforman el plan de estudios. Las áreas pueden tramitarse a través de proyectos pedagógicos y su duración puede ser distribuida a lo largo del año lectivo.

El artículo 35 contempla que las asignaturas deben ajustarse en cuanto a contenidos, intensidad horaria y duración acordes con el Proyecto Educativo Institucional sin que excedan los lineamientos derivados de la Ley General y de los demás que el Ministerio de Educación proponga durante y posterior a su reglamentación.

En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos de trabajo que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando.

El artículo 36 menciona la necesidad de implementar proyectos pedagógicos como una actividad dentro del plan de estudios que ayude al fortalecimiento de la capacidad en el estudiante para la solución de problemas cotidianos vinculados al entorno social, cultural, científico y

tecnológico del alumno. Facilita la correlación, integración y la puesta en escena de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de las áreas.

4.3.4.4 **Estándares Educativos.** A través de la resolución 2343 de junio 5 de 1996 se precisa que la Ley 715 de 2001 en su artículo 113 deroga el literal (d) del numeral (1) del artículo 148 de la Ley 115 de 1994 que dice “establecer los indicadores de logros curriculares, y en la educación formal fijarlos para cada grado de los niveles educativos”, esto indica que a partir de éste momento cada Institución Educativa puede autónomamente fijar sus indicadores de logro, sin embargo, también se agrega que “ El Gobierno Nacional reglamentará lo pertinente, por lo cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logro para la educación formal”.

¿Qué se entiende por lineamiento curricular desde esta normativa? El Gobierno Nacional representado por el Ministerio de Educación, en el artículo 3 de esta resolución (2343 de 1996) indica “son orientaciones para que las Instituciones Educativas (I.E.) del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación. Los lineamientos brindan elementos conceptuales para definir el núcleo común del currículo de todas las I.E., fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales.

Para precisar un poco más las referencias de orden curricular que brinda la Ley General de Educación, nos remitimos al capítulo 2, titulado Currículo y Plan de estudios. Aquí, el artículo 76 define currículo en los siguientes términos: es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción

de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

El artículo 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Parágrafo. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

El Artículo 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero

de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que esta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

Artículo 79. Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

Dentro de estas disposiciones vigentes que aplican para la organización de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se cuenta con la implementación del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

Para esquematizar sus elementos constitutivos recurrimos a la figura 37, la cual además, nos aproxima al tema de las escalas de valoración nacional, los roles de los agentes educativos y en general proporciona un panorama claro acerca de la concepción de evaluación de aprendizajes, que por lo menos, desde la política, existe en el territorio colombiano.

Figura 37. Elementos constitutivos del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes

Fuente: El Autor.

La Escala de valoración nacional ha quedado planteada en el artículo 5 de éste decreto y, a manera de referencia para facilitar el contraste, se coloca junto a ella lo contemplado en el Decreto 230 de 2002 ya derogado.

Tabla 17. Escalas valorativas de Evaluación de Aprendizajes Decreto 230 de 2002 y Decreto 1290 de 2009

Decreto 230 de 2002	Decreto 1290 de 2009
Deficiente	Desempeño Bajo
Insuficiente	
Aceptable	Desempeño Básico
Sobresaliente	Desempeño Alto
Excelente	Desempeño Superior

Fuente: Construida por el autor.

En cuanto a la promoción, la Institución Educativa podrá fijar los criterios que considere adecuados para otorgar la promoción de los estudiantes, siempre ajustados al SIEE y manteniendo presente que el hecho de reprobar un curso no significa la pérdida de cupo en la

Institución, por el contrario la institución asegurará la posibilidad de permanencia del estudiante, según lo previsto en el artículo 6; Ahora bien, si el caso fuese la excepcionalidad y un estudiante demuestra que posee las competencias de orden cognitivo, social y personal, puede ser solicitada la promoción anticipada ante el Consejo Directivo, durante el primer periodo académico del año en curso, así lo prevé el artículo 7 del presente decreto.

Los artículos 9, 10 y 11 mencionan las responsabilidades que les atañe al Ministerio de Educación Nacional, a las Secretarías de Educación Departamentales y a las Instituciones Educativas respectivamente, donde, en relación con los objetivos del presente trabajo, conviene mencionar la exigencia normativa frente al hecho de evaluar la efectividad de los Sistemas Institucionales de Evaluación de aprendizajes de Estudiantes, el analizar de manera sistemática los resultados de las pruebas externas y contrastarlos con los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes que posee cada una de las I.E., además, del permanente trabajo de revisión y comunicación directa con los actores educativos de la comunidad, que asegure su participación en el diseño, su comprensión y su aplicabilidad.

Las Instituciones Educativas deben asegurar la creación de compromisos constantes entre los estudiantes, padres de familia y los mismos docentes, fruto del análisis constante de los desempeños académicos obtenidos, de tal suerte que puedan ser superadas las debilidades observadas de manera oportuna; y en caso que los apoyos no se pudiesen brindar al interior de la institución, se deberían realizar las sugerencias necesarias para la búsqueda de las fuentes de ayuda externa que intervengan de manera eficaz en beneficio del estudiante y de su proceso de aprendizaje.

Esta posibilidad que brinda la norma, realmente no se desarrolla de manera efectiva, si bien es cierto que cada I.E. debe diseñar y adoptar su SIEE y presentarlo ante las Direcciones Locales de Educación DILE para su conocimiento más que para su aprobación, de allí no se avanza; las Secretarías de Educación envían periódicamente notificaciones a las I.E. animándoles a verificar los resultados de las evaluaciones externas con la perspectiva de mejorar el puntaje y la posición ocupada, a partir de una matriz básica de tipo diagnóstico y de corte debilidades-fortalezas que emana del propio análisis que la institución hace, sin que medie un acompañamiento directo que permita un proceso de auto revisión un tanto más objetivo.

De otra parte, y tal como lo señala el artículo 11, se espera que haya un trabajo con padres de familia alrededor de la Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes, situación que tampoco es clara, ya que, como se verá más adelante, la participación de los padres en la evaluación es muy baja, sólo y de manera excepcional, una Institución Educativa de las participantes en esta investigación mencionan que se toma en cuenta a los padres al momento de asignar la valoración cuantitativa de cada una de las áreas fundamentales del conocimiento.

Una consideración especial merecen los derechos de los estudiantes contemplados en el artículo 12 del presente decreto, los cuales se pretenden esquematizar a continuación:

Figura 38. Derechos de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes

Fuente: El Autor.

Entre tanto, el artículo 13 señala los deberes que se circunscriben en el terreno del cumplimiento de los compromisos académicos y convivenciales que les aseguren superar sus debilidades y mantener unas interacciones adecuadas con los demás actores de la comunidad educativa. En cuanto a los padres de familia (artículos 14 y 15), tienen:

Tabla 18. Derechos y deberes de los padres de familia en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes

Derechos	Deberes
Conocer en su totalidad el SIEE.	Participar en el Gobierno Escolar y en la construcción del SIEE.
Acompañar el proceso evaluativo de los estudiantes.	Realizar seguimiento al proceso de evaluación de sus hijos.
Recibir oportunamente informes periódicos.	Analizar los informes periódicos de evaluación.
Recibir respuesta oportuna a sus reclamaciones por la evaluación de sus hijos.	

Fuente: Construida por el autor.

Como se puede apreciar, normativamente las acciones están sugeridas para que el proceso evaluativo se diera de manera eficiente, oportuna, integral y con metas claramente proactivas en beneficio del aprendizaje del estudiante y su proceso de evaluación, vinculando a cada uno de los actores que hacen parte integral de lo que la misma ley ha denominado comunidad educativa, sin embargo, una queja recurrente es la ausencia de compromiso por parte de los padres que se comentará en los capítulos finales de éste trabajo aunque su objetivo no sea éste especialmente.

4.3.5 Políticas para la Educación Básica en Bogotá. Las Políticas Educativas en Bogotá para la vigencia 2012-2016 en el marco del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación “Calidad para todas y todos” contemplan una serie de programas que abarcan la totalidad de los niveles educativos previstos en el país, hasta la articulación con la educación superior.

Los programas que resultan relevantes por su incidencia directa para la Educación Básica Primaria, que es la que nos ocupa en esta investigación, son:

- Pre jardín, Jardín y Transición. Hace parte integral de la política de la Educación Inicial. Este programa busca generar espacios al interior de las Instituciones Educativas actuales –previas adecuaciones físicas– para la inserción de los niños y niñas a partir de los tres años de edad. Los niños y niñas tendrán la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas básicas, explorar, descubrir, preguntar y socializar las competencias necesarias para los aprendizajes posteriores en el siguiente nivel de formación. Para lograrlo la administración tiene previsto un andamiaje caracterizado por: plantas físicas diferenciales para jardines y colegios que brinden la seguridad y la calidez exigida en este tipo de población, movilidad segura, docentes con formación especializada y dotaciones en términos de material didáctico adecuado y suficiente.

- Ser y Saber con excelencia: Educación Básica. Hace parte integral la estrategia de currículo para la excelencia académica y la formación integral. En cuanto a la dimensión del SER, este programa se ocupa de integrar acciones dentro de las áreas de Educación artística, Actividad Física y deporte y Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, tales como: sensibilidad estética, expresión simbólica, apropiarse del cuerpo físico, emocional y afectivo, asumir el ser humano como diverso, pertenencia a un colectivo. En cuanto a la dimensión del SABER: En las áreas de Matemáticas, Español, Segunda Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se pretende estimular desarrollos tales como: tipos de pensamiento matemático, lecturas, tipos de lenguajes, identidad, destrezas comunicativas, método científico, sistemas y relaciones políticas, económicas e históricas, fenómenos naturales y artificiales y resolución de problemas, entre otros.
- Escuelas diversas y libres de discriminación. Este programa busca superar la exclusión dando el paso de colegios excluyentes a colegios integradores y colegios incluyentes. Para lograrlo, la administración se encuentra en una búsqueda activa y caracterización de la población para garantizar el acceso y la permanencia de las acciones que aseguren la movilidad y seguridad de los niños y niñas, el talento humano especializado, la adaptación curricular y la evaluación flexible.
- Docentes Empoderados con bienestar y mejor formación. Este programa hace parte de la política de Orgullosamente maestras y maestros. Pretende mantener en la sociedad, la claridad de la función imprescindible y vital que realiza el maestro como actor medular para la construcción de un mundo mejor, brindar a la planta de personal docente el reconocimiento social, tiempo y

grupos de estudiantes en cantidad adecuados para su labor y brindar opciones de formación avanzada dirigidas a la investigación e innovación.

- Reflexión y Acción para transformar la ciudad. Este programa hace parte de la política de Ciudadanía y Convivencia: se trata de aprender a ser ciudadanas y ciudadanos, trabajando sobre la base de la identidad, los derechos y deberes, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, la sensibilidad, el manejo emocional y los procesos de participación.
- Espacios para aprender a vivir y pensar. Hacen parte de la política de Hábitat Escolar, busca la consolidación de espacios más humanos que redunden en mayor bienestar y mejor aprendizaje. La idea es contar con un hábitat escolar que cumpla con las siguientes condiciones: edificación, prestación de servicios, óptimo mantenimiento y dotaciones acordes con la función pedagógica.
- TIC. Internet a toda, para todas y todos. Hace parte integral del Programa de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC- en los colegios del Distrito. La pretensión es implementar conectividad de 30 megas al internet en el 100% de las sedes de los colegios del Distrito.
- Alimentación Escolar: Más niñas, niños y jóvenes mejor alimentados. Esta acción debe coincidir progresivamente con la jornada escolar de 40 horas semanales brindando dos suministros diarios de alimentos reguladores, energéticos y formadores. El PAE, Proyecto de Alimentación Escolar, logra hábitos saludables adquiridos en los comedores escolares, en niños y niñas, y pretende beneficiar a 890.000 estudiantes con 1.200.000 raciones diarias de alimentos.

- Movilidad Escolar: Múltiples soluciones para ir a estudiar. La intencionalidad es brindar alternativas a los estudiantes para que puedan asistir a la Institución Educativa con plena regularidad, entre ellas están: caminar –ubicar geo referencialmente los niños y niñas cerca a su lugar de residencia–, ir en bicicleta, usar el Sistema Integrado de Transporte Público SITP, ruta escolar y subsidio de transporte.
- Evaluación de Calidad Educativa, impacto de la política educativa en los aprendizajes para la vida. Para logra mejores evidencias en evaluaciones externas como Pruebas Saber, busca: implementar de manera paralela las pruebas SER para el año 2016, currículo 40 x 40, docencia, ciudadanía y convivencia, hábitat escolar, alimentación y movilidad. Además de ello, se propone la construcción de un Modelo de Acreditación Institucional apoyado en las evaluaciones SER y SABER y el PIMA Planes Institucionales de Mejoramiento Anual.

TERCERA PARTE

RECOLECCIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 5

REFERENTES METODOLÓGICOS

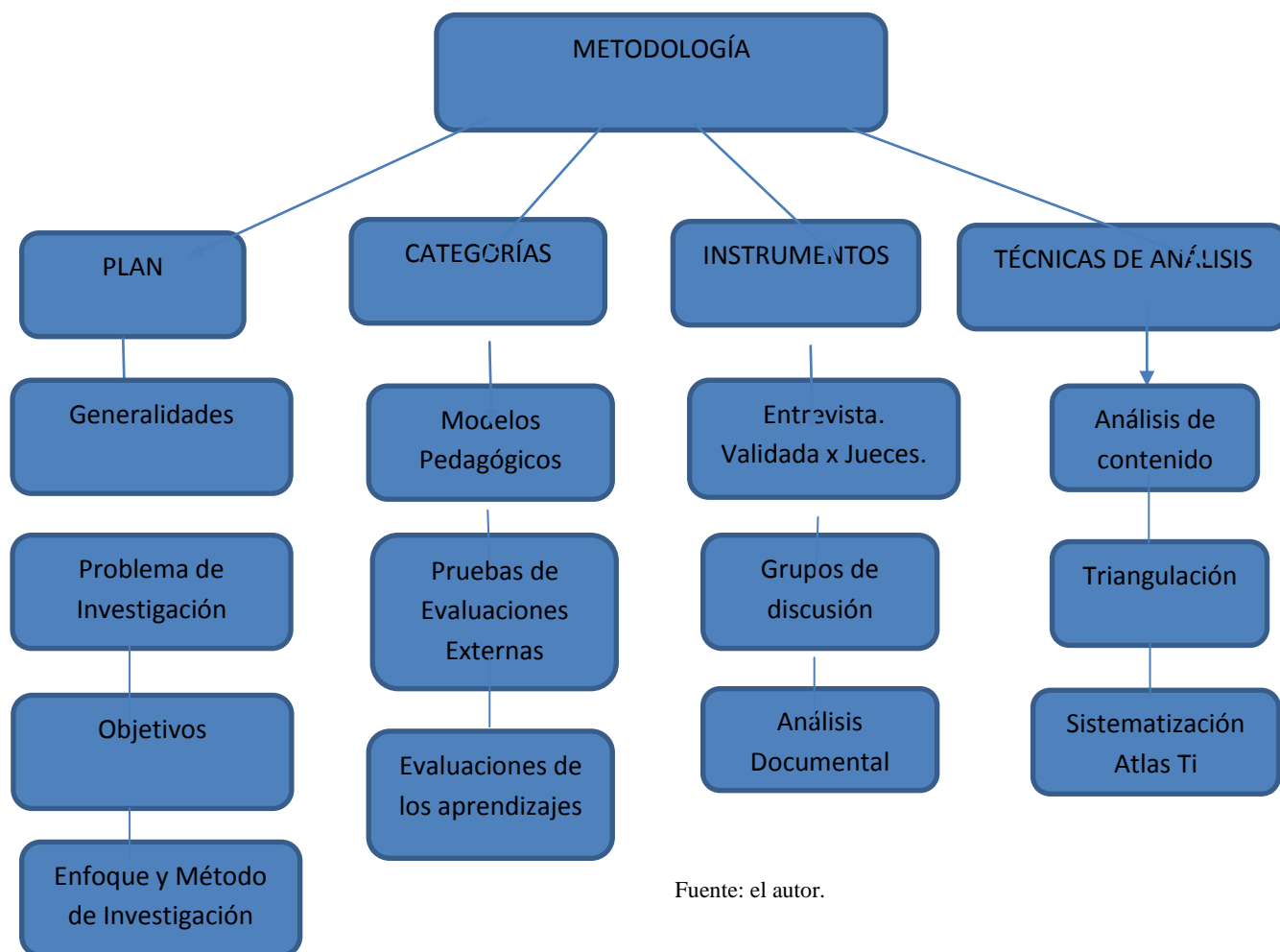
5.1 Metodología

Esta investigación se ubica dentro de las tendencias de las políticas educativas actuales del gobierno nacional, emanadas desde 1994 a través de la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios en adelante, junto con las administraciones regionales que buscan su operacionalización; en particular, esta investigación se centra en plantear reflexiones de orden descriptivo con una pretensión explicativa sobre dos categorías medulares para el escenario educativo: Los modelos pedagógicos (en ello las didácticas) y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como punto de referencia los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 3 y 5 aplicadas recientemente por el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación ICFES.

Contextualmente, es importante mencionar que esta investigación explora la situación presente en el nivel de Educación Básica Primaria, en los grados 3 y 5, a partir del análisis documental, el registro de las voces de sus actores (docentes y directivos) y lo contemplado en los lineamientos

de las políticas educativas; una vez superada la revisión y el planteamiento de los aspectos teóricos fundamentales en los capítulos previos, avanzamos con el detalle de los aspectos metodológicos que apoyaron el desarrollo de la investigación y permitieron el análisis de las categorías previstas: evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y su relación con el o los modelos pedagógicos/didácticos que dinamizan los docentes en los grados 3 y 5 de Educación Básica Primaria en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, participantes diferenciados a partir de los resultados obtenidos en las recientes pruebas Saber 3 y 5, que los ubican en los niveles de desempeño: avanzados y satisfactorios y mínimos e insuficientes.

Progresivamente se han analizado, a lo largo de los últimos dos años, las políticas educativas consignadas en los Planes de Desarrollo Sectoriales en Educación de las administraciones transcurridas: 2004-2008 “Bogotá, Una Gran Escuela: Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor”, 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá Positiva” y 2012-2016 “Calidad para todos y todas”; además, se revisaron las entrevistas realizadas a los docentes de las ocho instituciones participantes (24 entrevistas), los grupos de discusión (dos por cada grupo de resultados con seis participantes en cada uno) y los Proyectos Educativos Institucionales de cada I.E. A continuación se presenta de manera esquemática la estructura del plan de trabajo para la recolección, aplicación, interpretación y análisis de la información obtenida de las fuentes participantes en la investigación.

Figura 39. Esquema Metodológico

5.2 Tipo de investigación

De acuerdo con su finalidad este proyecto se ubica en el terreno de la investigación básica, pues busca ampliar la comprensión de los fenómenos educativos, sin embargo, contempla parámetros de la investigación aplicada en la medida que sus aportes documentales y la construcción de instrumentos se logran sumar al andamiaje que potencialmente facilitaría el camino hacia el desarrollo de acciones de mejora continua. Se trata de un proyecto cuya alcance principalmente es seccional, con amplitud moderada por el tamaño muestral –grupos pequeños– pues las revisiones documentales y los análisis se refieren a un periodo de tiempo específico,

además no contempla mediciones sucesivas en distintos periodos que la pudiese tornar longitudinal, por esta razón, se trata de un ejercicio transversal.

Su alcance es descriptivo y propositivo con una naturaleza empírica y documental, pues se orienta hacia la caracterización de un fenómeno y la comprensión de su comportamiento, sin embargo, tiene pretensiones explicativas en la medida que puede establecer relaciones entre los elementos que participan del fenómeno derivando en la inferencia de posibles causas, por ejemplo, el resultado en procesos de evaluación educativa. Las fuentes de investigación son primarias y secundarias, pues se cuenta con el acceso directo a documentos y escenarios originales (trabajo de campo), junto con material que interpreta e interpela las fuentes primarias.

5.3 Enfoque

El proyecto de investigación presenta un enfoque metodológico de estudio de caso. Casos múltiples. Yin (1994), citado en Chetty (1996), argumenta que el método de estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en la dirección de empresas, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez, estudios de familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales. Algunos estudios de caso han sido tanto descriptivos (Whyte's 'Street Corner Society, 1943) como explicativos. En este contexto, Eisenhardt (1989) ha identificado otros usos de este método en la descripción (Kidder, 1982), en la contrastación de teoría (Pinfield, 1986; Anderson, 1983) y en la generación de teoría (Gersick, 1988; Harris & Sutton, 1986). Los estudios de casos múltiples permiten generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (replicación literal) o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos (replicación teórica).

5.4 Diseño

Stake (2006), es claro en afirmar que la vinculación del estudio de caso a un enfoque de investigación único o múltiple suele ser riesgoso, sin embargo, para su viabilidad propone referirse a ello como el objeto de análisis; mientras que Bisquerra (2009) plantea vincular el estudio de caso con el diseño de la investigación, pues facilita la precisión del objeto de estudio y el contexto donde se ubica dicho objeto, que también es susceptible de ser explorado e incorporado en la investigación, de manera global como diría Martínez (1996).

Siguiendo la línea de Bisquerra, el análisis derivado del estudio de casos permite obtener la suficiente información que coadyuva en los procesos de toma de decisiones; ahora bien, estas decisiones pueden y deberían afectar directamente la dinámica estructural o funcional del objeto de análisis y/o del contexto.

Es una investigación de campo y documental pues se recolectan datos desde la realidad del fenómeno (escenarios escolares y docentes) y documental, en la medida que se realiza análisis de documentos institucionales y estatales: se trata pues de un estudio de casos múltiples, con una unidad principal de análisis y sus correspondientes subunidades, donde los resultados serán interpretados y presentados desde la perspectiva hermenéutica.

Para avanzar en el proceso de la recolección y el análisis de la información obtenida, se apela al recurso de la triangulación de fuentes de datos de los informantes y el análisis de contenido registrado en matrices construidas a partir de los relatos ubicados en los docentes y los

documentos revisados. Toda esta información es sistematizada con la recursividad que permite el software de tratamiento de datos cualitativos Atlas Ti.

Al tratarse de un estudio de casos múltiples, el procedimiento aplicado en el primero de los casos es replicable para cada uno de los demás participantes, de tal suerte que durante el análisis de esta información se pueden ubicar bajo contrastación, similitudes, diferencias e incongruencias entre los casos estudiados.

El nivel de análisis de los casos es individual, colectivo y además categorial, es decir, los esquemas que se presentan agrupan los hallazgos para el colectivo de instituciones con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimos e insuficientes e instituciones que cuentan con resultados avanzados y satisfactorios, además por categorías y los elementos que la constituyen y, finalmente, se compara con lo hallado en los Proyectos Educativos Institucionales y en los Planes de Desarrollo Sectorial, referido a ellas.

5.5 Muestra

Instituciones Educativas Distritales: Ocho. (Cuatro con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 2012 que se ubican entre avanzado y satisfactorio mayoritariamente y 4 con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 2012 que se ubican entre mínimo e insuficiente mayoritariamente)

Las Instituciones Educativas Distritales seleccionadas están distribuidas en cuatro localidades de la ciudad de Bogotá, en cada una de ellas participan dos I.E. con resultados en Pruebas Saber diferenciales. Las localidades participantes son: Kennedy (8), Suba (11), Rafael Uribe Uribe (18) y Puente Aranda (16).

Muestra Documental Base:

- Ocho Proyectos Educativos Institucionales P.E.I.
- Ocho Planes de Estudio.
- Reformas y Políticas Educativas para la Educación Básica Primaria del Periodo 1998 a 2012.

Los criterios de inclusión de los docentes e Instituciones Educativas para la aplicación de la entrevista, básicamente son:

- Que laboralmente se encuentre vinculado al Sector Oficial en la Planta de Personal Docente de la SED con nombramiento en propiedad (es decir no en provisionalidad).
- Que su labor esté en el nivel de Educación Básica Primaria en los grados 3° y 5°.
- Las Instituciones Educativas se seleccionan de manera intencional teniendo como criterio de inclusión los resultados en las pruebas SABER 2012. Por localidad se escoge una institución con puntuación Alta y otra con puntuación Baja, con el fin de generar opciones de contraste en la información.

Tabla 19. Muestra y Procedimientos

Muestra y Procedimientos		
	Oficial	Procedimientos
Cuartil superior “Avanzado”	4 colegios	En cada colegio se realizará: Análisis documental. Proyecto Educativo Institucional (P.E.I). Entrevista a Directivo Docente. Entrevista a dos Docentes Grado 3 y 5 de Educación Básica Primaria.
Cuartil inferior “Insuficiente”	4 colegios	En cada colegio se realizará: Análisis documental. Proyecto Educativo Institucional (P.E.I). Entrevista a Directivo Docente. Entrevista a dos Docentes Grado 3 y 5 de Educación Básica Primaria.

Instituciones educativas participantes con resultados avanzados y satisfactorios en resultados pruebas saber 3 y 5.

Tabla 20. Resultados Pruebas Saber 3 y 5. Avanzados y satisfactorios, 2012

Institución Educativa		Lenguaje %	Matemáticas %	Ciencias %
I.E. 1	Grado. 3	67	77	
	Grado. 5	67	62	71
I.E. 2	Grado. 3	63	69	
	Grado. 5	61	60	54
I.E. 3	Grado. 3	85	71.6	
	Grado. 5	72.8	34	58.5
I.E. 4	Grado. 3	67	62.5	
	Grado. 5	65.7	57	55.7

Estos datos son promediados a partir de la información tomada del ICFES. Agosto 2013. Los valores se expresan en porcentajes sobre la totalidad de los estudiantes participantes en la evaluación. Las casillas sin datos es por la no Evaluación del área para ese curso en dicho año.

Instituciones educativas participantes con resultados mínimos e insuficientes en resultados pruebas saber 3 y 5.

Tabla 21. Resultados Pruebas Saber 3 y 5. Mínimos e Insuficientes, 2012

Institución Educativa		Lenguaje %	Matemáticas %	Ciencias %
I.E. 1	Grado. 3	70	60	
	Grado. 5	65	55	55
I.E. 2	Grado. 3	56	34	
	Grado. 5	52	74	67
I.E. 3	Grado. 3	60	55	
	Grado. 5	51	67	68
I.E. 4	Grado. 3	50	41	
	Grado. 5	55	56	55

Estos datos son promediados a partir de la información tomada del ICFES. Agosto 2013. Los valores se expresan en porcentajes sobre la totalidad de los estudiantes participantes en la evaluación. Las casillas sin datos es por la no evaluación del área para ese curso en dicho año.

5.6 Instrumentos/procedimiento

Las Ciencias sociales, en particular, requieren el análisis de documentos escritos, interpretación de fragmentos de lenguaje o de intervenciones orales, ya que sus explicaciones teóricas se expresan en una perspectiva comunicacional y de lenguaje, que requiere, a su vez, construir definiciones precisas, acuñar conceptos y términos, deconstruir los ya existentes y, en general, manejar muchas operaciones de pensamiento vinculadas a estructuras lógico-lingüísticas (Padrón, 1996). Los Instrumentos que se utilizarán en el desarrollo de la investigación son:

Tabla 22. Técnicas y Procedimientos

Técnica / Instrumento	Procedimiento
Entrevista/ Guion.	Se aplica a los docentes participantes. La entrevista busca indagar sobre la percepción que tienen los docentes respecto a: <ol style="list-style-type: none"> Los modelos pedagógicos La evaluación de aprendizajes de estudiantes La política educativa Y establecer: ¿Cuál es el modelo pedagógico que implementan en su práctica diaria?
Grupos de discusión/ Guion.	El grupo de discusión permite profundizar, ampliar y establecer concordancias y discrepancias entre la información recolectada inicialmente brindada por los docentes y directivos participantes. Se realizan dos grupos de discusión por grupo de instituciones de acuerdo con los resultados en Pruebas Saber 3 y 5, para un total de cuatro grupos, cada uno, con seis participantes.
Matriz de análisis	<ol style="list-style-type: none"> Luego de contar con el texto a analizar obtenido en la entrevista con registro de audio se procede a transcribirlo en un formato tipo matriz donde se consignan las respuestas a cada una de las preguntas formuladas de acuerdo con las categorías previstas; se inicia pues, con las unidades básicas de relevancia y de significación denominadas genéricamente Unidades de análisis o de registro. Categorización y Subcategorización. Interpretación a la luz de los referentes conceptuales. Triangulación y Teorización. Este proceso se apoya en el software Atlas Ti.
Análisis Documental: Fichaje. Tenorio (1998)	Es una técnica utilizada en la investigación para recolectar y almacenar información, la ficha que se utilizará es la de resumen; esta ficha permite contar con los datos más valiosos de los documentos revisados, ajustados a los propósitos de la investigación:

	<p>Los textos a fichar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Documentos oficiales de las I.E. participantes como: Proyectos Educativos Institucionales P.E.I., Planes de estudio. b. Documentos Distritales Oficiales relacionados con las Políticas Educativas: Planes de Desarrollo Sectorial de Educación. <p>Este proceso se apoya en el software Atlas Ti.</p>																																				
<p>Matriz de comparación</p>	<p>Es un mecanismo que pretende facilitar la percepción y el análisis comparativo de la información obtenida en cada Institución Educativa; puede ser compensada su utilización a partir de la esquematización realizada a través de Atlas Ti, y se apoya en procesos de triangulación de datos.</p> <table border="1" data-bbox="456 627 1256 1287"> <thead> <tr> <th data-bbox="456 627 618 758">Categoría</th> <th data-bbox="618 627 732 758">Colegio 1</th> <th data-bbox="732 627 862 758">Colegio 2</th> <th data-bbox="862 627 992 758">Colegio 3</th> <th data-bbox="992 627 1122 758">Colegio 4</th> <th data-bbox="1122 627 1256 758">Aspectos Comunes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="456 758 618 873">Nombre del Modelo</td> <td data-bbox="618 758 732 873"></td> <td data-bbox="732 758 862 873"></td> <td data-bbox="862 758 992 873"></td> <td data-bbox="992 758 1122 873"></td> <td data-bbox="1122 758 1256 873"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 873 618 989">Referentes Teóricos</td> <td data-bbox="618 873 732 989"></td> <td data-bbox="732 873 862 989"></td> <td data-bbox="862 873 992 989"></td> <td data-bbox="992 873 1122 989"></td> <td data-bbox="1122 873 1256 989"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 989 618 1066">Propósitos</td> <td data-bbox="618 989 732 1066"></td> <td data-bbox="732 989 862 1066"></td> <td data-bbox="862 989 992 1066"></td> <td data-bbox="992 989 1122 1066"></td> <td data-bbox="1122 989 1256 1066"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 1066 618 1192">Relación Docente Estudiante</td> <td data-bbox="618 1066 732 1192"></td> <td data-bbox="732 1066 862 1192"></td> <td data-bbox="862 1066 992 1192"></td> <td data-bbox="992 1066 1122 1192"></td> <td data-bbox="1122 1066 1256 1192"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="456 1192 618 1287">Estrategias Pedagógicas</td> <td data-bbox="618 1192 732 1287"></td> <td data-bbox="732 1192 862 1287"></td> <td data-bbox="862 1192 992 1287"></td> <td data-bbox="992 1192 1122 1287"></td> <td data-bbox="1122 1192 1256 1287"></td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4	Aspectos Comunes	Nombre del Modelo						Referentes Teóricos						Propósitos						Relación Docente Estudiante						Estrategias Pedagógicas					
Categoría	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4	Aspectos Comunes																																
Nombre del Modelo																																					
Referentes Teóricos																																					
Propósitos																																					
Relación Docente Estudiante																																					
Estrategias Pedagógicas																																					

CUARTA PARTE

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE INFORMACIÓN

A continuación se presentan de manera esquemática y analítica los hallazgos ubicados en cada uno de los elementos de las categorías de análisis de acuerdo con su definición operacional y con los instrumentos utilizados.

En primer lugar abordaremos la categoría de modelo pedagógico definido como aquel conjunto de acciones e interacciones que configuran y dinamizan los actos pedagógicos – procesos de aprendizaje y enseñanza–, los hechos educativos en el escenario escolar – interacciones y relaciones– y los vectores de la gestión educativa; luego, continuaremos con evaluaciones externas de aprendizaje y finalmente, políticas educativas.

En estas categorías los elementos son:

Tabla 23. Categorías de análisis

Categoría
<p>Modelo Pedagógico: Se pretende recolectar información alrededor de la posición y percepción en aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principios teóricos que orientan el proceso de aprendizaje y el acto de la enseñanza. • Objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. • Metodología de la enseñanza. Cuáles son las características académicas (Cognitivas) y comportamentales de los estudiantes. Mallas curriculares y Plan de estudios. Recursos para la enseñanza. • Relaciones entre agentes educativos.
<p>Evaluaciones Externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes. • Resultados en Evaluaciones Internas y Externas.
<p>Políticas Educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas académicos extra e intra curriculares que se desarrollan en la Institución. • Proyectos transversales. • Asimilación de las políticas educativas implementadas en la Institución.

6.1 Matriz consolidada entrevista directivos Instituciones Educativas con resultados en

Pruebas Saber mínimos e insuficientes

Los elementos del modelo pedagógico y/o didáctico desde la perspectiva de los Directivos Docentes vinculados a las Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mayoritariamente mínimo e insuficiente:

Tabla 24. Matriz de entrevistas Directivos de Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber Mínimos e Insuficientes

PREG./ENTR	E13D	E16D	E19D	E22D	PREGUNTA
MP1	No es una sola teoría, nos apoyamos en la teoría del aprendizaje por desempeños, por objetivos, resolver problemas sobre la base de la experiencia. Interesa el contenido.	Principios y teoría del aprendizaje significativo, la enseñanza por proyectos y la resolución de problemas; enmarcado en el contexto de los ciclos. Se busca establecer puentes entre los conocimientos nuevos y los que ya poseen, confrontarlos, integrarlos.	El modelo pedagógico social cognitivo basado en la participación y construcción en el quehacer diario con estudiantes, guiado por la escuela constructivista. El estudiante es participativo, el docente es guía. Con la práctica se incrementa el saber, el conocer y modifica el actuar.	Aprendizajes significativos, énfasis en gestión empresarial, somos institución incluyente, desarrollo de competencias cognitivas, psicoafectivas, práctico creativas. El modelo pedagógico adoptado es el dialógico o dialogante saliendo del eclecticismo.	¿Cuáles son esos principios teóricos o conceptos que orientan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en su Institución?
MP2	La malla curricular está estructurada alrededor de los ejes temáticos de los lineamientos de la Secretaría de Educación, incluye la articulación con la educación media y superior, por ello, se hace énfasis en algunas áreas.	La malla se ha estructurado a partir de categorías que buscan caracterizar los componentes del proceso educativo: ejes disciplinares, ámbitos conceptuales, criterios de desempeño, criterios de evaluación, actividades de nivelación, recursos. El plan de estudios es un conjunto de las mallas curriculares de los cuatro periodos por grado y niveles.	La malla esta planteada por áreas y asignaturas, organizada según los ciclos, que a su vez viene por niveles y grados. Se contempló la norma e incluye estándares y competencias. Cada ciclo tiene metas propias que es el logro.	Primero por áreas encargadas de la parte disciplinar, organizadas por ciclos, curricularmente trabajamos por competencias desde cuatro dimensiones: cognitivas, psicoafectivas, práctico creativas y comunicativas; para saber, hacer, ser y emprender. Tenemos el grado 12 para formar tecnólogos. La malla contempla el diagnóstico y la caracterización de los estudiantes y la comunidad. Contempla los estándares del Ministerio.	¿Cómo está conformada o cuál es la estructura de la malla curricular y el plan de estudios?

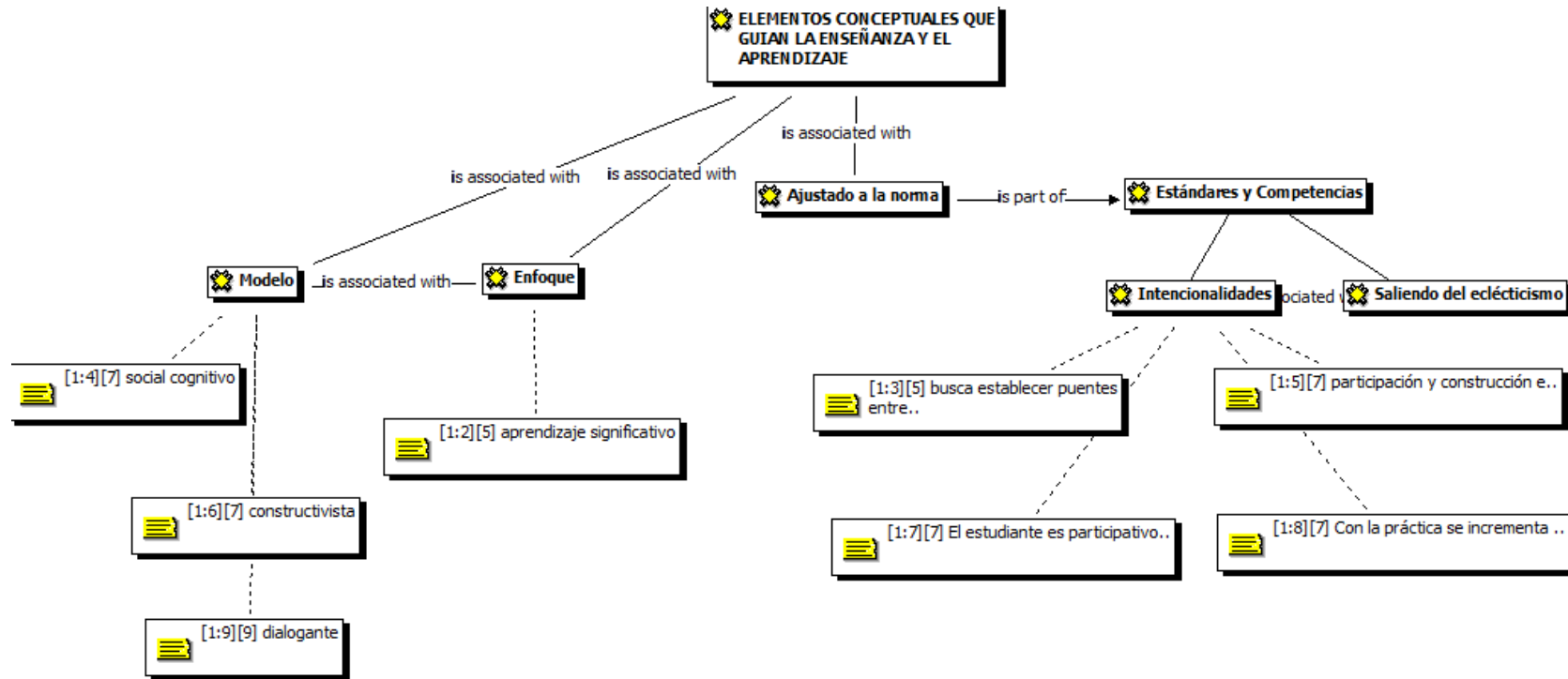
MP3	En ninguna de las Instituciones Distritales se puede decir que se sigue un solo modelo pedagógico, todos sirven adaptándolos, son modelos eclécticos, los profesores no siguen un solo modelo, cada uno echa mano de lo que le sirve y de pronto de lo que ha estudiado y que más le conviene. Actividades extracurriculares si hay, la Secretaría tiene muchas, charlas informativas, pero son fortuitas, aleatorias, dependen de la oferta de contratistas. Salidas pedagógicas escuela ciudad escuela	El modelo sigue lo previsto en la planificación curricular, respondiendo a dinámicas contextualizadas y problematizadoras, con guías y talleres. Trabajamos por competencias y se realizan actividades extracurriculares financiadas por la Secretaría de Educación.	Se enseña a través de proyectos colaborativos, con escuela constructivista, el estudiante a través de su búsqueda adquiere el conocimiento.	Se trabaja 100% por proyectos. Se diseñan guías, rutas de aprendizaje. Desafortunadamente el maestro piensa que se desarrolla competencia desde su disciplina y no en el trabajo interdisciplinar y salen frases frente a una actividad como "es que yo voy a perder clase". Pero la idea es la lectura, la fundamentación, aplicación y en algunos casos proposición y análisis.	¿Cómo se enseña en su Institución, o usualmente usted cómo enseña, se sigue un modelo en particular, se contemplan actividades extra curriculares?
MP4	El estudiante es agente activo de su propio rendimiento. Existe un cinismo a nivel de los estudiantes para no querer estudiar. Los modelos y objetivos de la Secretaría de Educación van en sentido opuesto de lo que son los resultados académicos de los colegios distritales. Ya no es un valor cultural estudiar; muchos están o son traídos por los padres por un refrigerio. Los estudiantes no están interesados en aprender, a veces ni siquiera en recibir clase.	El estudiante es un sujeto en continua relación con el contexto, por ello, se busca lograr un aprendizaje significativo.	Un 50-50 porciento son muy interesados en aprender, la mitad son proactivos frente al trabajo proyectado bimestralmente, la otra mitad viene por inercia a la institución, son apáticos, contrarios a las sugerencias que se dan, van contra la corriente sin motivo y sin razón, aunque a veces puede ser normal por la edad. Toman el colegio como escampadero, la meta es vengo a descansar y no a aprender.	Buscamos pasar de un paradigma central en la enseñanza a uno central en el aprendizaje. El estudiante es el protagonista. Es un sujeto activo.	¿Cuál es la percepción que tiene de los estudiantes en términos de sujetos de aprendizaje?
MP5	Recursos físicos, pero no se cuentan con recursos pedagógicos, la estructura de lo que hay en las aulas de clase es lo mismo de hace 40 años, anaqueles	Los recursos son muy básicos en cuanto a tecnología, contamos con algunos recursos como computadores, audiovisuales y los que el	Recurso humanos: docentes, estudiantes; recursos físicos o materiales: fotocopias gratuitas, video beam, computador portátil por	Guías, materiales desecho, apoyos audiovisuales. Video beams, sala de informática, televisores no muchos. El profesor hace su material que vale 100 o 200 pesos.	¿Con qué recursos enseña o se enseña en su institución?

deficientes, material deficiente, ni siquiera libros. Hay unos laboratorios pero son deficientes, no tienen las condiciones necesarias para poder manipular materiales allí.	sector oficial proporciona. A nivel pedagógico y didáctico los docentes usan guías, talleres, textos y otros materiales básicos.	área, televisor por área, tableros, aulas amplias y muy iluminadas.
---	--	---

6.1.1 Categoría modelos pedagógicos.

6.1.1.1 *Esquemas Atlas Ti para entrevistas de directivos.* A continuación se presenta el análisis gráfico del consolidado de las entrevistas de este grupo de participantes e instituciones para cada uno de los elementos de la categoría enunciada y se proceden a comentarlos a la luz de las tesis teóricas revisadas en el marco correspondiente para esta investigación.

Gráfico 5. Elementos conceptuales que guían la enseñanza y el aprendizaje en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5

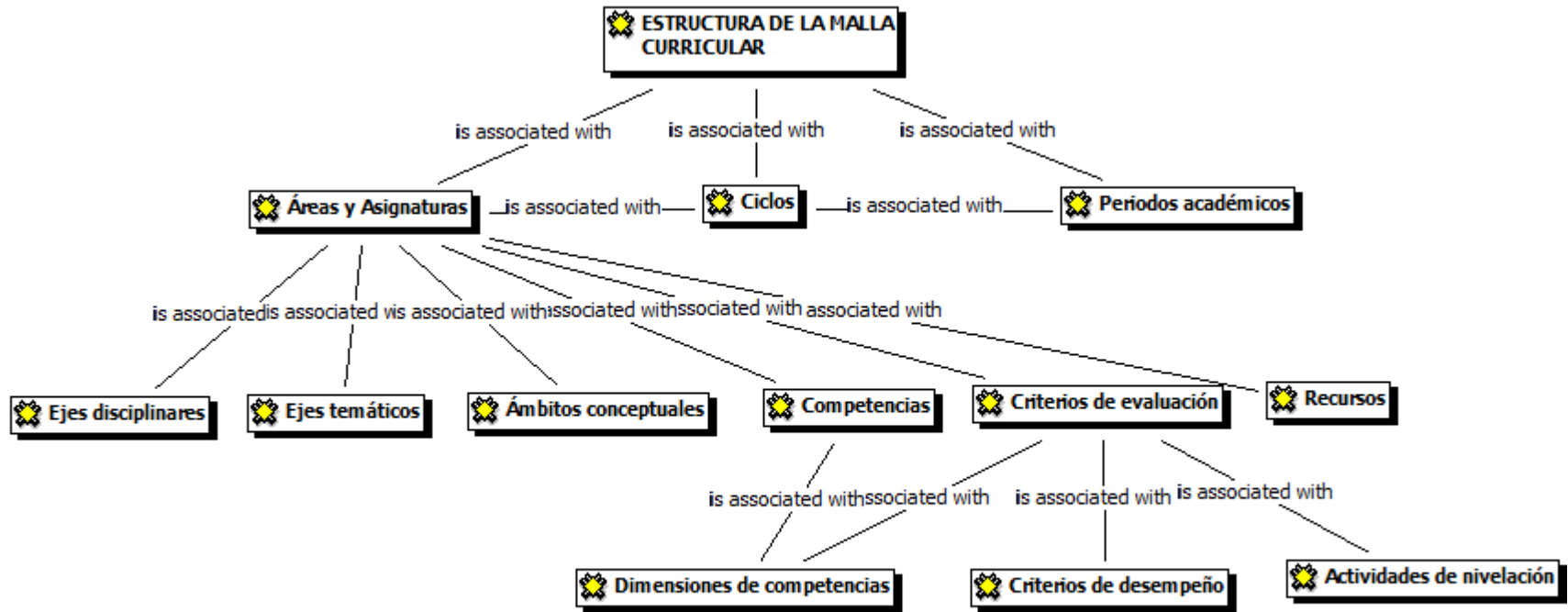


A la luz de los directivos, los referentes teóricos que orientan la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones participantes, oscilan desde lo constructivista con un enfoque centrado en el aprendizaje significativo, el modelo social cognitivo y la pedagogía dialogante, hasta las prácticas pedagógicas claramente convergentes en el modelo tradicional. Sin embargo, las intencionalidades de las prácticas son descritas como estimulantes para el desarrollo de competencias de orden práxico en el estudiante; es decir, que aprenda a hacer en el terreno contextual donde se encuentre. Para ello, los directivos cuentan con un marco normativo, Ley General de Educación de 1994, al cual intenta incorporar las decisiones de orden curricular que lideran en su gestión y que permiten la articulación y justificación de sus acciones.

Es importante mencionar que los directivos enuncian una percepción “eclectica” alrededor de los fundamentos teóricos que orientan la enseñanza, entendiendo por eclecticismo, según el Diccionario de la Real Academia Española, “aquella escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas que parecen mejores o más verosímiles aunque procedan de diversos sistemas”¹⁴; en ese orden, son conscientes que no optan por una opción única de modelo pedagógico, o en este caso de concepción de la enseñanza y del aprendizaje sino que enuncian la mezcla de las alternativas, a partir del sistema de creencias normativo dado por las políticas educativas o por las decisiones autónomas de los docentes. No existe una unicidad de criterios alrededor de éste punto entre las Instituciones Educativas a pesar de compartir resultados similares en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 de Educación Básica Primaria.

¹⁴ <http://lema.rae.es/drae/?val=eclecticismo>.

Gráfico 6. Estructura de la Malla Curricular y el Plan de estudios en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Las Mallas Curriculares y los Planes de Estudio de estas instituciones están organizados por áreas y asignaturas, estas áreas contienen ejes direccionados hacia los contenidos, temas o ámbitos conceptuales (permanecen en el terreno del contenido). La organización de los estudiantes se ajusta a una organización por ciclos y, para cada uno de ellos, se definen no solamente los aspectos de contenidos, sino las competencias, los criterios de desempeño y de evaluación. Todo esto se presenta de acuerdo con los lineamientos de la política educativa dada por el decreto reglamentario 1860 de 1994, los estándares de competencias básicas emanados del Ministerio de Educación, decreto 1290 de 2009 y la propuesta de organización por ciclos de la Secretaría de Educación del Distrito.

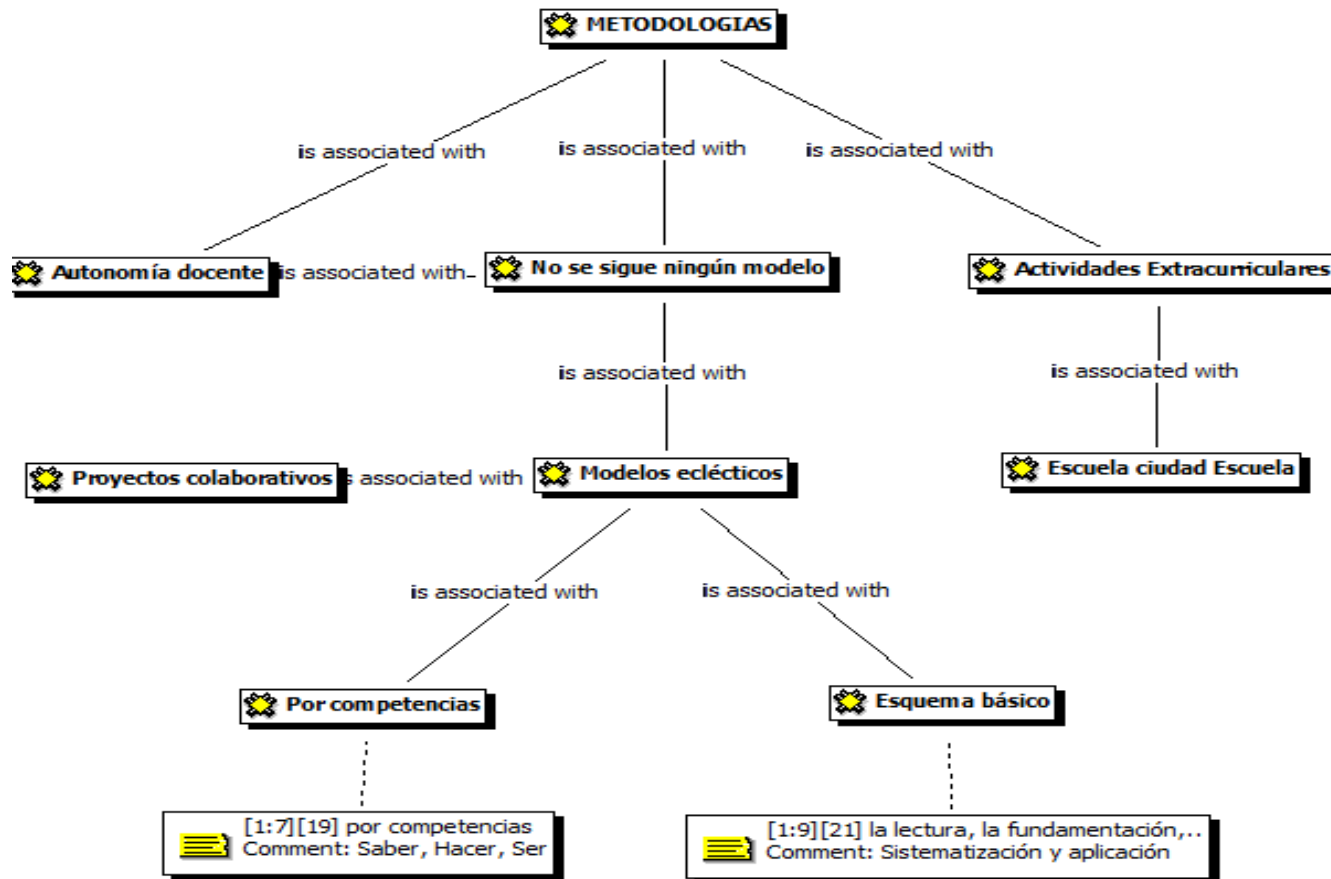
Los Planes de Estudio y las Mallas contemplan las áreas fundamentales dadas desde la Ley General de Educación: Matemáticas, Humanidades (Lengua castellana e idioma extranjero), Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Ética y Valores, Educación Religiosa, Educación Artística, Tecnología e Informática, Educación Física, Recreación y Deporte.

La intensidad horaria semanal es equivalente a 25 horas de clase distribuidas en jornadas de cinco horas diarias de lunes a viernes. Las áreas que tienen mayor intensidad horaria son: Matemáticas (5 horas semanales), Lengua Castellana (Genéricamente denominada Español, 4 horas semanales), Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (3 horas semanales) y las demás asignaturas cuentan con 1 o 2 horas semanales de intensidad.

La ecuación que se debe cumplir, atendiendo las disposiciones del Ministerio de Educación, es: un año escolar equivale a cuarenta semanas efectivas de trabajo con los estudiantes, cada una de ellas con 25 horas de clase, lo que da como resultado 1000 horas por año, distribuidas en dos

semestres y cada uno de ellos en dos periodos académicos. De estas 1000 horas, el 80% mínimo deben ser actividades propias de clase y 20% máximo pueden ser dedicadas a actividades extracurriculares.

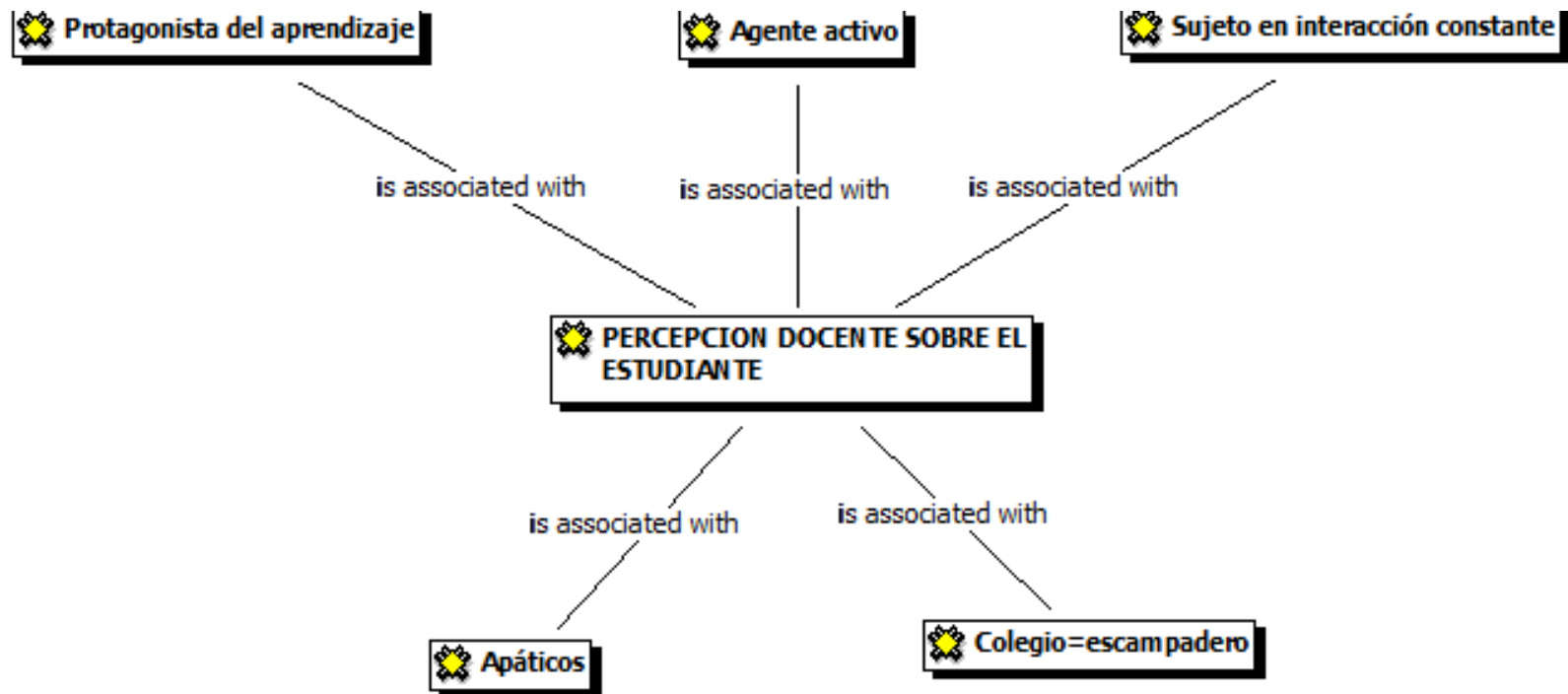
Gráfico 7. Elementos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Al indagar por la forma como se enseña en la institución, los directivos participantes son claros en señalar que se cumplen dos principios: El primero de ellos apunta a la autonomía que se le otorga al docente para el ejercicio libre de su cátedra y enseñanza, dando alcance a lo previsto en la Ley General, e inclusive, a la Constitución Política del país. El docente, basado en sus propios criterios, es quien toma la decisión sobre el método más conveniente para orientar las acciones pedagógicas que le corresponden al interior del aula de clase, situación que no guarda relación con el modelo pedagógico y didáctico descrito de manera discursiva, aunque sería lo esperable. El segundo principio está del lado de “aquí no se sigue ningún modelo”, es decir, existe una tendencia a la mezcla de principios y métodos de enseñanza que se agrupan en un eclecticismo, donde la explicación de los resultados en las evaluaciones externas y los logros de aprendizaje, en general, no pueden ser fácilmente atribuibles a este factor.

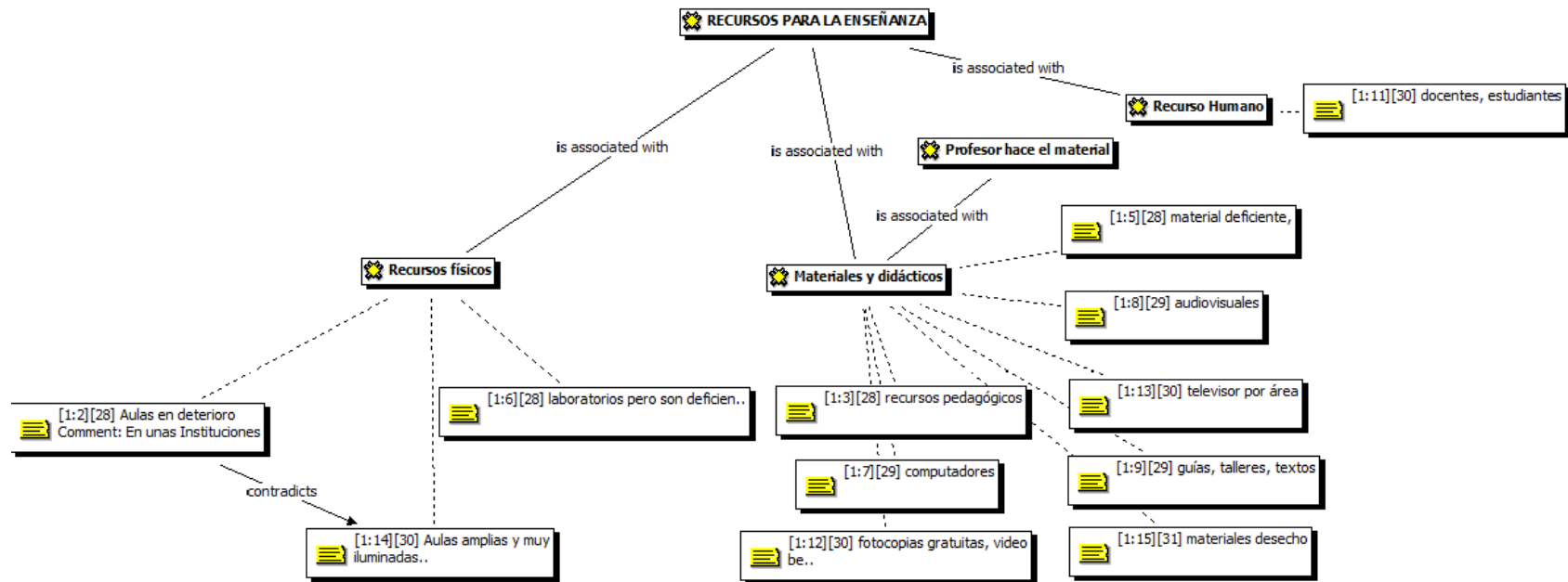
Las prácticas son descritas con elementos tradicionales y con el propósito de competencias que reflejan el desempeño en términos de saber, hacer y ser. En esta confluencia de prácticas, los directivos docentes dicen apoyarse en la incorporación de actividades extracurriculares, usualmente enmarcadas en el programa denominado “Escuela Ciudad Escuela”, donde el objetivo es superar la concepción del aprendizaje restringido a las aulas de clase para rescatar los escenarios culturales y recreativos de la ciudad como fuentes educativas.

Gráfico 8. El estudiante como sujeto de aprendizaje en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



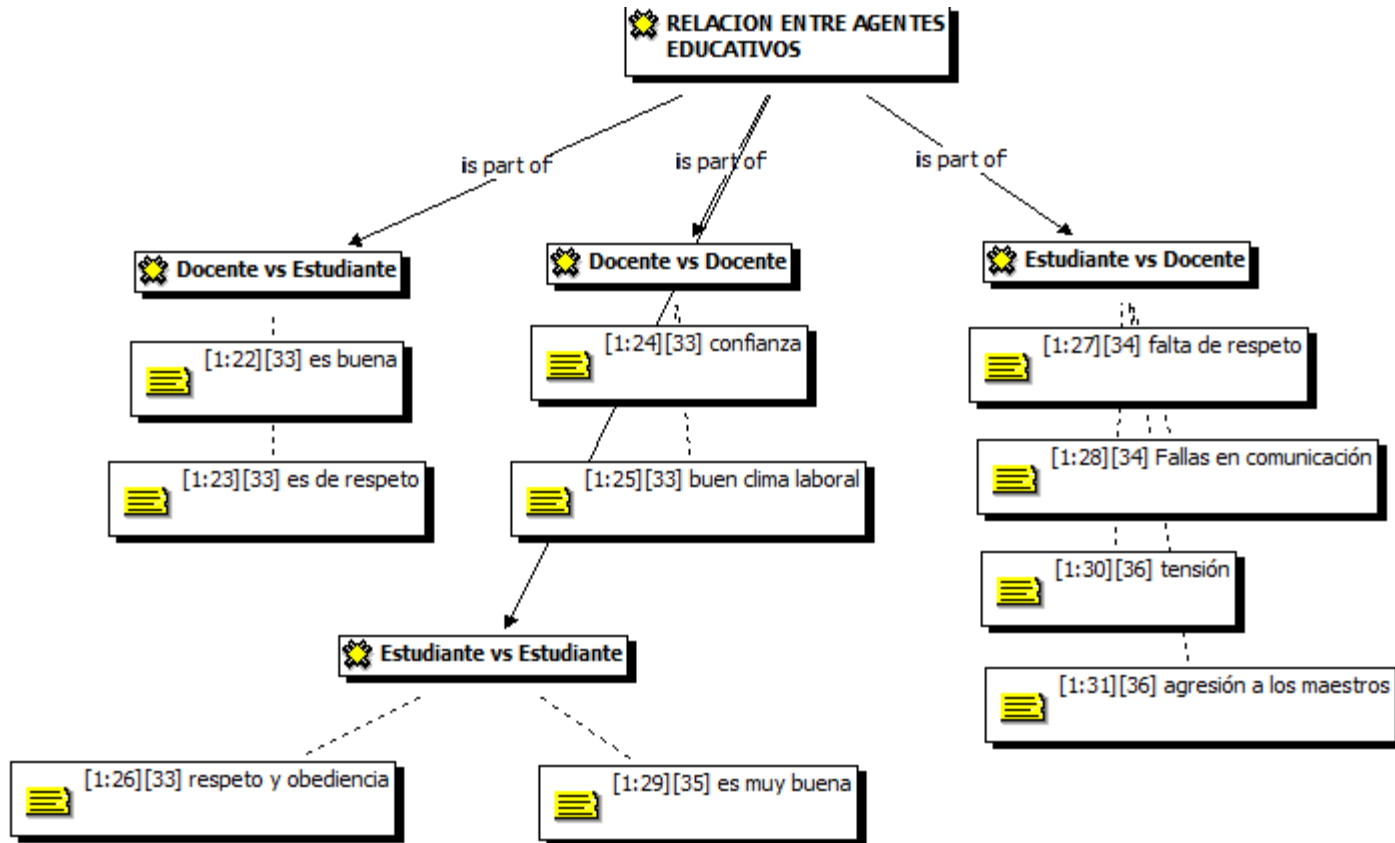
Los Directivos Docentes son claros en ubicar al estudiante como un elemento clave dentro del proceso de aprendizaje, lo describen como protagónico, activo y dinámico en interacción constante con el docente; sin embargo, existe una mirada alternativa y complementaria a esta primera percepción, en donde el estudiante es descrito como “apático” frente a las actividades inherentes a su rol frente al estudio; de manera similar, los directivos señalan que tanto el estudiante como la familia suelen considerar al colegio como un sitio donde pueden pasar paulatinamente el tiempo, cumplir con el requerimiento social de estar escolarizado y lograr la promoción dentro del sistema educativo, y en casos extremos para los padres de familia, obtener beneficios de cuidado, protección y alimentación para sus hijos; panorama que en resumen es denominado “escampadero”, para referirse al lugar que ocupa el colegio en la vida de los estudiantes y otros integrantes de la comunidad educativa.

Gráfico 9. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Los directivos clasifican los recursos para la enseñanza en: Físicos, Materiales (didácticos) y Humanos. En el primero de ellos, la descripción que hacen resulta evidenciando la heterogeneidad en la que se encuentran las plantas físicas de las Instituciones Educativas participantes, algunas son descritas como amplias e iluminadas, mientras que otras están en deterioro progresivo o presentan limitaciones importantes para el cabal cumplimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los recursos materiales y, en ellos los didácticos, las instituciones cuentan con recursos asociados a las TICs (Computadores y audiovisuales –televisor, audios y video beam–) y la disponibilidad de material impreso o copiado; sin embargo, se expresa claramente que los materiales como guías o talleres deben ser diseñados por los docentes en condiciones de tiempo poco favorables, aunque suelen ser bastante recursivos. El balance global de los directivos frente a esta pregunta, se manifiesta desde la escasez e insuficiencia de los materiales adecuados para la enseñanza.

Gráfico 10. Interacciones entre agentes educativos en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



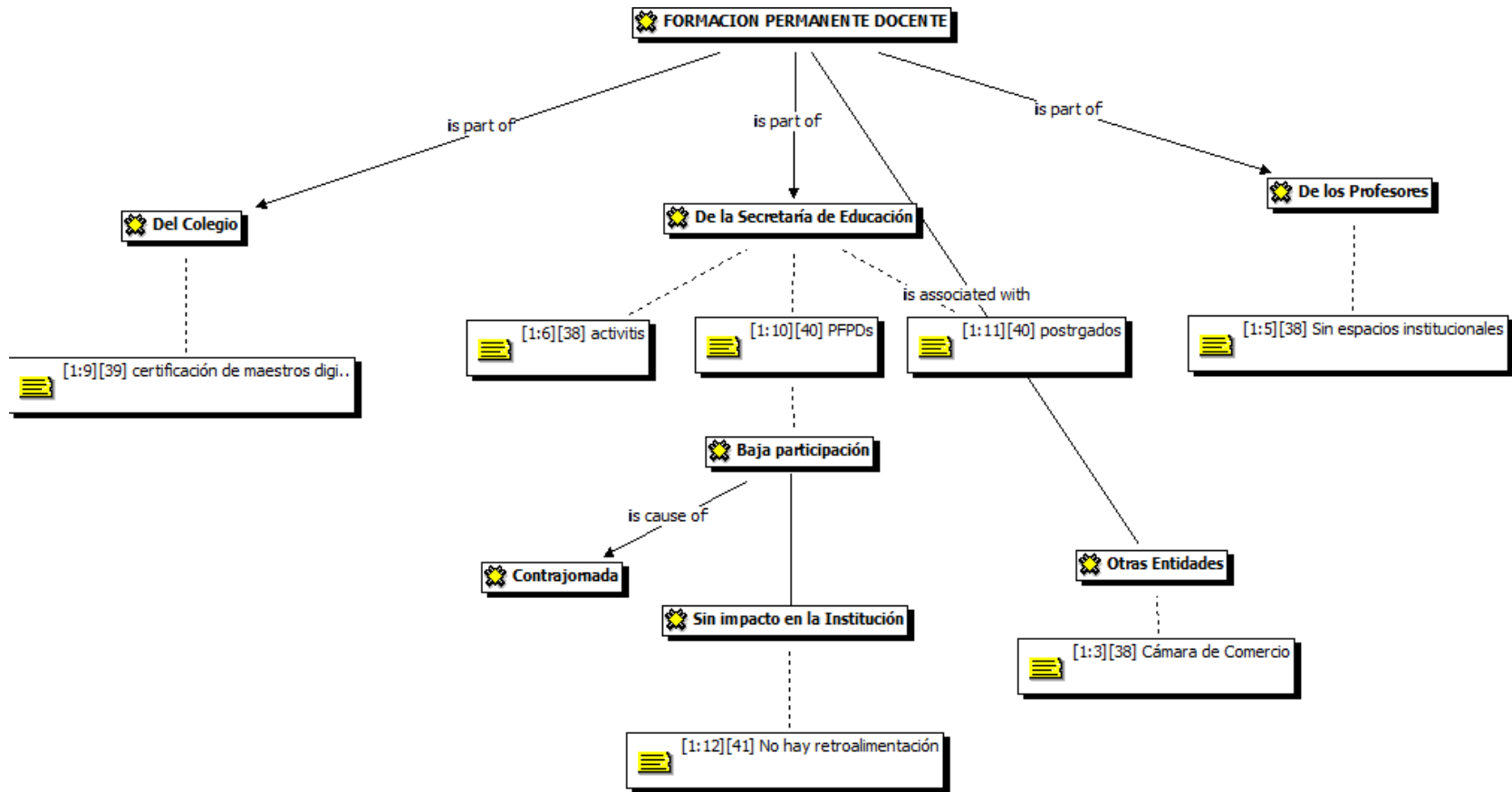
La relación docente frente a estudiante es percibida como positiva y adecuada, enmarcada en el terreno del respeto, es decir, los estudiantes permiten el planteamiento de las actividades académicas que el docente quiera implementar; ahora bien, aquí es importante precisar, que esto no significa que los estudiantes las ejecuten. De otra parte, la relación del estudiante frente el docente es percibida como irrespetuosa con fallas en la comunicación, tensionante y agresiva desde el lenguaje, tanto verbal como no verbal, según ello, el estudiante no responde adecuadamente al trato respetuoso que recibe de parte del docente, según la mirada del directivo.

Entre pares –estudiantes– la relación es buena, existen rangos de jerarquía entre ellos, y llama la atención como se utiliza el término “sumisión” para describirlo, este término hace ruido en la medida que podría remitir potencialmente a relaciones que bordeen terrenos de interacciones asociadas a la intimidación, el acoso, o el matoneo. Entre docentes la relación es descrita como buena y armónica frente al clima institucional, caracterizado por la confianza entre los actores de la comunidad, entre ellos, se contempla al mismo directivo docente.

En síntesis, las interacciones de los agentes educativos son buenas, armoniosas, acordes con un clima institucional igualmente caracterizado de manera positiva, a excepción de la respuesta de los estudiantes frente a las demandas que hacen los docentes. Este último punto parecería ser coherente con la mirada de aquellos directivos que describen al estudiante como apático con respecto a los compromisos derivados de su rol como estudiante.

Desde ya se dibuja una línea tenue desde la perspectiva de la responsabilidad frente a los resultados en los aprendizajes y el rendimiento académico, del lado de la actitud y el compromiso del estudiante y de su familia.

Gráfico 11. Formación docente en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Es indiscutible que el papel de la formación docente afecta los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo, su incidencia no puede ser asumida de manera lineal, y menos generalizable a todos los contextos o a todos los docentes. En este caso, y desde la mirada de los Directivos Docentes participantes, la formación docente se puede obtener desde tres fuentes básicas: la primera de ellas es la Secretaria de Educación SED (es decir la entidad nominadora), lo cual se torna legalmente en una obligación; en este nivel, la oferta puede ser generosa y circula alrededor de postgrados (Especializaciones, Maestrías o Doctorados) ofertados por Instituciones de Educación Superior debidamente avaladas por la SED, y su apoyo básico es subsidiar porcentualmente el valor de la matrícula para cada periodo académico hasta en un 70%, bajo la modalidad de préstamo condonable por cumplimiento de compromisos como la permanencia laboral, la formulación de proyectos al interior de la Institución Educativa y el reporte de informes periódicamente.

Sin embargo, la inversión en recursos económicos significativa para la formación docente que promueve la SED, no solamente para postgrados sino para otros tipos de formación como diplomados o programas de formación permanente de docentes PFPD, tiene una percepción de bajo impacto para la práctica educativa de enseñanza con los estudiantes y de poca participación docente, en particular por la condición de realizarse en contrajornada, lo que significa que el docente debe desarrollar su estudio en horas diferentes a las laborales y esta situación no resulta llamativa para muchos docentes.

Una segunda opción de formación se da desde la misma Institución Educativa, la cual cuenta con mayor participación, pues se hace dentro del espacio de la jornada escolar con estudiantes,

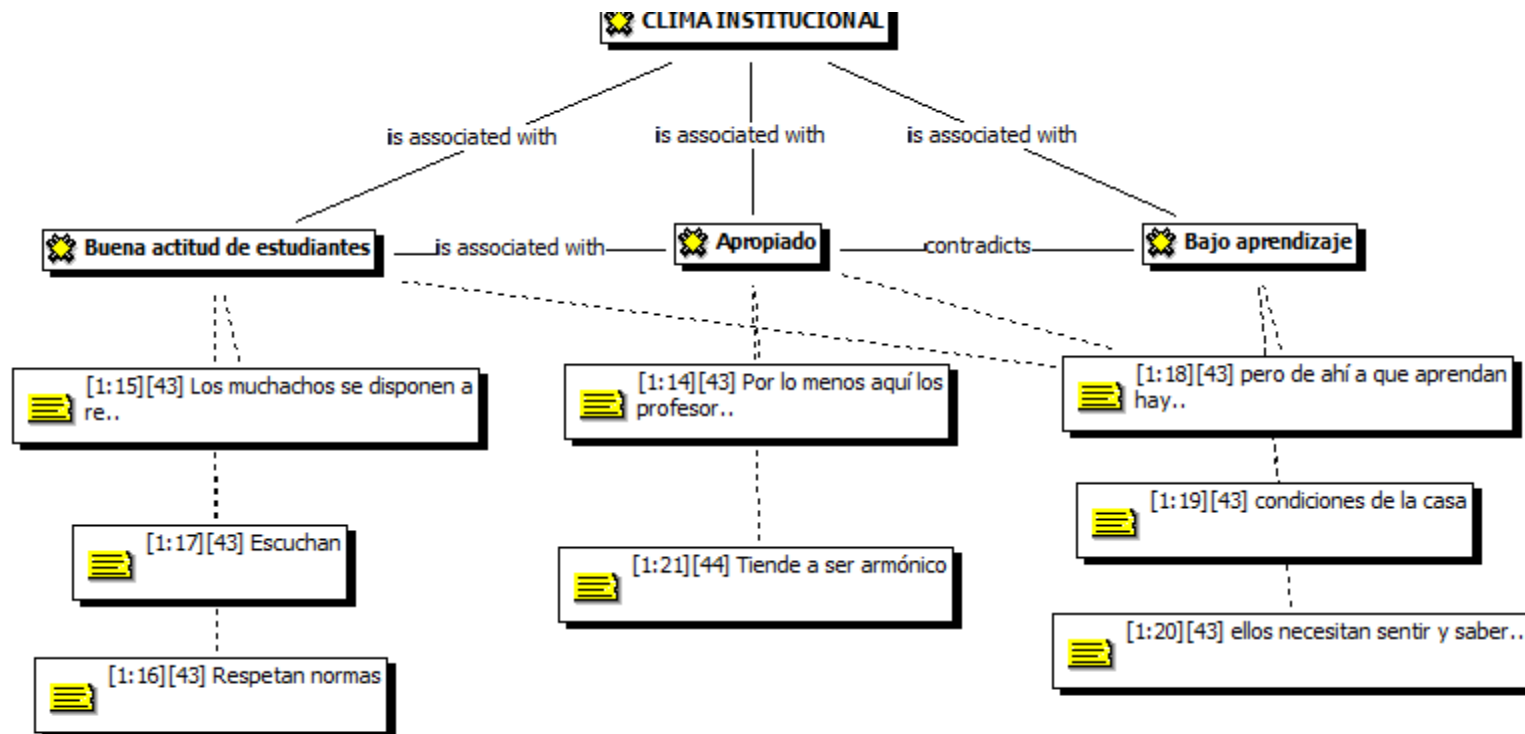
sin embargo, es escasa para los requerimientos institucionales de orden pedagógico o inclusive de la misma gestión.

La tercera fuente de formación proviene desde la iniciativa del mismo docente y usualmente se asocia a necesidades personales por la cualificación de su ejercicio, por el mejoramiento salarial o por cumplimiento en el mejoramiento académico con títulos adicionales a los presentados durante la incorporación al sistema.

El docente, desde la mirada del directivo, reclama espacios que riñen con la actividad pedagógica de los estudiantes para mejorar su formación, lo cual podría ser interpretado como un elemento que justifica la renuencia a la implementación progresiva de jornadas laborales más extensas, o jornadas escolares ampliadas para los estudiantes.

Gráfico 12. Percepción del clima institucional en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y

5



El clima Institucional es definido como bueno desde la actitud de los estudiantes, apropiado para el desarrollo de las actividades pedagógicas propias del ejercicio docente (la enseñanza), pero bajo términos de aprendizaje. La percepción del directivo denota una buena disposición de la institución y con ella de sus docentes, e inclusive del mismo estudiante, pero ello no es elemento suficiente para garantizar un buen nivel de aprendizaje, y lo explican, a partir de la incidencia de factores provenientes de fuentes externas como el contexto y en especial la familia, las cuales son caracterizadas como ausentes o con un bajo nivel de apoyo y compromiso frente a la corresponsabilidad en la formación de sus hijos e hijas.

Llama la atención un elemento que mencionan los directivos y que puede ser asociado como la parte de la metodología y de la didáctica, refiriéndose a los estudiantes, “ellos necesitan, sentir y saber”; entonces los métodos empleados no logran cumplir con este propósito que puede ser vinculado a un tipo de enseñanza contextualizada o prácticas escolares situadas y nuevamente se delega un gesto de responsabilidad de la familia, cuando el “sentir” del estudiante no ocupa un lugar allí y lo aprendido no puede ser implementado o útil para las demandas del núcleo familiar.

Se manifiesta un Clima Institucional con elementos positivos para la enseñanza, pero que no logra generar los niveles de aprendizaje esperados por causas ajenas al docente y a la gestión. El aprendizaje se configura en un producto evidenciado en los resultados de las pruebas internas o externas donde los tres elementos medulares deben estar sincronizados como se ejemplifica en el siguiente esquema, pero para los efectos del presente análisis, el más cercano al estudiante y a su familia, no está armonizado.

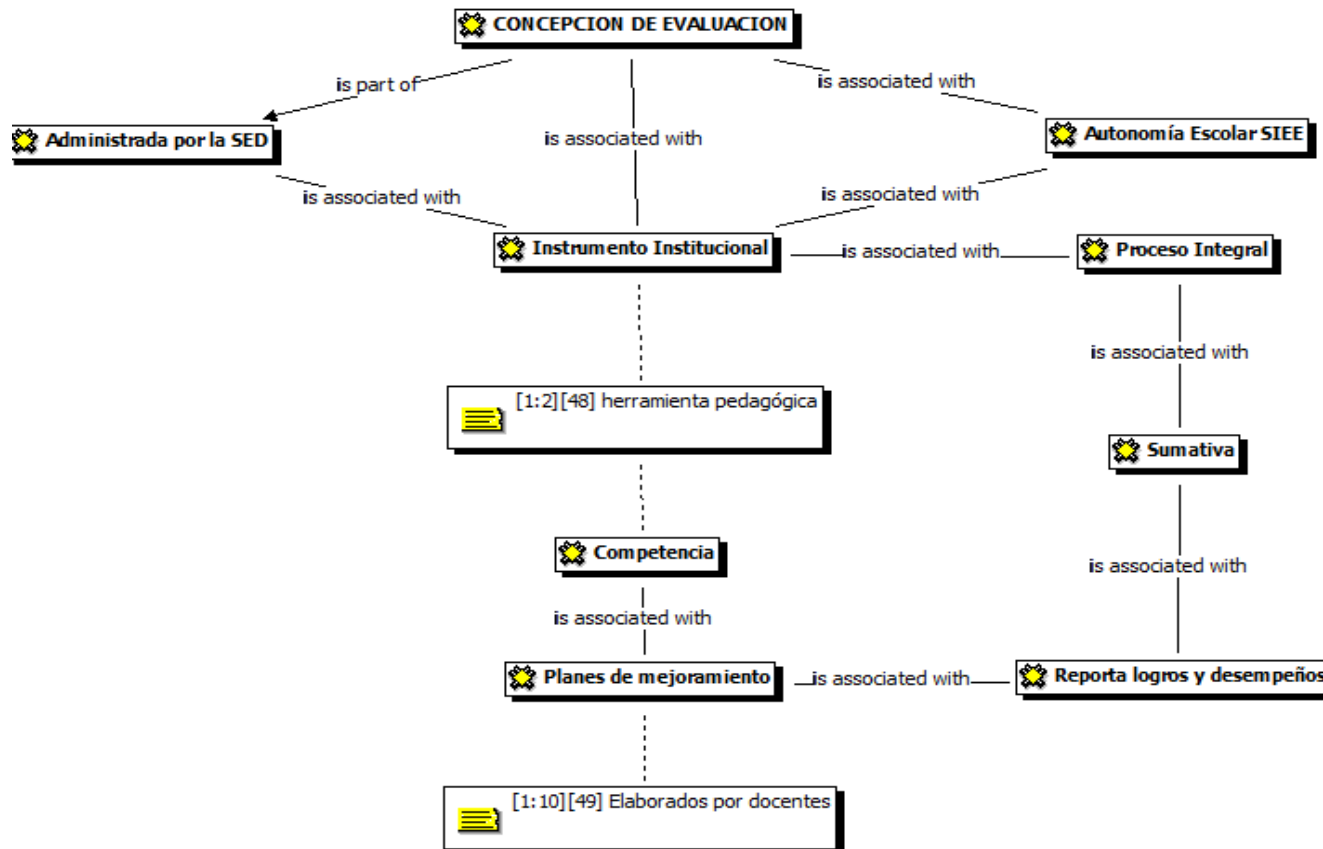
Figura 40. Estamentos corresponsales en el proceso de aprendizaje



Fuente: El autor.

6.1.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiantes.

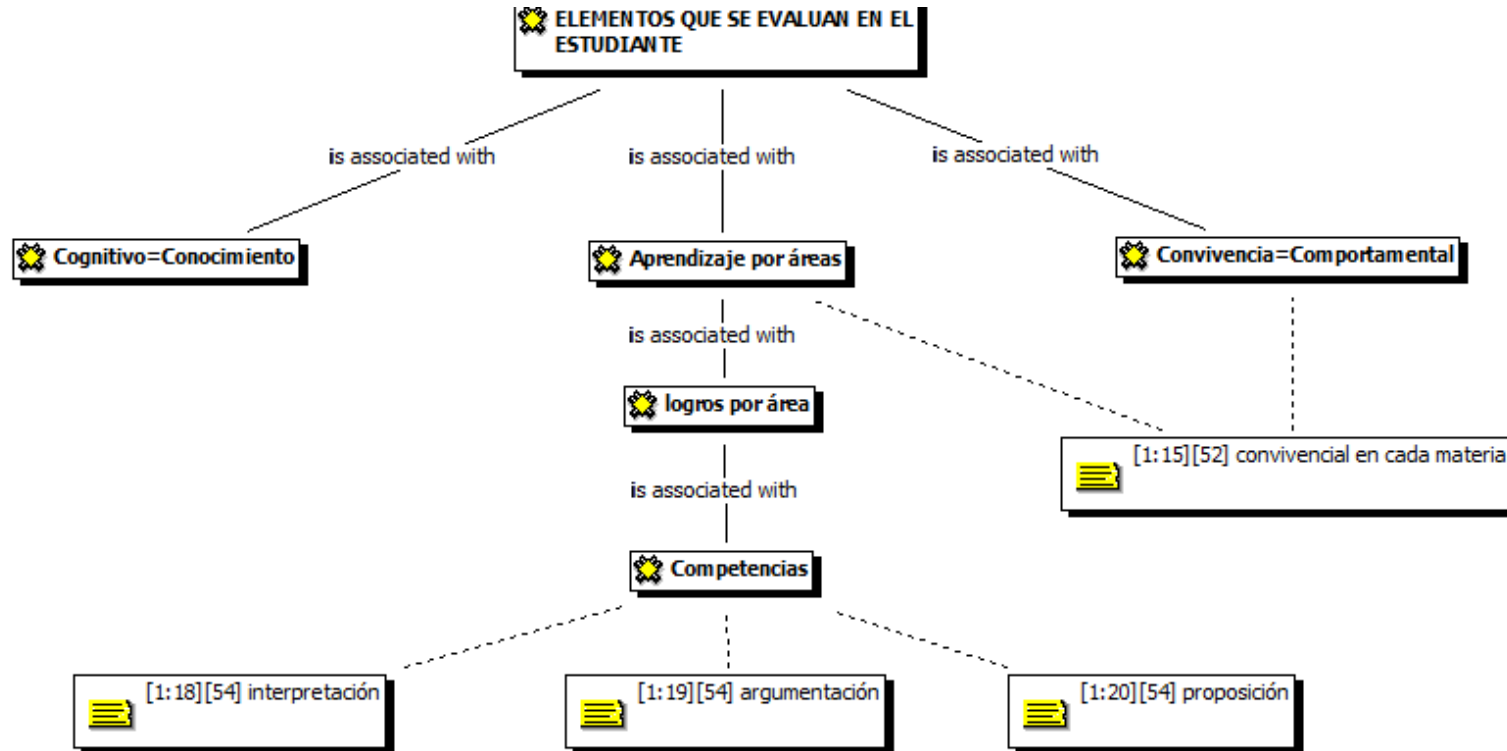
Gráfico 13. Concepción de evaluación de aprendizajes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



La concepción de evaluación gira alrededor de dos posturas: la primera de ellas es la de la evaluación como una herramienta, como un instrumento que sirve no sólo a la estimación de los procesos de aprendizaje individuales con el ánimo de contribuir al proyecto de formación de los educandos, sino adicionalmente, se tornan en referencia para la evaluación de la Institución Educativa. En segundo lugar, la Evaluación de los aprendizajes es un proceso que coadyuva a la concreción del constructo “formación integral”, que hace parte literal de los propósitos contemplados en la totalidad de los Proyectos Educativos Institucionales de las instituciones participantes; pero en la práctica no es formativa, sino la tendencia, dicen los directivos es sumativa; estima competencias operacionalizadas a través de logros y desempeños cuantificables por los docentes, a partir de los cuales, ellos deben formular sus propios planes de mejoramiento.

La evaluación de los aprendizajes, responde claramente a una directriz nacional (Decreto 1290 de 2009) y a la autonomía institucional, o mejor aún, a la autonomía del docente al interior de su aula de clase.

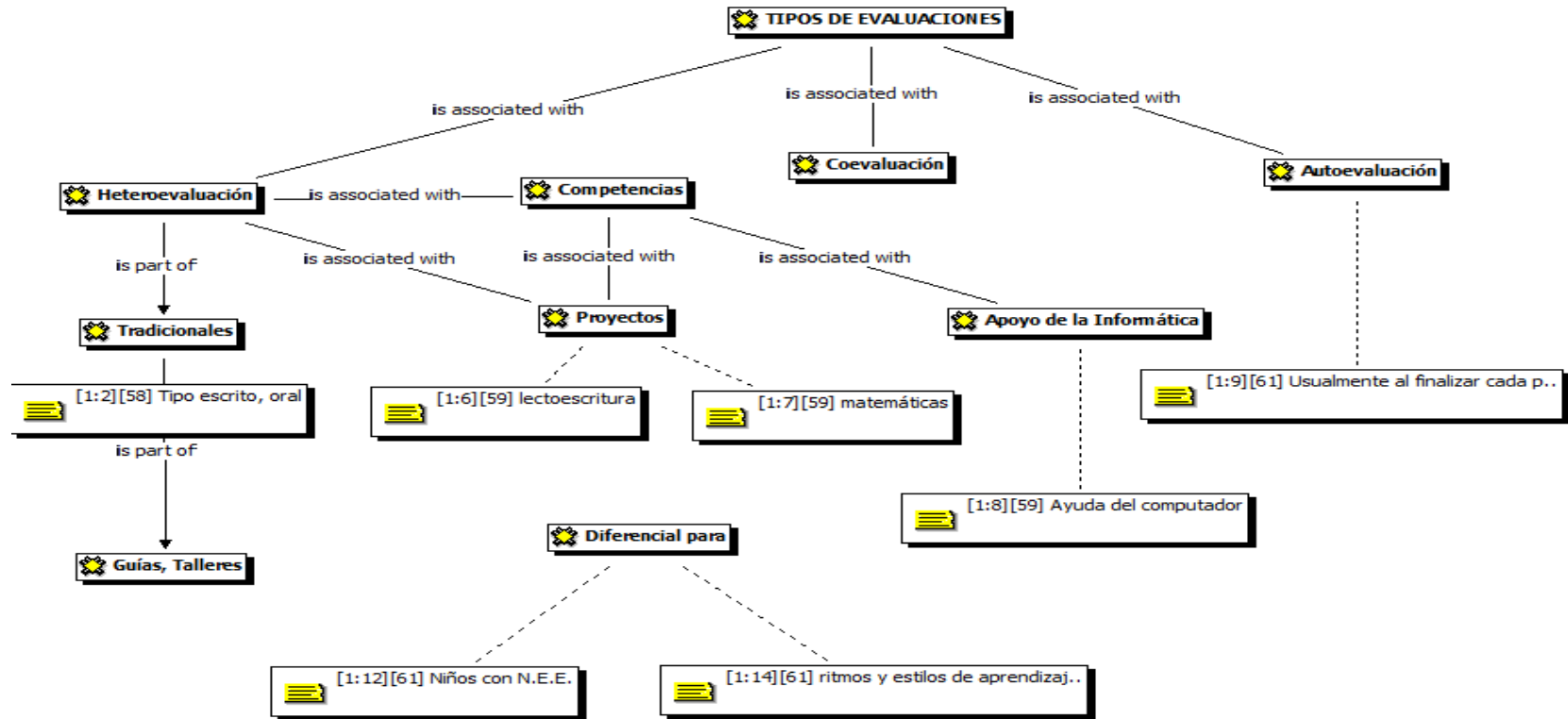
Gráfico 14. Elementos que se evalúan en el estudiante en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Básicamente al momento de pensar en los aspectos que se evalúan en los estudiantes cuando de aprendizajes se trata, se centra en lo cognitivo, entendido como conocimientos (dado desde los contenidos contemplados en las mallas curriculares y el plan de estudios) dinamizados en las áreas fundamentales y operacionalizados en logros o indicadores de competencia para cada uno de ellos; en este punto las competencias que se exploran se vinculan a las capacidades comunicativas: competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, elementos que no son fácilmente evidenciables cuando se analiza las respuestas a la concepción de evaluación. Un elemento importante que emerge en el análisis de la información recolectada para este punto, es el referido a la posibilidad de evaluar los aspectos conviviales o comportamentales de los estudiantes en cada una de las áreas.

Este punto de vista sugiere que la evaluación interna de los aprendizajes, que realizan los docentes, está dada por la apreciación del nivel de adquisición de los contenidos recreados en cada área y el comportamiento del estudiante en ella. Es posible que por esta circunstancia, la valoración del área que se consigna en los boletines académicos con destino a determinar la aprobación del año escolar, no refleje fielmente el nivel de aprendizaje, sino un nivel parcial.

Gráfico 15. Tipos de evaluaciones de aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5

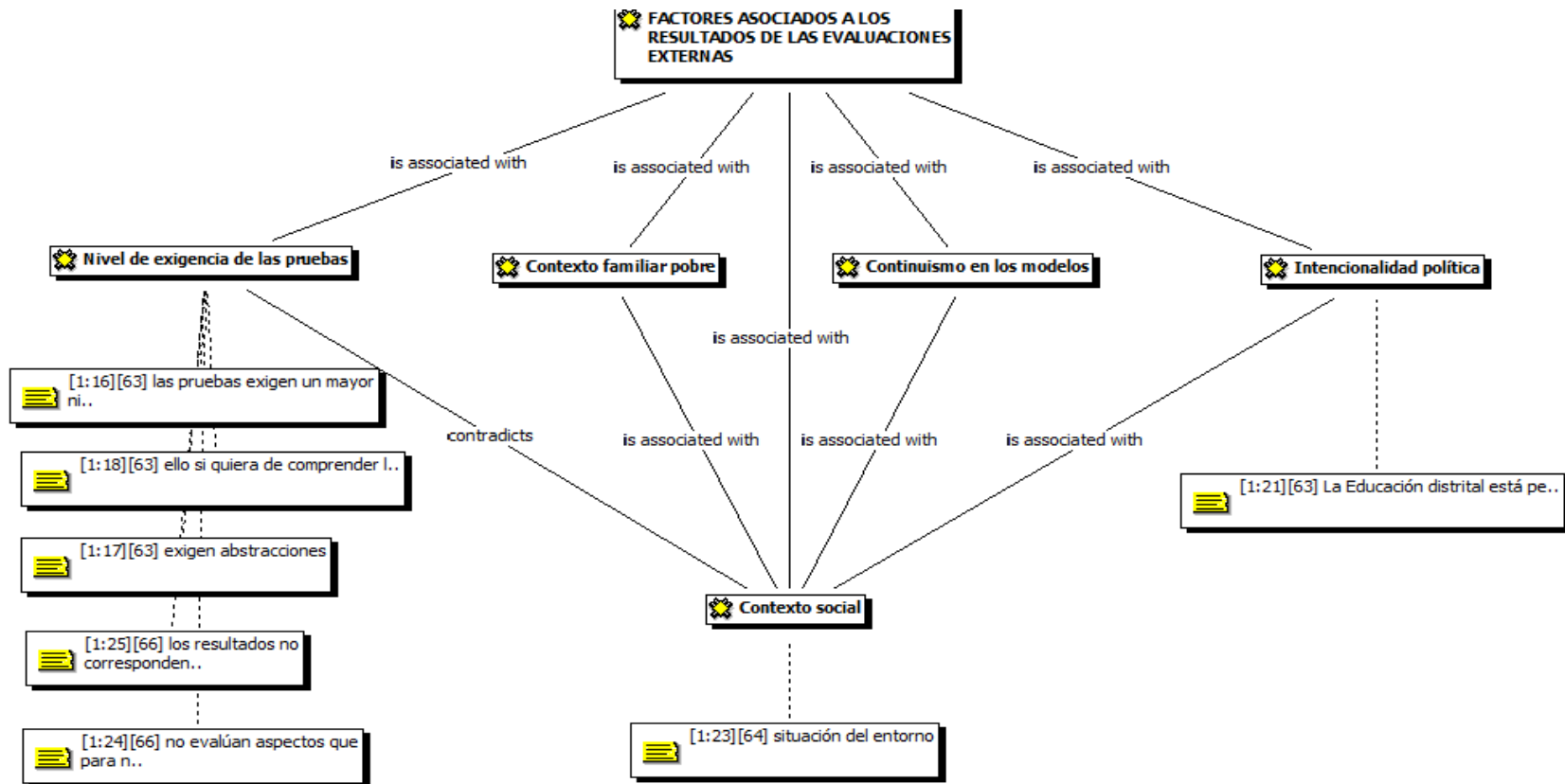


Existe un consenso en referenciar que los tipos de evaluación son de carácter formativo, a pesar de señalar en la categoría de los elementos del modelo pedagógico que era sumativa. Se realizan ejercicios colectivos realizados por pares en donde el estudiante valora su propio trabajo y desempeño (autoevaluación), pero junto a ello recibe la valoración de aquellos con los cuales compartió el desarrollo de los mismos, para finalmente escuchar o recibir la valoración del docente frente a su desempeño; todo ello se resume en una “nota” numérica asimilable a la escala de evaluación nacional y acorde con los lineamientos del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE.

La heteroevaluación recurre a herramientas propias de los paradigmas de aprendizaje dados por la escuela tradicional, aplicado o forzado a un modelo de formación pensado desde el desarrollo de competencias, apoyado ocasionalmente por el uso de computadores como mediador en el aprendizaje.

Un punto que sobresale en la información de éste aspecto, es el hecho de considerar, por parte de los directivos, la realización o la necesidad de realizar evaluaciones de orden diferencial de acuerdo a las condiciones particulares de aprendizaje de aquellos estudiantes que abandonan el nivel de la media, ya sea por defecto o por exceso; con ello, se hace alusión a los niños y niñas que entran en el terreno de las necesidades educativas especiales, o si se prefiere estilos de aprendizaje con enfoques diferenciales. Estas afirmaciones dejan entrever fácilmente que la política de inclusión escolar ha permeado la forma de pensar la evaluación de los aprendizajes en las Instituciones Educativas participantes, y así lo enuncian las respuestas de los Directivos Docentes.

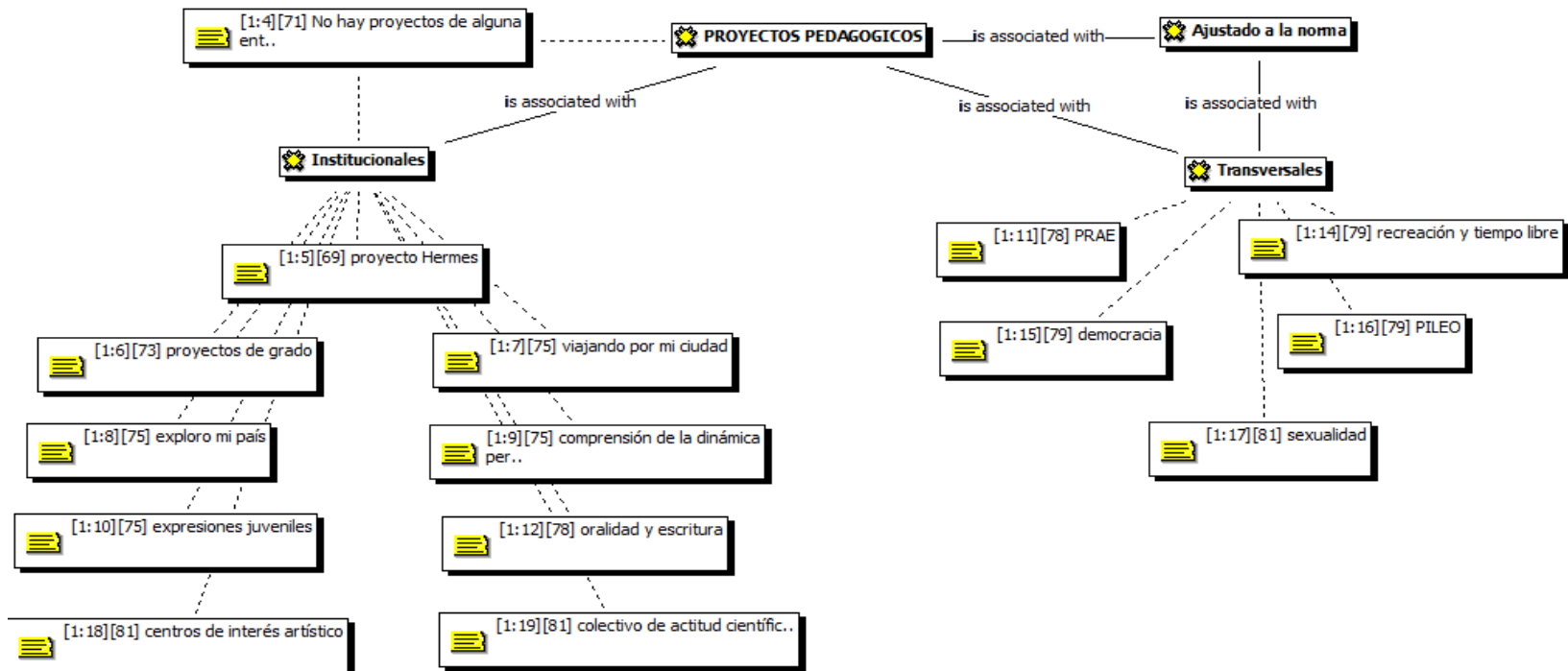
Gráfico 16. Factores asociados a los resultados en las evaluaciones externas de los aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Los Directivos Docentes participantes indican que los factores que pueden llegar a tener relación potencialmente explicativa de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas Saber 3 y 5, pueden ser categorizados en tres grupos: el primero de ellos se relaciona con la estructura y pretensión de la prueba –supera el nivel de exigencia que se realiza en los estudiantes, es descontextualizada frente a la realidad social, dejan de evaluar aspectos de orden convivencial o comportamental que internamente si se consideran, e inclusive se afirma que los resultados brindados a la institución no corresponde con el nivel de aprendizaje de los estudiantes evaluados–. El segundo grupo son los factores indilgados al modelo pedagógico o didáctico –continuismo de modelos– y, en el tercer grupo de factores convergen los aspectos de los sistemas enunciados páginas atrás de este apartado, como elementos básicos o nucleares para el aprendizaje; nos referimos a la familia –ausente, sin corresponsabilidad–, el contexto social –pobre para la promoción del aprendizaje escolar– y la intencionalidad política –las pruebas están contaminadas por aspectos económicos e intencionalidades evaluativas que apuntan a modificaciones en la reglamentación del ejercicio docente o de la gestión y justifican la existencia de programas y acciones desde donde se erogan recursos físicos, humanos y materiales importantes–.

6.1.3 Categoría políticas educativas asociadas a la evaluación y el aprendizaje.

Gráfico 17. Elementos de la política educativa asociados a la dinámica pedagógica y las evaluaciones de aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5

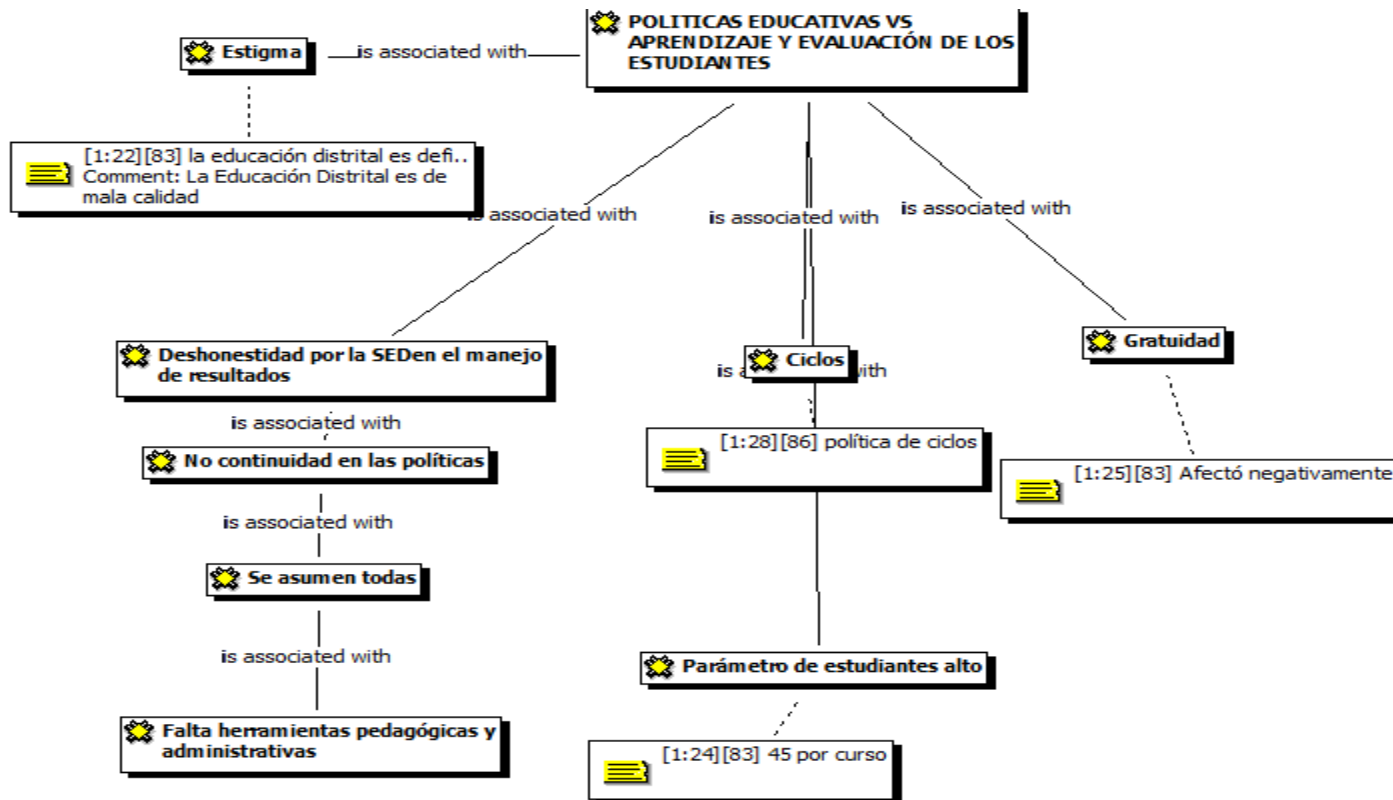


Los Directivos relatan elementos que hacen parte de la política educativa reglamentaria de la Ley General de Educación, tales como los proyectos transversales, los cuales son estrategias de trabajo mediante las cuales se dinamizan ejes de la formación como la educación sexual, la prevención de emergencias y riesgos, la educación ambiental, el manejo del tiempo libre, la formación en democracia y valores, denominados transversales en la medida que deben permear la totalidad de la malla curricular, sin que ello, en la práctica, riña con el hecho de que una de las áreas del conocimiento asuma el liderazgo del proyecto, seleccionada por la afinidad de la temáticas versus los contenidos del área según la estimación del Directivo o del colectivo de docentes.

Existe una segunda opción complementaria a la de los proyectos transversales, y son los proyectos institucionales que resultarían potencialmente fieles a los requerimientos de la realidad escolar, siempre y cuando emergieran de prácticas evaluativas tipo diagnóstico –no referenciadas en este punto–; acá los directivos mencionan que se contempla el desarrollo de habilidades comunicativas asociadas con la oralidad y la escritura, el desarrollo de habilidades artísticas, la exploración del entorno y la identificación de aspectos relevantes en el plano geográfico o social del país.

En síntesis, las instituciones cumplen con la directriz de la norma implementando los proyectos transversales y complementándolos con los institucionales, que configuran una riqueza importante de actividades curriculares y extra curriculares, susceptibles de ser evaluadas a la luz de su impacto efectivo y sostenido en los resultados de las evaluaciones externas tipo Saber, pues hasta el momento no han sido vinculadas.

Gráfico 18. Tipos de evaluaciones de aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Otros elementos de la política, o susceptibles de ser vinculados a las políticas y la vida escolar en Instituciones Educativas del sector oficial son: *i)* La organización por ciclos –una política estatal, en donde los grados escolares de los niveles educativos preescolar, básica y media se agruparon con nomenclatura del I al V para facilitar la unificación de desempeños y procesos de evaluación y hasta socialización por el criterio de la proximidad en las edades–, esta política no ha sido implementada total y formalmente en las Instituciones Educativas.

ii) El parámetro de estudiantes: se refiere a la cantidad de estudiantes que deben ser matriculados por curso y su incidencia en la presencia de docentes de apoyo. Usualmente se estima que un curso de educación básica primaria debe tener un máximo de 35 estudiantes, sin embargo, la realidad indica la presencia de hasta 45; y en las instituciones con política de inclusión, entre esos estudiantes pueden existir hasta 10 con necesidades cognitivas especiales que para efectos del Sistema de Matriculas Oficial y por la asignación de recursos económicos, son contabilizados por tres. Una institución con 11 cursos “tiene derecho”, por parámetro de planta de personal docente, a contar con el apoyo de un docente que se desempeñará en áreas como Tecnología e Informática, Educación Física, Artes o Inglés. De lo contrario, es el docente titular quien lidera la mayoría de las áreas en su curso, matizadas por mecanismos de rotación acordados internamente.

iii) La gratuidad: es considerada quizás la peor política por incentivar el bajo compromiso de los estudiantes y de la familia frente a las actividades escolares, como se les da dinero para subsidiar transporte, se les brinda el servicio de ruta, se les proporciona alimentación caliente o refrigerio escolar, se eliminan costos de derechos educativos y se les brinda hasta útiles escolares;

ellos (familia y estudiantes) no sienten ninguna corresponsabilidad con la institución, el Estado ni la formación.

iv) El estigma social frente a la calidad de la educación pública, circula en el ambiente de la percepción social que la educación privada es de mejor calidad que la pública, y los resultados de las evaluaciones externas tienden a corroborarlo, en algunos casos de manera excepcional y otros de manera tangencial. Los directivos explican que la vida escolar y la dinámica del sistema educativo están influenciadas por las tendencias de pensamiento de los líderes de turno, razón por la cual, la continuidad no es un criterio que caracterice la permanencia y la implementación de las políticas. Por su parte, la Institución Educativa está obligada a implementar todas las acciones que la Secretaría de Educación le direccione, inclusive aquellas que provengan de instancias jerárquicamente autorizadas como el Ministerio de Educación Nacional.

6.2 Matriz de entrevistas docentes

Tabla 25. Matriz entrevistas docentes de I. E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3y 5

PREG / ENTR	E14d3	E15d5	E17d3	E18d5	E20d3	E21d5	E23d3	E24d5	Pregunta
MP1	Tener en cuenta los preconceptos y los conceptos, la comprensión en los procesos lectores.	Se parte del diagnóstico de los estudiantes. Se busca tener un curso homogéneo, trabajar con diferentes saberes y conceptos, se trabaja la proposición y su interpretación. Se trabaja con el aprendizaje significativo y las necesidades del estudiante y que los conceptos tengan aplicabilidad en la vida diaria.	El constructivismo, los modelos conceptuales, pero considero que trabajo una mezcla de lo tradicional y el conductismo, por las condiciones sociales de los estudiantes no dan para más.	El principio del amor, educar con amor para el futuro, el trabajo en grupo, trabajo colaborativo	Modelo pedagógico social cognitivo dice el P.E.I. Combinado entre las escuelas cognitivas y el modelo histórico cultural de los rusos, claro que nunca he tenido claridad cómo se encamina en el colegio. El estudiante no es tábula rasa, son sujetos con saberes previos, se trabajan situaciones problemáticas, trabajo colaborativo y en equipo.	El modelo pedagógico es social cognitivo, se aprende y construye el conocimiento en la interacción con el otro, el aprendizaje cooperativo, la indagación guiada, la pregunta generadora, confrontar conocimiento previo, modificar concepciones cognitivas. Pero cada uno hace lo que considere: constructivismo, tradicional. Hay distintos modelos dependiendo de la persona.	La colaboración, la responsabilidad, el apoyo	Los principios constructivistas, autonomía, construcción personal del conocimiento.	¿Cuáles son esos principios teóricos o conceptos que orientan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en su institución?
MP2	Todo se ha elaborado de tiempo atrás.	Se trabaja desde los ciclos, de	El plan de estudios está unificado con	La malla curricular está conformada	El P.E.I. está orientado hacia las técnicas de	La malla parte de las necesidades de	Está organizada por ciclos, edades,	Esta por áreas desde las dimensiones del	¿Cómo está conformada o cuál es la

	Por ciclos, teniendo en cuenta las necesidades y falencias de los estudiantes.	acuerdo a los estándares del Ministerio de Educación, es decir por áreas del conocimiento	lo institucional, tiene elementos básicos de la política emanados del Ministerio. La malla contempla los ejes temáticos, conceptos a desarrollar, metodología, evaluación, recursos, actividades de nivelación en cada área, todo vinculado a los estándares. La malla y el plan son coherentes con el modelo que quiere el colegio, el constructivismo, pero la realidad es otra, hay que adaptarse.	por temas y logros, el plan de estudios ya lo tiene la institución y nosotros lo seguimos, acorde con los estándares del Ministerio de Educación.	la información y la comunicación, pero la malla curricular no articular ni transversa eso con las áreas del conocimiento, cada docente se desenvuelve como puede. Lo del plan de estudios tampoco lo tengo claro, sé que es académico con énfasis en Tics.	la institución, hace énfasis en habilidades comunicativas, estándares curriculares, organizada por ciclos. Con ella se genera un plan de estudios por áreas e incluye desempeños de los estudiantes y temáticas.	contenidos. El plan de estudios toma en cuenta el piso y el techo del anterior, y se tiene un proyecto macro por ciclos.	conocimiento y según lo que dice la ley, trato de integrar todas las áreas en la didáctica de los contenidos.	estructura de la malla curricular y el plan de estudios?
MP3	Estimularlos, crearles ese interés, guías didácticas agradables, conociendo sus debilidades, reforzando, trabajos pequeños de investigación.	Las clases no son clases magistrales. Son clases innovadoras, se hace un diagnóstico, los preconceptos, que involucre su	Siempre se desarrolla un esquema: motivación, desarrollo de la temática (guía, taller, lectura), sistematización (trabajo individual o grupal),	Primero dictamos, luego explico y luego un ejercicio del tema o taller, esto en el marco de la confianza y el amor para que le motive a aprender.	Se observan diversas didácticas. Cada docente aplica lo que considere pertinente y prioriza lo que estime necesario, yo no avanzo en contenidos pero si en	Acudo a la didáctica de las áreas, hago la explicación, luego un trabajo individual y grupal y asigno la tarea. A veces uso actividades extracurriculares pero es muy	Como ser amiga, darles espacio para que se expresen, trabajar espontáneamente, no les impongo sino entre ellos se acuerda. Al comienzo del	Me gusta utilizar una cosa que llamo YOPASA que incluye el trabajo en grupo, a partir de una investigación, elaboran una cartelera y la exponen, al	¿Cómo se enseña en su institución, o usualmente usted cómo enseña, se sigue un modelo en particular, se contemplan actividades extracurriculares

	proyecto de vida, y que logre aplicarlo.	retroalimentación (áreas, evaluaciones). Me apoyo en Internet, libros, pero esto es coherente con el modelo tradicional, pues el constructivismo o no lo puedo trabajar en clase, no hay elementos de trabajo.		socialización. Extracurricularmente está el proyecto escuela-ciudad-escuela.	difícil por limitaciones de la administración y debo apoyarme en padres y que vayan con ellos a museos y utilicen la internet para avanzar en consultas y tareas.	trimestre se planean las actividades y las calificaciones con trabajo en equipo.	terminar, los demás respetuosamente opinan sobre el trabajo, luego conmigo retroalimentamos y tienen la posibilidad de volver a presentarla. Pero así los temas pueden durar mucho y pareciera según la malla que yo no avanzo.	es?	
MP4	Son niños que tienen falta de hábitos de estudio con papás que no están pendientes de ellos y no les interesa su rendimiento. Pero en general académicamente es término medio el curso, hay niños buenos y otros que la despreocupación es total por el aprendizaje; en comportamiento se les olvida que están en el aula de clase y creen que	Atendemos a que el estudiante sea una persona responsable, actualmente el estudiante es el que no hace tareas, el que no trabaja; nos interesa que incorpore hábitos de cortesía, que logre hacer una buena exposición y proyecte lo que aprende para su futuro. Son estudiantes que reconocen cuando cometen una	Son niños y niñas de estratos bajo y bajo bajo, en su mayoría de hogares desintegrados, escolaridad precaria, por ello son estudiantes que no les gusta aprender, no les interesa estudiar, no hay normas ni en casa ni colegio, son desobedientes, pocos los que desarrollan actitudes y habilidades, son hábiles en copiar modelos, no	Académicamente es un grupo bueno, desafortunadamente hay indisciplina; son niños habilidosos, analizan, pero les da temor exponer en público su punto de vista. Algunos son indisciplinados y desorganizan el aula y no dejan dictar la clase.	Son sujetos en la práctica cuando se hacen actividades, logran autoevaluarse, autorregularse, pero aquí yo no observo eso. Aquí son más sujetos del conductismo	Deben ser los protagonistas del aprendizaje, deben construir su propio aprendizaje con la orientación del maestro, a partir de su experiencia, su motivación	Aquí hay un problema, los niños están un poquito y se van, los niños son muy volátiles están aquí y allá, después de mitad de año llegan niños a estudiar, tenemos extraedad. pero el niño debe ser partícipe de su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.	Los obligo a tener responsabilidad porque no la tienen, demuestran dificultad para trabajar en grupo entonces eso me consume bastante tiempo. Son estudiantes abandonados en afecto y en cuidado. A ti te vale cinco lo que ocurra con el otro.	¿Cuál es la percepción que tiene de los estudiantes como sujetos de aprendizaje?

	están en otro espacio.	falta, son inquietos, pero súper respetuosos, respetan al maestro, entre compañeros hay rivalidades, pero en general son niños que conviven y saben convivir.	son abiertos al cambio. Demuestran pocas competencias para convivir con los demás, son irrespetuosos, intolerantes, groseros (producto de la casa), vulgares, mal hablados. Se les corrige y se disgustan.						
MP5	Son pocos los recursos que hay en el colegio, son los recursos que yo consiga, por ejemplo, textos actualizados o guías que facilito a veces.	Enseñamos con lo que se puede en los colegios distritales pues tenemos menos posibilidades que los colegios privados; acudo a guías, copias, textos, talleres, maquetas, algo de videos, pero sobre todo intento colocarles situaciones de la vida cotidiana para generar conocimiento	La institución cuenta con algunos recursos tradicionales como tablero, borrador, fotocopias, cartulinas, libros que ya están fuera de contexto, algunas herramientas tecnológicas que yo no manejo, la mayoría no trae con qué trabajar; en éste sentido es precaria la enseñanza.	Primeramente tablero, la máxima alegría y gozo para enseñar y aprender, uso de materiales desechables. No tenemos muchos recursos tecnológicos.	Con lo que da el colegio. Internet, televisor, videos, narración de cuentos.	Recursos materiales, físicos (biblioteca, laboratorios) y humanos, algunos recursos didácticos como juegos y videos. Pero faltan recursos, hay una incoherencia entre lo que está escrito y lo que se hace.	Lo del trabajo colaborativo, en semanas de refuerzo ayudamos a las nivelaciones, mucho trabajo en familia, trabajo en agenda. Mapas, material de desecho, plastilina, témperas, lúdica.	Me apoyo en una wikis que tengo para el ciclo YOPASA, les monto presentación en power point, elaboran maquetas, trabajo y discusión en grupos, un juego. Hago cosas conductistas pero es la manera de lograr que trabajen todos, con las notas. El cuaderno de uno vale para la calificación de todos.	¿Con qué recursos enseña o se enseña en su institución?

		o práctico.							
MP6	Aquí todavía es como buena entre los niños, aunque hay un poco de agresividad, toca recordarles el respeto. A nivel del docente todavía hay respeto, aunque uno que otro se le olvida. Del docente al estudiante, con ellos se puede dialogar.	El maestro no es el que está por encima del estudiante, no encontramos niños tímidos. Tenemos un buen ambiente laboral donde el niño se siente tranquilo, hasta el momento no he visto ningún caso de agresión, se equivocan pero lo reconocen y nosotros damos esa confianza. Lo que vemos es que el estudiante no está inmerso en el aprendizaje, pero se mantiene confianza con ellos.	Los estudiantes con los docentes es regular, ellos demeritan el trabajo del profesor, se expone a groserías, no cumplen normas, no obedecen, y mucho resentimiento por parte de los padres de familia. Entre docentes considero que no hay dificultad, en la medida de lo posible son relaciones de colaboración, ayuda mutua. La relación docente estudiante es buena, cuando se presentan problemas normales se acude a las instancias institucionales, sobre todo no respetan al profesor y lo tratan con grosería.	Por la indisciplina y no dejar dictar clase se genera malestar entre compañeros y con los docentes. Con los niños tienen un comportamiento diferencial, a quien les da confianza y amor le obedecen, pero al que llega gritando también contestan igual.	Hay una relación de respeto de los estudiantes hacia los docentes y buen trato. Entre estudiantes hay algunas discordias que pueden rayar en un matoneo y creo que no se le hace seguimiento a eso. Entre docentes somos muy unidos, nos respetamos, faltaría más compromiso con las actividades que se hacen en el colegio, nos quedamos con lo mínimo, pero también es porque no hay tiempo.	La relación esta mediada por el respeto, el docente es una persona cercana al estudiante, trata de orientar. Entre los estudiantes existe algo de respeto, pero altos grados de agresividad.	De docente a estudiante en mi curso bien, se ha logrado una buena confianza. Entre pares hay niños que son muy duros, el nivel de agresividad es bastante alto y el de los papás también, lenguaje muy duro. Entre docentes la relación es muy sesgada, como grupo, como islas.	En parte genial y en parte no. Soy muy exigente y regañona pero hacemos como pactos entre amigos a la buena o a la mala. Pero honestamente hay momentos donde prefiero que haya filas, yo dicto, todos se callan, porque con los grupos es mucho el desgaste. Entre ellos se insultan, hay irrespeto, se agreden. Hay segregación, señalamiento a los chicos con discapacidad cognitiva, se tiende a discriminarlos; no todos los profesores tienen como el interés de que estos niños sean incluidos.	¿Cómo describiría la relación entre docentes y estudiantes, y entre docentes en su institución?
MP7	Hay muy pocos, y los	La Institución	No conozco ningún	No que yo sepa, y que yo	Sí hay procesos de formación	Desde la Secretaría de	Aquí hay programas.	La formación docente la dan	Los profesores

que hay se hacen en los espacios reducidos también No se dan muchos espacios para ello.	maneja bastantes proyectos, por ejemplo, el de la Cámara de Comercio proyecto Hermes que es la resolución de conflictos en el aula; el proyecto con el Hospital San Rafael que nos capacita en temas como el suicidio. A nivel institucional por espacios es muy difícil, más o menos eso se da en las semanas de desarrollo institucional o en jornadas pedagógicas , tenemos que asumir todo el tiempo el acompañamiento al niño; y en la jornada contraria no hay tiempo.	programa de formación docente, llega alguna información pero atrasada de capacitaciones ofrecidas por la Secretaría de Educación, pero no la usamos por falta de tiempo, no estoy participando y creo que otros docentes tampoco.	haya participado tampoco. La institución no ofrece alguno.	pedagógica pero eso se hace según el interés del maestro, ascender en el escalafón, pero nadie participa en redes de investigación. El nivel de participación de los docentes es muy bajo casi nada.	Educación existen programas de postgrado, diplomados, y gran variedad de oferta. La participación es poca, pues quisiera tener más tiempo pero no tengo. Existen algunos espacios de compartir las experiencias internas pero son limitados y no como formación.	Todos los jueves tenemos un espacio de capacitación en proyectos liderados por alguno de ellos. Tenemos mucho espacio para asistir a capacitaciones externas, hay opciones de formación de postgrado con la Secretaría, talleres, diplomados. Aquí se capacita si uno quiere, la condición es multiplicar.	instituciones externas pero es buscada desde el colegio según sus necesidades, por ejemplo, formación en ciclos con el Merani, prevención consumo de sustancias y la participación de los docentes en ella es voluntaria. En contrajornada casi nadie va, y cuando uno va y vuelve ya se le olvida que hay que multiplicar la capacitación.	cuentan con programas de formación pedagógica ¿en qué consisten, cuáles es su nivel de participación?
---	--	---	--	--	--	--	---	---

MP8	El clima aquí se ve bien, puede uno desarrollar lo que tiene planeado, hay esa colaboración de las directivas.	Existe una división entre profesores de primaria y profesores de bachillerato, pero tenemos una buena relación con ellos, es un ambiente laboral muy chévere.	No es un clima muy apto para el desarrollo psicopedagógico de un individuo, impera la violencia, los modelos de los padres no son los que hay que seguir y en el colegio pretenden implantar lo que ven en la calle, se conforman con lo poco que la vida les da para sobrevivir.	El clima institucional me parece bueno. Las directivas están pendientes de los estudiantes, de la disciplina, de los padres de familia, de los docentes, de la comunidad en general.	El clima institucional es bueno, el profesor se preocupa por saber la problemática de cada niño. Entre docentes y directivo es un clima de desconfianza, de prevención hacia el directivo, hay algunos roces, falta más presencia con los docentes. Falta liderazgo.	Es complejo, bastante complejo, no se generan espacios para compartir experiencias, cada maestro está por su lado y con intereses particulares, falta más trabajo en equipo. En el aula el clima es tensionante, existen conflictos con marcada agresión; con los padres de familia igual de tensionante por su falta de compromiso y responsabilizan al maestro del bajo desempeño académico de su hijo, es un choque.	Es bueno porque la rectora es una persona muy democrática, es líder y no ejerce el poder autoritario.	En general es bueno. Entre los docentes es aceptable la relación, hay apoyo total de la rectora. De los estudiantes hacia los docentes es un irrespeto total, se han perdido muchos valores desde la casa.	¿Cómo describe el clima institucional y escolar (de aula) entre los agentes educativos en su institución?
EVAP E1	Es una herramienta que da esos niveles de aprendizaje, puede uno identificar las falencias o dificultades y con ello reforzar lo que se está fallando.	Es la herramienta que nos brinda a nosotros la forma, la información de lo que el estudiante necesita en ese momento, se utiliza para	Es un proceso que permite conocer la capacidad de aprendizaje del estudiante respecto a la consecución de logros propuestos por área; indaga por la asimilación, la interpretación	Es una forma de saber cuánto hace y sabe hacer el estudiante.	Es una herramienta que permite apreciar los procesos integrales de la persona, lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal. Aunque lo que uno hace es calificar.	Debe ser una formación, tiene que ser formativa, es un instrumento para darme cuenta en qué estoy fallando, qué debo mejorar.	Es el medio o la herramienta para mirar las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes y de ahí partir para reforzarles lo que más se pueda.	La evaluación es una herramienta que me permite mejorar, identificar las fortalezas y debilidades.	¿Cuál es la concepción de evaluación que se asume en la Institución?

		fortalecer cierto tipo de aprendizajes .	y la comprensión de conocimientos generando una posibilidad de aplicarlo.						
EVAP E2	La parte actitudinal, la afectación en la conducta del niño a raíz de lo que aprendió, su aplicabilidad en la vida, en el entorno.	Se hace evaluaciones integrales de acuerdo a los estándares y perfiles que buscamos (líder, propositivo) , planteando diferentes escenarios e incluyendo valores.	Básicamente el conocimiento de cada área, las competencias, los desempeños, los comportamientos sociales, emocionales, dando más peso a la adquisición del conocimiento en cada área.	Evalúo el saber hacer, las competencias en la cotidianidad. Evalúo el trabajo en clase, su interés, las tareas, el comportamiento, la actitud en clase	Se tiene en cuenta sobre todo lo cognitivo, los contenidos y no tanto los procesos.	La parte cognitiva, actitudinal y procedimental. Conocimientos por área, cómo se comporta y cómo aplica o desarrolla el proceso.	Lo que más evalúo es el trabajo en clase más que las tareas o una evaluación como tal. Y se les califica diariamente.	Evalúo lo que hacen dentro del aula, su trabajo colaborativo, la exposición, el comportamiento .	¿Qué aspectos se toman en cuenta al momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?
EVAP E3	Evaluaciones sencillas, de simples respuestas, selección múltiple.	Se hace continuamente y se recurre al tipo de pruebas Saber ICFES, se manejan evaluaciones semestralizadas y por periodos. Se hace autoevaluación y coevaluación.	Básicamente la aplicación de pruebas similares al formato de las Pruebas Saber, se hace evaluaciones escritas, trabajos individuales o grupales, talleres, desarrollo de guías y tareas asignadas para realizar en casa.	Evaluación escrita, oral, pasar al tablero, exposiciones, dando más peso a la evaluación escrita al final de cada periodo, que usualmente es tipo ICFES.	Prueba escrita bimestral, talleres, guías, comportamiento .	Autoevaluación , coevaluación y heteroevaluación. Se intenta hacer evaluación formativa pero a veces solo nos fijamos en los resultados y no en el proceso.	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Todos los días y todos los temas.	Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, dando mucho peso a las dos últimas.	¿Qué tipo de evaluaciones se realizan al interior de la Institución tanto de aprendizajes como para los demás procesos de gestión educativa?

EVAP E4	Falta profundizar, conocer un poco más a fondo. No las conocemos totalmente.	Acá en Bachillerato siempre se manejan, pero en primaria no tanto. Seguimos trabajando en lecto-escritura, comprensión lectora a través de proyectos. Falta apoyo en casa e interés por parte de los estudiantes igualmente.	Que yo sepa el colegio no ha destinado un espacio para conocer los resultados de las pruebas Saber, no se hace evaluación de ellos, no los conozco. Además la época en que salen los resultados es distante de la época en la que se aplicó. Ya no se tiene la motivación de saber qué pasó.	Sé por otras circunstancias y hablando con otros docentes que no son buenos. Pero el colegio no los da a conocer. Nos va mal, porque hace falta compromiso de los estudiantes y de los padres; todos sueltan la responsabilidad al profesor.	No conozco los resultados de las pruebas, con eso se podría formular un plan de trabajo; además, las pruebas se convierten en un control para el Estado de lo que hace uno.	Nos falta trabajar en esos resultados, no conocemos los resultados, el choque entre padres, la falta de compromiso en estudiantes y algunos maestros.	No teníamos acceso sino hasta la semana pasada y las necesito para el trabajo de tesis que estoy haciendo. El nivel académico no ha mejorado, es muy difícil.	El poco interés de los estudiantes, el abandono de los padres, la ausencia de valores, y algo de compromiso de algunos docentes.	¿Cómo se explican los resultados en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5?
POL1	La idea es darle herramientas a los estudiantes para que ellos desarrollen bien esos proyectos; usualmente son de aula liderados por cada profesor dependiendo de las necesidades de sus estudiantes o de su área, por ejemplo lecto-escritura, calendario matemático,	Liderar, no, pero todos los proyectos que lleguen al curso son liderados por profesor. Trabajamos bastante el proyecto Hermes, la comprensión lectora, el tiempo libre, olimpiadas matemáticas.	Institucionales que yo conozca no hay ninguno.	Si hay proyectos, pero los transversales, pero que yo sepa institucionales no tiene ninguno.	No.	Si desarrollamos proyectos pero a veces falta apoyo, eso requiere mucho tiempo y no tenemos. Solo tiene conocimiento del proyecto el que lo lidera. Todos son transversales.	No en este momento no lidero un proyecto institucional, participo en los transversales.	No estoy liderando ninguno, pero participo en uno que es el de tiempo libre.	En su Institución Educativa se lideran proyectos pedagógicos particulares o institucionales, ¿cuáles?

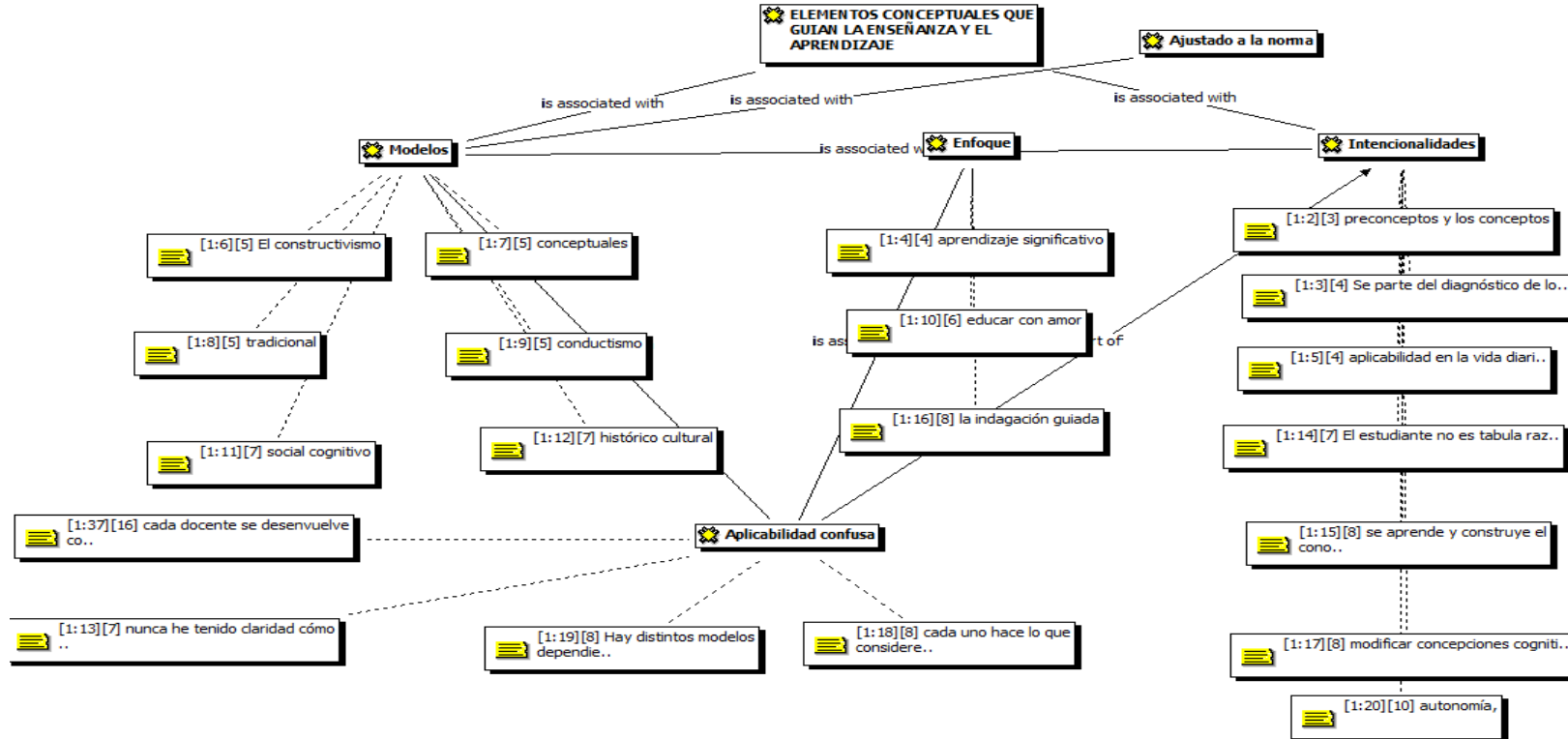
	creatividad.								
POL2	Son los de ley: Democracias, Educación sexual, convivencia escolar, manejo de recursos y relación con el medio ambiente.	Escuela-Ciudad-Escuela. Trabajamos sobre las ley 1620, democracia, educación sexual, PRAE.	Yo lidero el de Democracia desde el área de sociales lo dinamizo. Pero se trabaja el de ecología, lecto-escritura; prevención de riesgos y sexualidad pero eso casi no se hacen cosas.	Participo en los transversales como PRAE, o lideran los de bachillerato. Está el de educación sexual, democracia, prevención de emergencias y desastres. Estos últimos están como olvidados, ante cualquier emergencia no sabríamos qué hacer.	Educación ambiental, democracia, educación sexual, tiempo libre, lo que pide la ley.	Están los de ley y se trabajan desde las áreas y se convierten más bien en actividades que se hacen una o dos veces. Democracia, Educación sexual, PRAE.	El de inclusión con dificultad cognitiva leve, currículo 40x40, aceleración y los de ley: Democracia, tiempo libre, educación sexual, PRAE.	En los transversales están los de ley, no lidero ninguno. Los involucro en el curso con campeonatos, por ejemplo, para el de tiempo libre, el de democracia formo grupos que denominamos: el de prensa, el de apoyo logístico, el de cómo vamos con sus funciones y evalúan la gestión del gobierno escolar. Participo en el de inclusión.	¿Qué proyectos transversales se lideran y cómo se desarrollan?
POL3	La Secretaría de Educación está dejando mucho más todo en la responsabilidad del maestro, todo radica en el maestro, y deja de lado la responsabilidad de los acudientes o padres de familia. Hogares disfuncionales	Las leyes que sesgan el trabajo del docente en el aula, por ejemplo la ley 1620 nos pide a los maestros además de involucrados en el aprendizaje y la convivencia, nos toca como si los	Lo más reciente es el trabajo por ciclos, aunque personalmente no veo ningún cambio y continuamos los mismo; pero es que acá continuamos con los mismos modelos anticuados, los mismos	Las políticas actuales son de gran permisividad con el estudiante, se le da demasiado a la comunidad de padres, nada les interesa, no se puede suspender la matrícula a ningún	Dificultades desde la parte directiva para que aprueben salidas, eso depende de quién la solicite. Eso es la micropolítica de la escuela, existen unos poderes que a veces mandan más que el mismo directivo. Como políticas nada,	Ahí si no sabría. Como decía Fulan alguna vez: las cosas en las escuelas y en las instituciones cambiarán cuando el maestro decida cambiar en el aula. El maestro debe cambiar su forma de concebir la educación, la enseñanza y el	La de jornada extendida ha sido un gran beneficio. Pero la de gratuidad no, los papás ya no quieren aportar nada y ha bajado la calidad, los niños se acostumbran al mínimo esfuerzo y tienen pocos recursos y	La convivencia que es la que está ahorita de moda, la de evaluación el cambio de 230 a 1290, y cualquier política que mal manejada siempre afectará el aprendizaje o rendimiento. Ahora los docentes tenemos que responder	¿Qué políticas educativas han sido incorporadas recientemente a su institución, que usted considere afectan el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes?

. El maestro tiene que convertirse además de profesor a veces en mamá, papá, psicólogo.	niños fueran nuestros hijos, se le quitó la responsabilidad a los papás; aquí el papá lo deja como si fuera guardería.	niveles de aprendizaje. El hecho de solo hablar de constructivismo o pero no poderlo implementar afecta el nivel de aprendizaje. A los estudiantes les va mal porque no tienen interés por aprender diferente a lo que viven en su entorno social, lo que interesa es conseguir el diario vivir y relacionarse de pronto con cosas no adecuadas. Hace falta mayor capacitación a los docentes que nos de herramientas para desarrollar otro tipo de trabajos.	estudiante, y por ello los docentes tenemos que tolerarlos así estén que nos pegan. Deberíamos volver a las políticas anteriores. La institución debería brindar más recursos sobre todo audiovisuales, capacitación para los docentes, inclusive mayor conocimiento de la misma institución para saber cuál es el norte.	es que ni siquiera conozco la de las tics y maestro digital, Las cosas se hacen por cumplir y ya.	aprendizaje, pues es complicada la implementación de cualquier modelo o resultado de investigación dentro de la institución.	herramientas para trabajar en el aula, aunque esto es a nivel nacional.	además de lo académico, por los comportamientos y compromiso de los estudiantes, porque si no aviso a tiempo algo me puede llevar a un disciplinario. Aquí no hay represión como en el privado y entonces algunos profesores no trabajan sin el policía encima, pero aquí no se puede decir nada.
---	--	---	---	---	--	---	---

6.2.1 Categoría modelos pedagógicos.

6.2.1.1 Esquemas Atlas Ti para entrevistas docentes de instituciones educativas con resultados insuficientes y mínimos en pruebas saber 3 y 5.

Gráfico 19. Elementos conceptuales que guían la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5

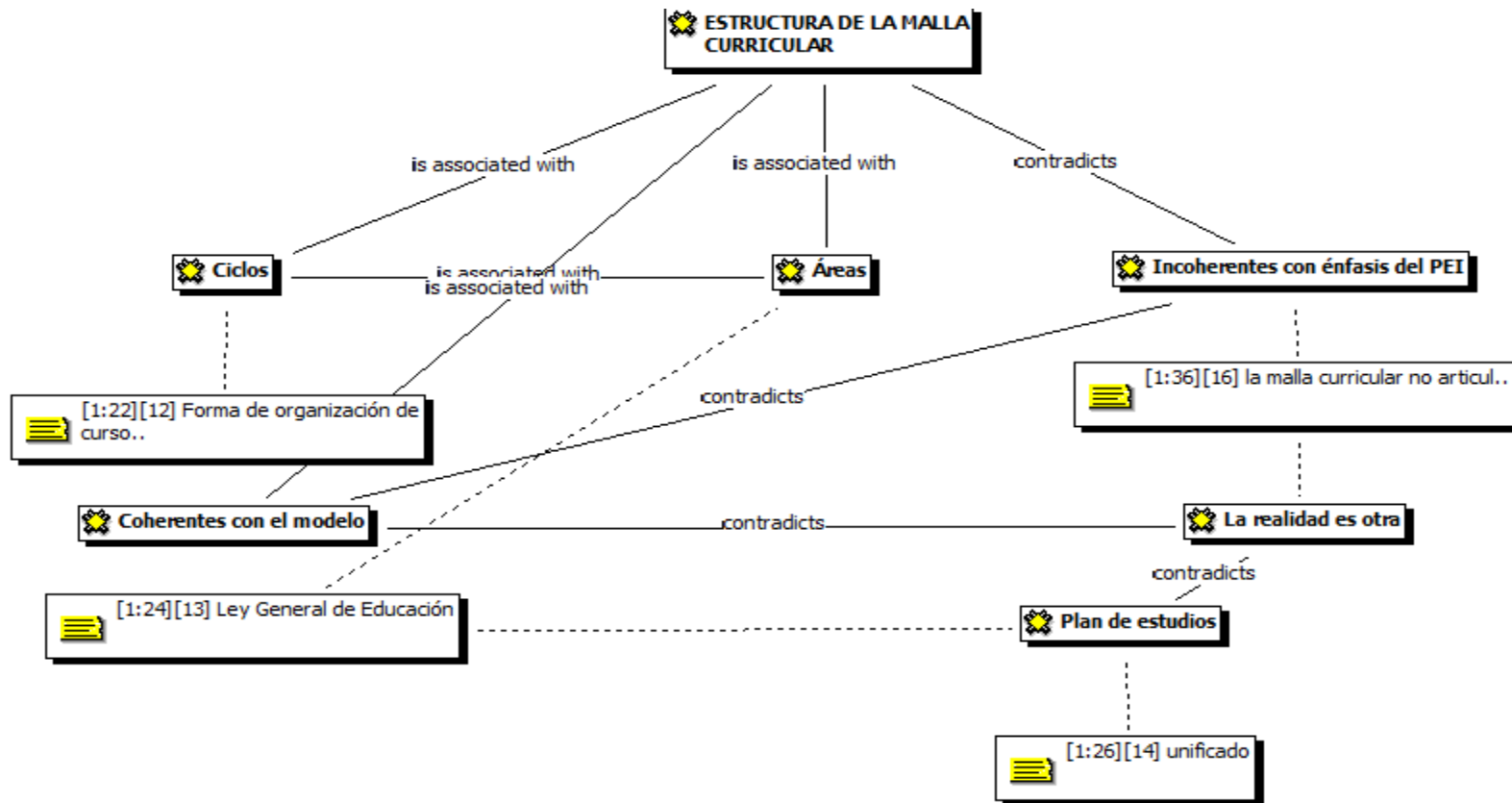


Las respuestas de los docentes participantes las hemos organizados en tres categorías, pues su heterogeneidad es generosa, Modelos, enfoques e intencionalidades. En cuanto a los modelos los docentes mencionan su proximidad y afinidad discursiva hacia lo constructivista, lo tradicional y lo social cognitivo; sin embargo, paso seguido son claros en enunciar que en la práctica cada docente se desenvuelve como puede y con lo que considere pertinente y además mencionan no tener clara la opción teórico-pedagógica por la cual se ha decidido en su institución.

En cuanto al enfoque, los docentes mencionan que se acercan a la línea del aprendizaje significativo, la educación con amor –que no se logra ubicar claramente como enfoque– y la indagación guiada refiriéndose al proceso metodológico en donde, a través de la pregunta, se busca la exploración y el descubrimiento de relaciones que redunden ulteriormente en conocimiento; es importante acotar como emerge una cuarta posibilidad referida a los elementos históricos y culturales como vectores teóricos para la configuración de la práctica pedagógica.

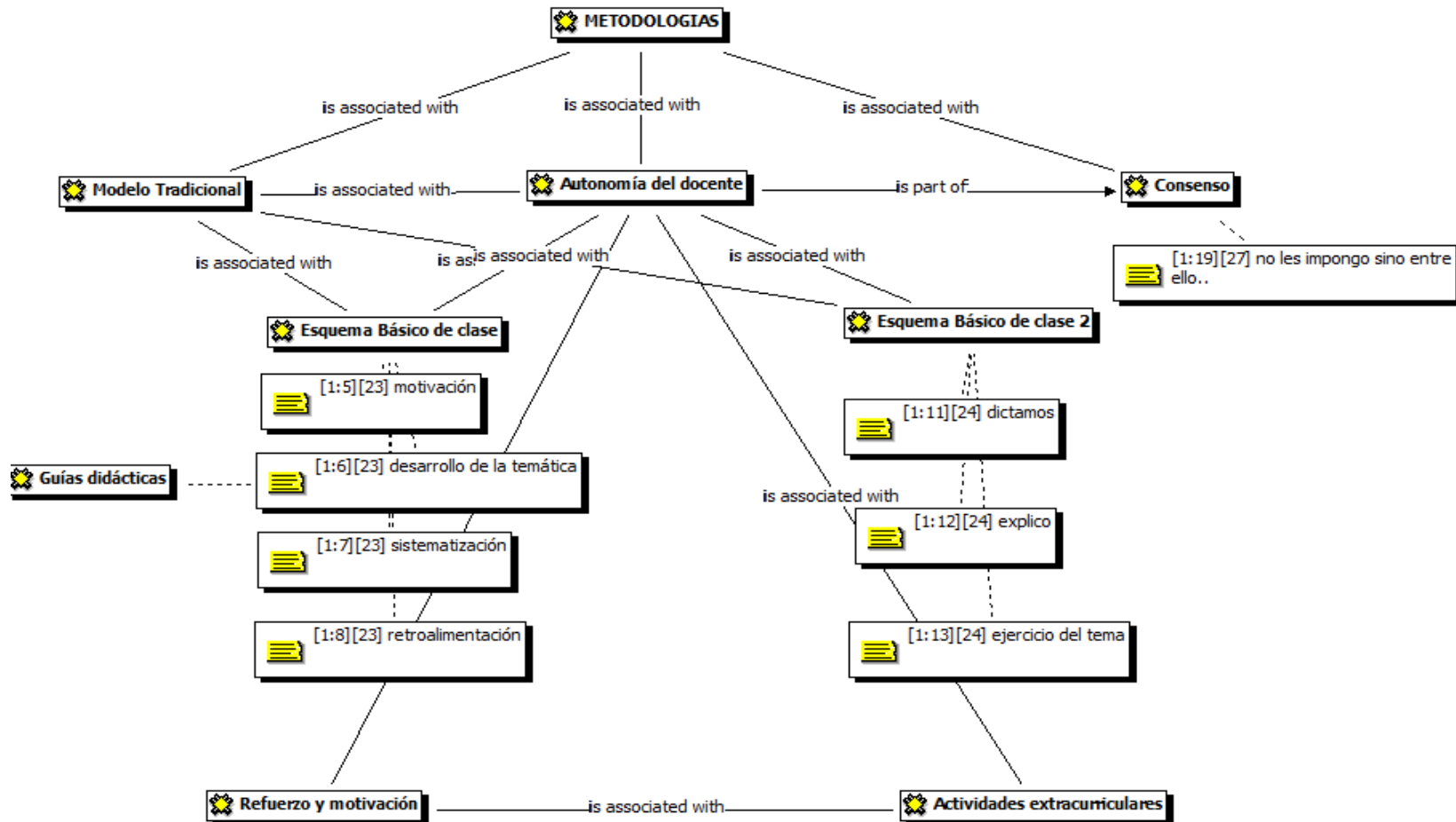
Del lado de las intencionalidades, los docentes señalan el cuidado a tener para que lo que se enseña resulte aplicable, cobre sentido en el contexto y la vida del estudiante, retome como insumo importante los conocimientos previos y logre la reestructuración de esquemas de orden cognitivo que le conduzcan a lograr el andamiaje necesario para, autónomamente avanzar en la construcción del conocimiento. Es importante reconocer los gestos de honestidad de los docentes, al contrastar su discurso con la práctica cotidiana, pues concluyen indicando que cada docente “hace lo que considere”, “desde donde lo considere o pueda”, pues su práctica didáctica puede llegar a depender de las condiciones del grupo de estudiantes hasta de su mismo estado anímico.

Gráfico 20. Estructura de la malla curricular y el plan de estudios desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



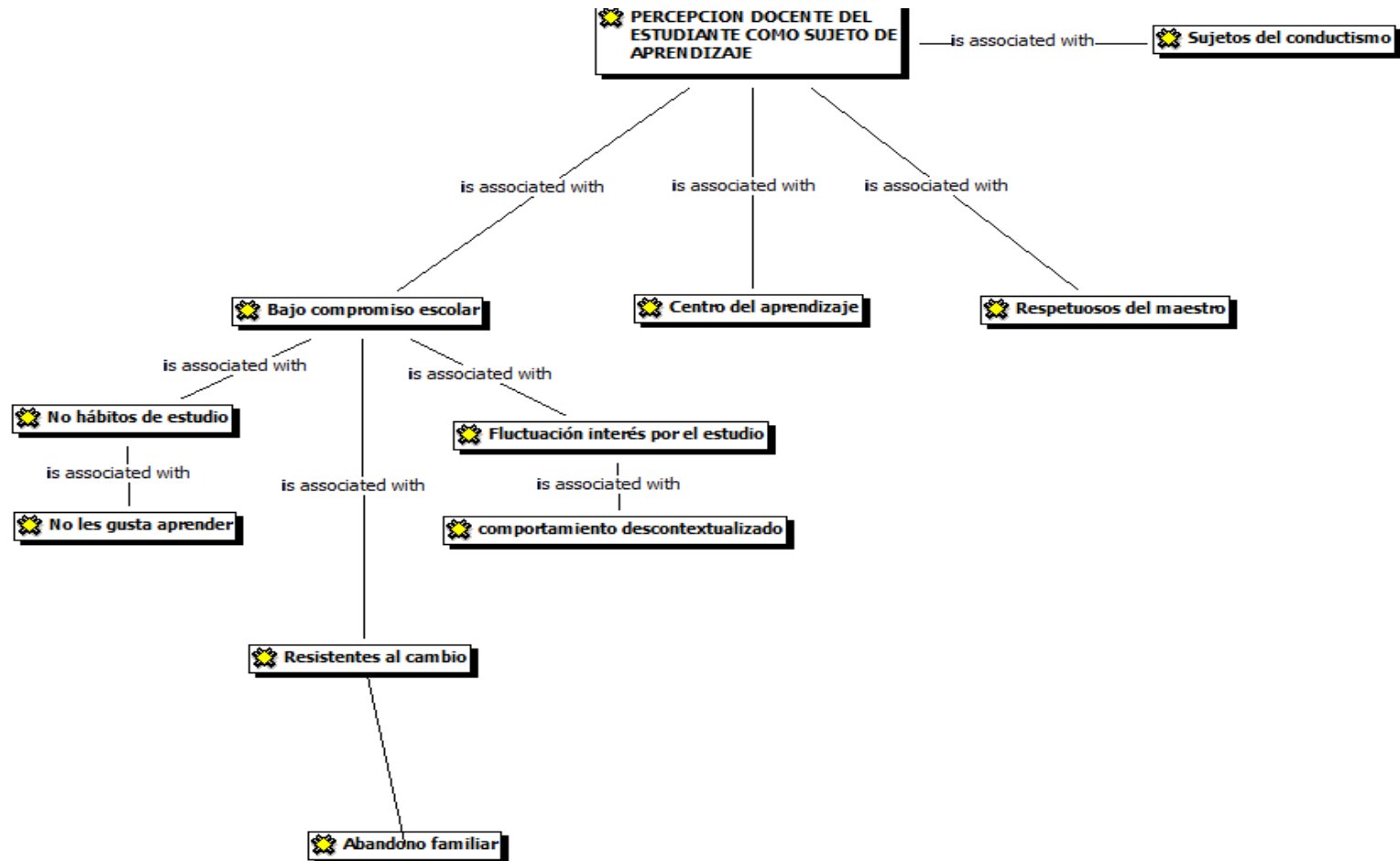
La malla curricular está organizada atendiendo a los lineamientos de las políticas educativas que subrayan en la necesidad de una reorganización por ciclos y el desarrollo de las áreas fundamentales del conocimiento previstas en la Ley General de Educación. Ahora a pesar del esfuerzo, que dicen los docentes, se realiza para que esta resulte articulada con los énfasis del Proyecto Educativo Institucional, esto no se logra; por el contrario, lo que si se ha logrado es contar con un plan de estudios unificado. Es decir, en cuanto a contenidos por grados y ciclos, expresados en competencias e indicadores de logro, de manera secuencial y progresiva el trabajo estaría hecho, mas no desde el lado del desarrollo del énfasis pedagógico institucional y de la formación en competencias del hacer y del ser. Este panorama no resulta extraño, por el contrario, puede ser explicado fácilmente en la medida que existe trabajo pendiente por la sincronización entre el modelo, el enfoque y la práctica didáctica en aula.

Gráfico 21. Elementos metodológicos que guían la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Tres aspectos describen la práctica de la enseñanza en los docentes: la vigencia de la autonomía del docente como principio rector, con ello, la tendencia hacia las prácticas tradicionales y pequeños ejercicios no normados de consenso (propuestos por los mismos estudiantes con el docente o, entre docentes) para circunstancias específicas y eventuales como, por ejemplo, el desarrollo de un proyecto o un programa. Los espacios de clase en aula inician, en algunos casos, con una actividad de motivación, y otros, dictando (reconocen esta actividad como herramienta de control comportamental en aula), avanzan con el desarrollo del tema (guías, explicaciones magistrales, trabajo en equipo o individual), sistematizan, consignan y proponen actividad extra escolar tipo tarea (ocasional). Algunos docentes apelan a prácticas ubicadas en el conductismo ortodoxo de premiar la “buena conducta” o reforzar para aumentar o disminuir una conducta; lo cual abandona las posibilidades de los elementos conceptuales del modelo pedagógico mencionado al inicio de este apartado para, claramente, permanecer en prácticas tradicionalistas, con una fuerte justificación en el campo de lo funcional para lograr el control, aunque no para promover el aprendizaje.

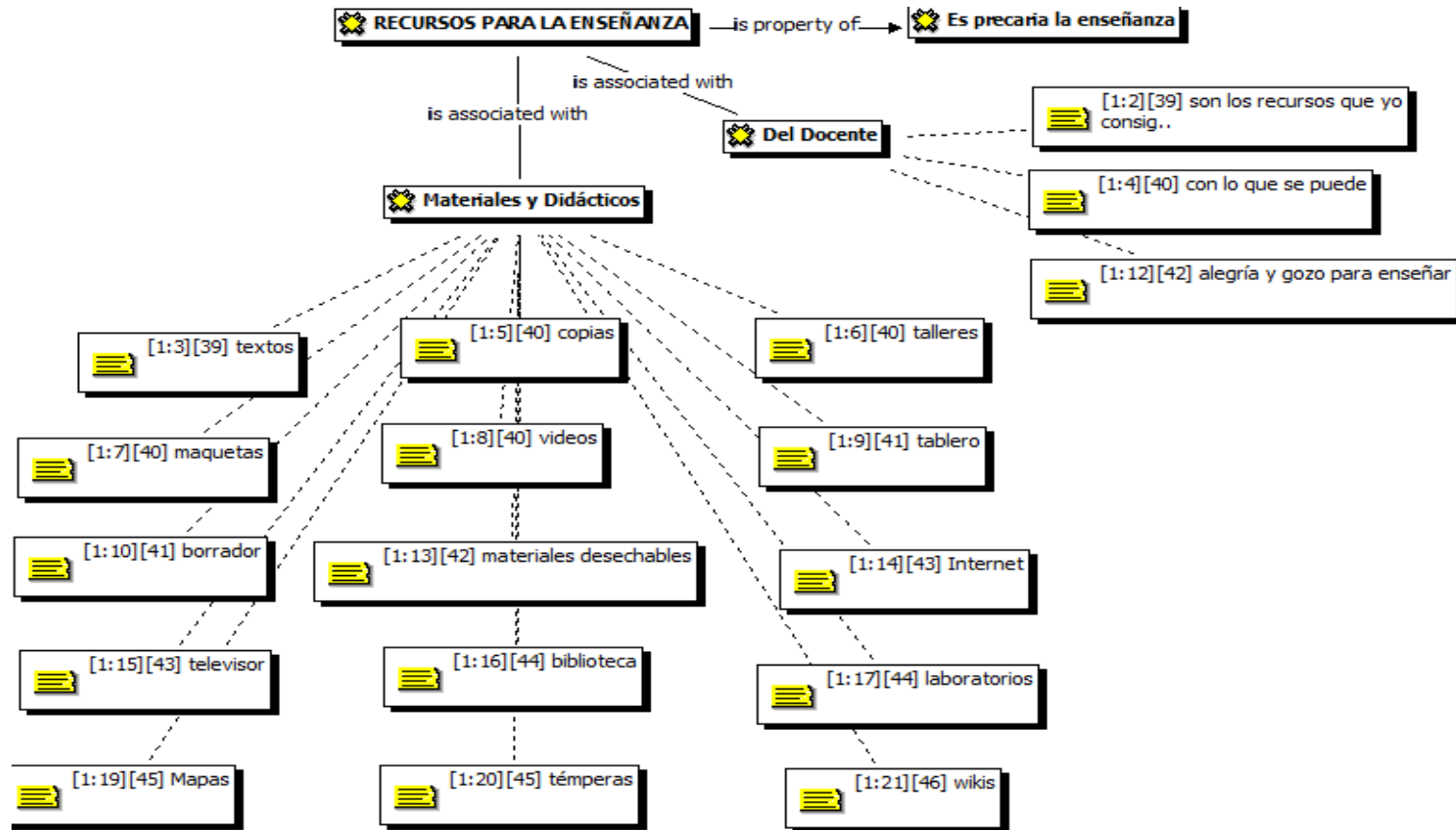
Gráfico 22. Elementos del estudiante como sujeto de aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los estudiantes son reconocidos como el centro del proceso del aprendizaje y sujetos de las prácticas del conductismo, tal como se mencionó en el esquema anterior, sin embargo, desde el esquema del comportamiento son descritos como sujetos que denotan un bajo compromiso escolar, con una alta inestabilidad en sus intereses, apáticos frente a las actividades académicas que se les proponen, sin hábitos de estudio, y en general, con una serie de comportamientos que resultan ser descontextualizados a la luz de lo esperado para el rol y el escenario en el cual se encuentran. Resulta congruente la posición de los docentes participantes con la versión de los directivos, al mencionar como un elemento “responsable” de esta situación, a la familia, en particular, la describen como una entidad ausente en el proceso de formación de sus hijos e hijas.

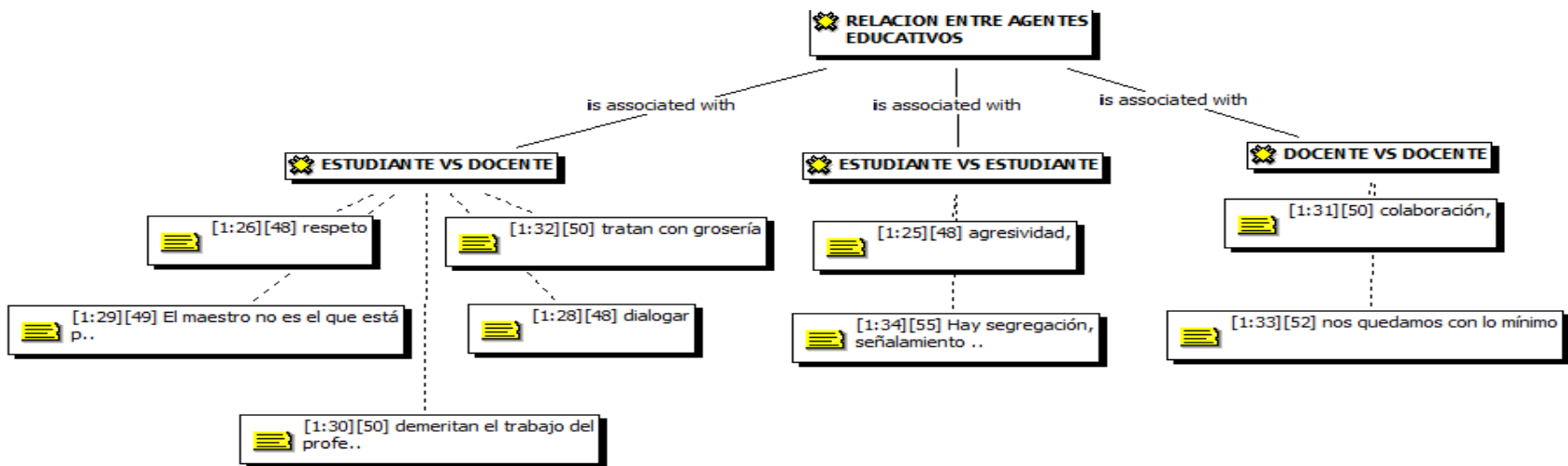
A pesar de esta situación, los docentes indican que los estudiantes suelen ser respetuosos con ellos, comprendiendo por respeto, la ausencia constante de actos donde se recurra al uso de palabras soeces y manifestaciones físicas asociadas a la agresión. Podría reflexionarse si el comportamiento que describen respecto a las actividades de clase, resultaría respetuoso o no.

Gráfico 23. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Inician su relato referenciando “es precaria la enseñanza”, frase que en un sentido amplio de su expresión puede ser interpretada de múltiples maneras, sin embargo, en éste punto nos limitaremos a asociarlo con la limitación en la dotación y el acceso a recursos con los cuales los docentes podrían orientar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje según su perspectiva. Los recursos que identifican son de dos niveles: i) del lado Institucional: aquí mencionan material didáctico convencional como textos, copias, uso limitado de computadores y, con ello la accesibilidad a tratamiento diferencial del procesamiento de información en línea y red, físicos tradicionales como tablero y borrador y materiales genéricamente denominados como útiles escolares. ii) del lado del docente: los recurso que se ubican aquí, son resumidos con la frase “los que yo pueda conseguir o con lo que se pueda”, algunos un con una mirada un poco más desesperanzadora o distante de los recursos para la enseñanza dicen “con mucha motivación y alegría”, pero muy cercana a la pedagogía del afecto, a la vocación por la profesión, a la seguridad de concebir importante aquello que se hace, para quién se hace y por qué se hace, elementos más que vitales en el proceso de enseñanza y en el logro del aprendizaje, que potencialmente podría verse respaldado por los resultados en las evaluaciones externas tipo Saber.

Gráfico 24. Relación entre agentes educativos desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5

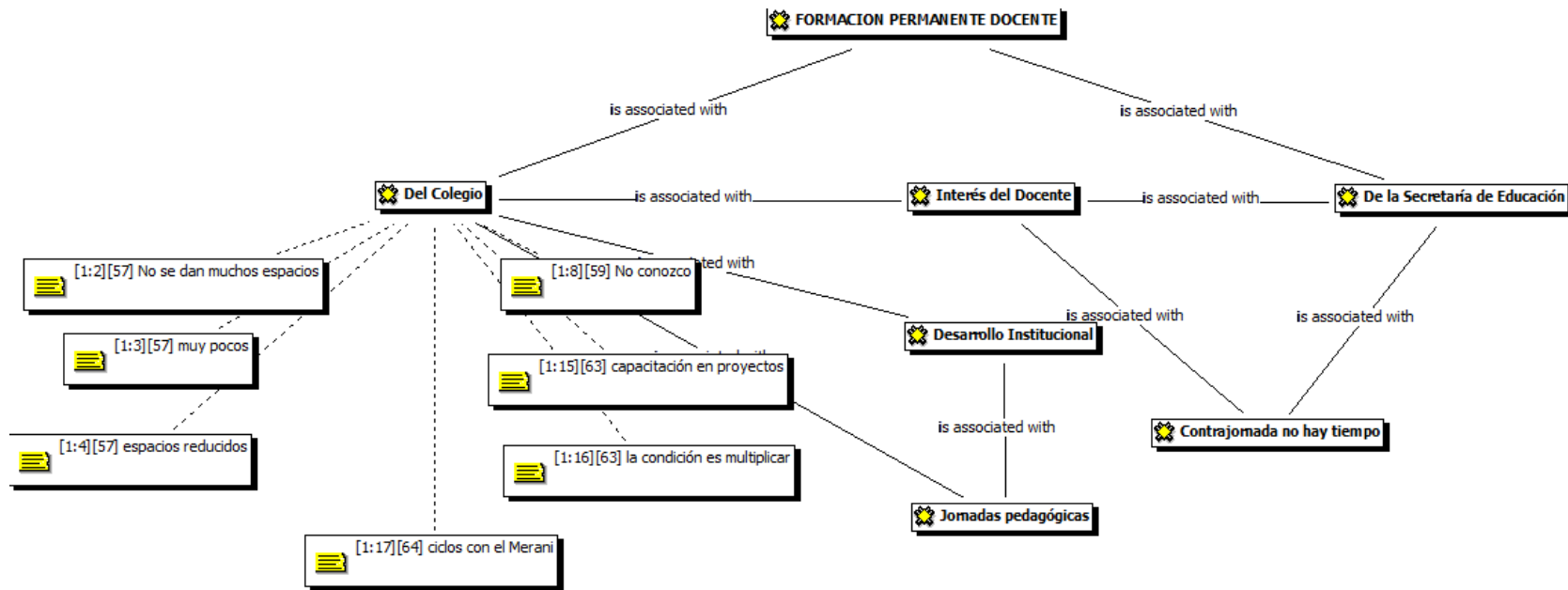


La relación entre los agentes educativos es descrita por los docentes participantes como agresiva y con dejos de discriminación y exclusión entre estudiantes, es decir, que las interacciones entre ellos favorecen un clima escolar que podría desembocar en conductas de exclusión, rechazo, intimidación o acoso entre pares; de otra parte, cuando se trata de percibir la relación que establece el estudiante frente a su docente el panorama intenta cambiar, pero se ubican versiones contrarias entre los docentes, mientras que unos hablan de un trato respetuoso, otros mencionan que existe la presencia de groserías (palabras soeces) en esta relación, al punto de demeritar la labor docente. El docente en términos globales no representaría una figura de autoridad que promueve relaciones e interacciones sociales proactivas y convivencialmente adecuadas.

La situación anterior desemboca en una relación marcada por la colaboración entre docentes, sin embargo, dicen quedarse en lo más básico de ellas, la relación ocasionalmente trasciende a la parte dura de la labor docente: al terreno de la didáctica, al terreno de lo profesional. La colaboración se restringe a los espacios comunes, tipo “obligatorios” de las actividades cotidianas escolares, tales como acompañamiento a estudiantes en espacios de descanso, preparación de actividades circunscritas a un proyecto transversal, entre otras.

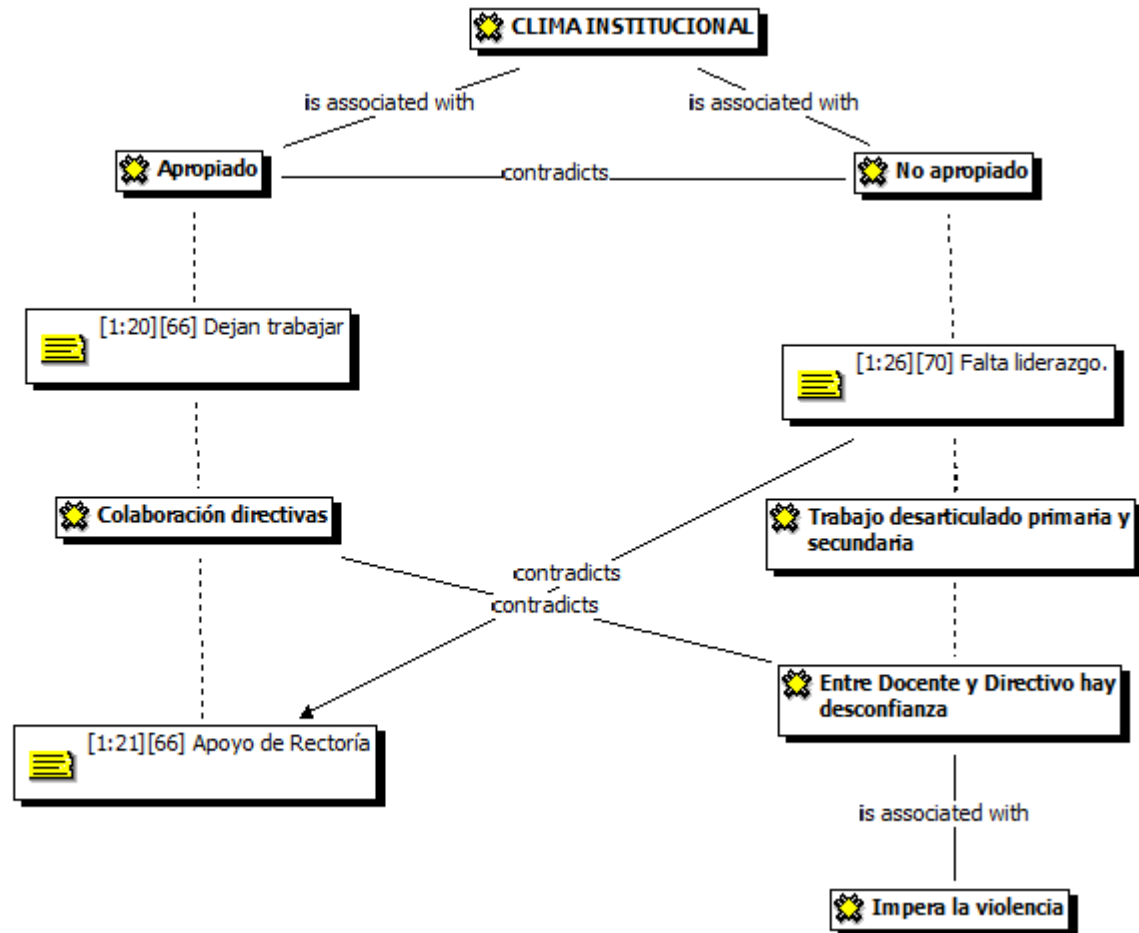
Es importante mencionar que la percepción de los directivos docentes coincide con la de los docentes, en especial al hablar de los estudiantes; la diferencia radica en que los primeros responsabilizan a la familia, mientras que los segundos no la mencionan en este punto.

Gráfico 25. Elementos de la formación docente desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



La formación permanente de los docentes presenta tres fuentes básicas: la primera de ellas es la que propone la misma Institución Educativa, donde los docentes mencionan que no se dan los espacios para una adecuada cualificación, e incluso, no logran ubicar fácilmente los programas desarrollados, precisamente por su ocasionalidad y la baja participación en ellos, a excepción de los momentos que se colocan en la agenda de las semanas de desarrollo institucional contempladas en la resolución de calendario escolar expedida anualmente por la Secretaría de Educación. La segunda es desde el interés de los mismos docentes, aquí el profesor atiende autónomamente a sus motivaciones (salariales, crecimiento personal y profesional, recursos económicos), opta por aplicar a un determinado curso de formación continua o postgradual. Esta segunda alternativa se mezcla con la tercera posibilidad que es la que brinda la Secretaría de Educación, la cual remite, según los docentes, a la condición de aplicar, ser admitido y cursarlo en contrajornada, lo que se percibe como uno de los mayores impedimentos para aumentar los niveles de participación docente en ello. Existe una segunda condición que se considera justificada y lógica, la multiplicación o réplica de la formación obtenida al interior de la Institución Educativa tanto en su curso o área, como con los colegas docentes, situación que usualmente no es regular.

Gráfico 26. Elementos del clima institucional desde la perspectiva docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5

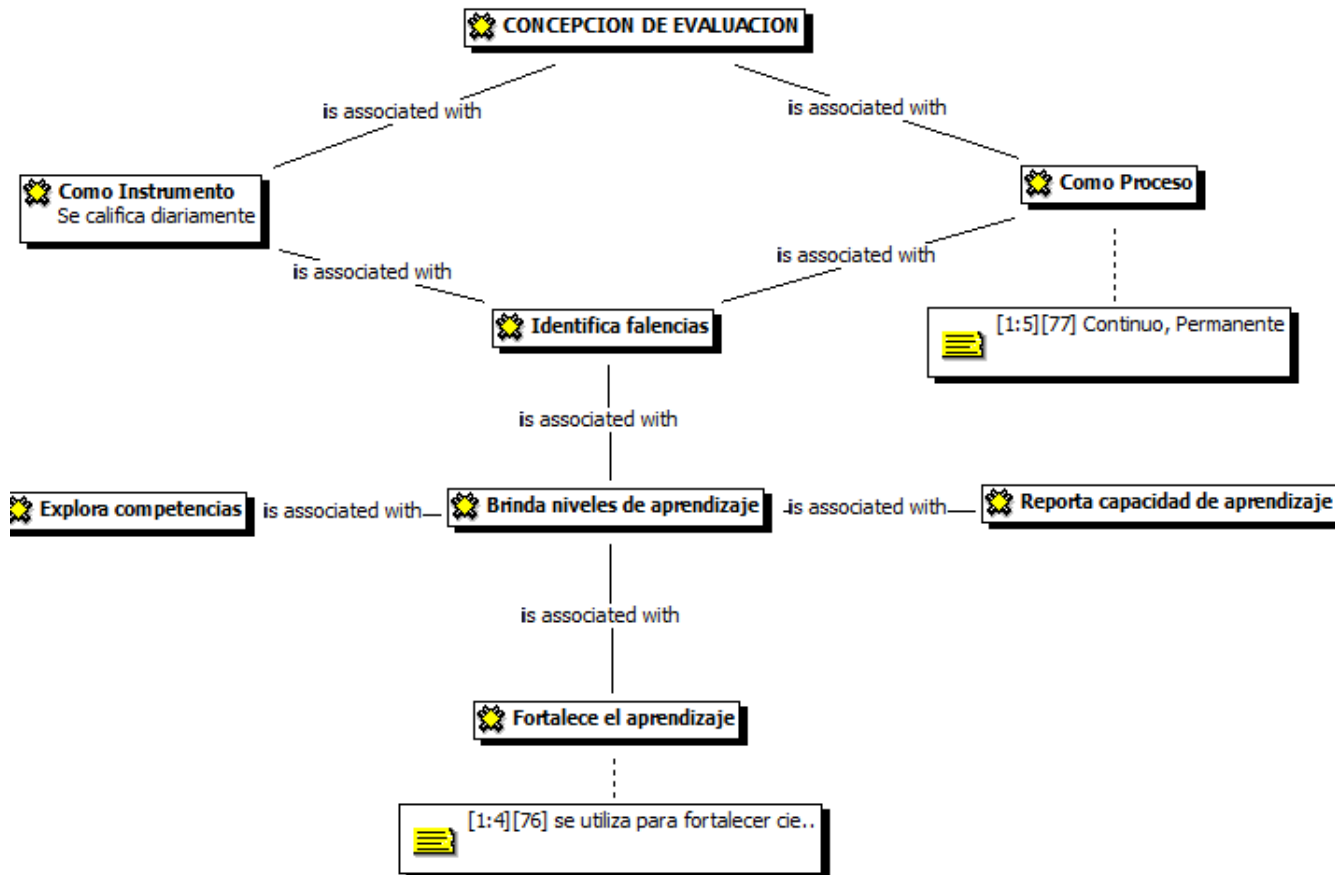


Existen las dos posiciones frente a este aspecto, apropiado y no apropiado. Los docentes participantes que indican percibir un clima institucional apropiado lo soportan desde el apoyo de la gestión representada en el directivo docente a su labor y coloquialmente lo expresan con la frase “dejan trabajar”, lo cual puede ser interpretado de múltiples formas en el escenario educativo y especialmente en el sector oficial.

La contraparte que percibe el clima como no apropiado lo justifica desde una relación totalmente opuesta a la primera opción, es decir, la relación con el directivo se basa en la desconfianza bajo la premisa de “no deja trabajar”, lo cual conduce a la formación de subgrupos de trabajo y de sensaciones de orden emocional y afectivo que complejizan significativamente la posibilidad de trabajo cooperativo entre los agentes educativos, no logran establecer la articulación del trabajo pedagógico entre los dos niveles educativos primaria y secundaria y, finalmente, esgrimen un clima caracterizado por relaciones agresivas y violentas entre los agentes educativos en especial estudiantes, aunque como ya se mencionó anteriormente la relación docente puede permitir algunos “roces” o conflictos menores.

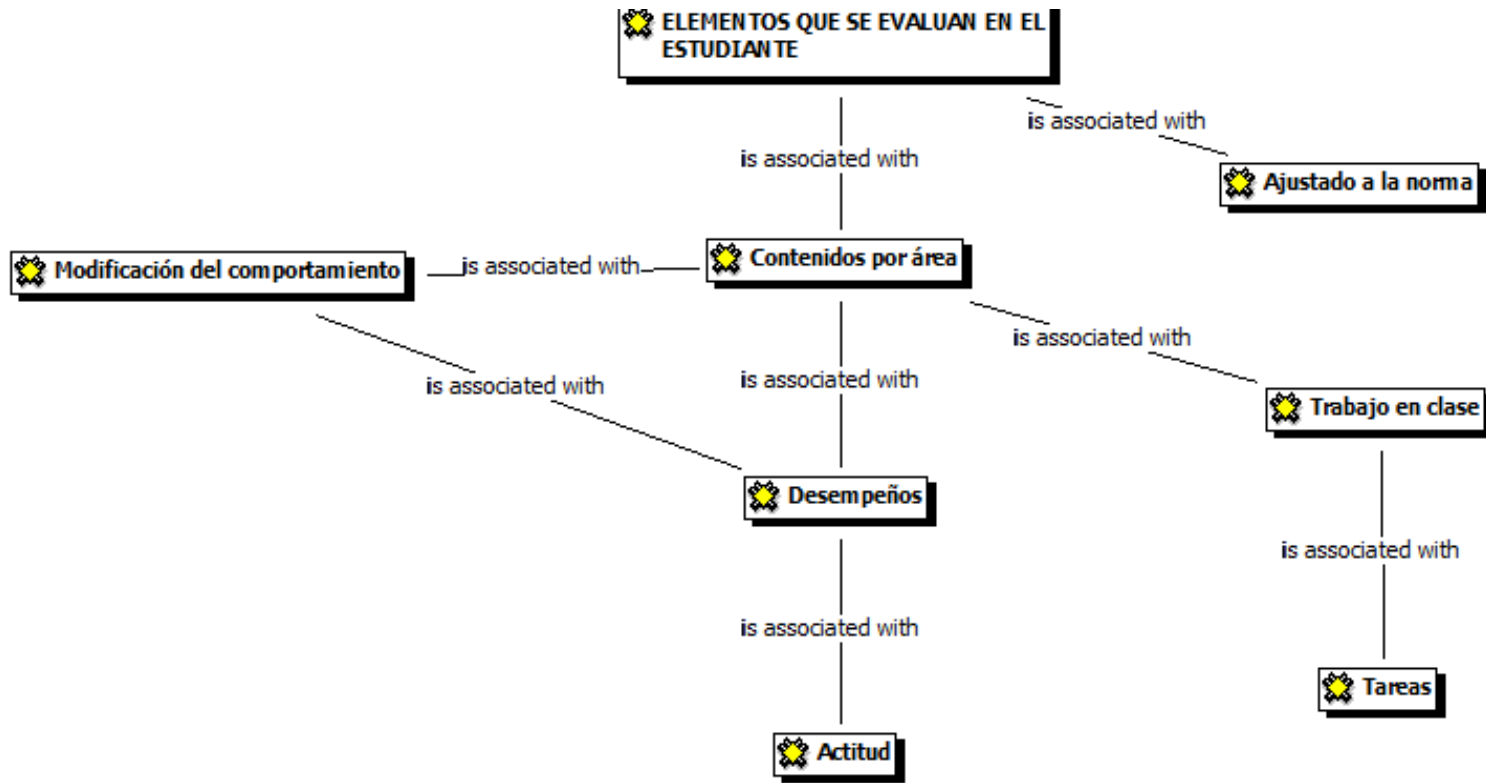
6.2.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiantes.

Gráfico 27. Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



La Evaluación de los aprendizajes es concebida desde dos polos complementarios para la práctica docente: el primero de ellos como instrumento y el segundo como proceso, ya que para los docentes participantes, cualquiera que sea la mirada, la evaluación de los aprendizajes permite, en primer lugar, la identificación de las falencias para potenciar los niveles de aprendizaje a partir de la exploración de las competencias y el suministro de información asociada a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual redundará finalmente en la posibilidad de fortalecer el rendimiento y los logros académicos de los educandos. Existe una diferencia sutil, no por ello menos importante, es que para los docentes, al parecer, cuando la evaluación es concebida como proceso, involucra una continuidad y regularidad en su aplicación, mientras que cuando se asume como instrumento, es temporal y precisamente instrumental, brinda información de un momento, de un corte puntual, apunta a estimar resultados finales y productos.

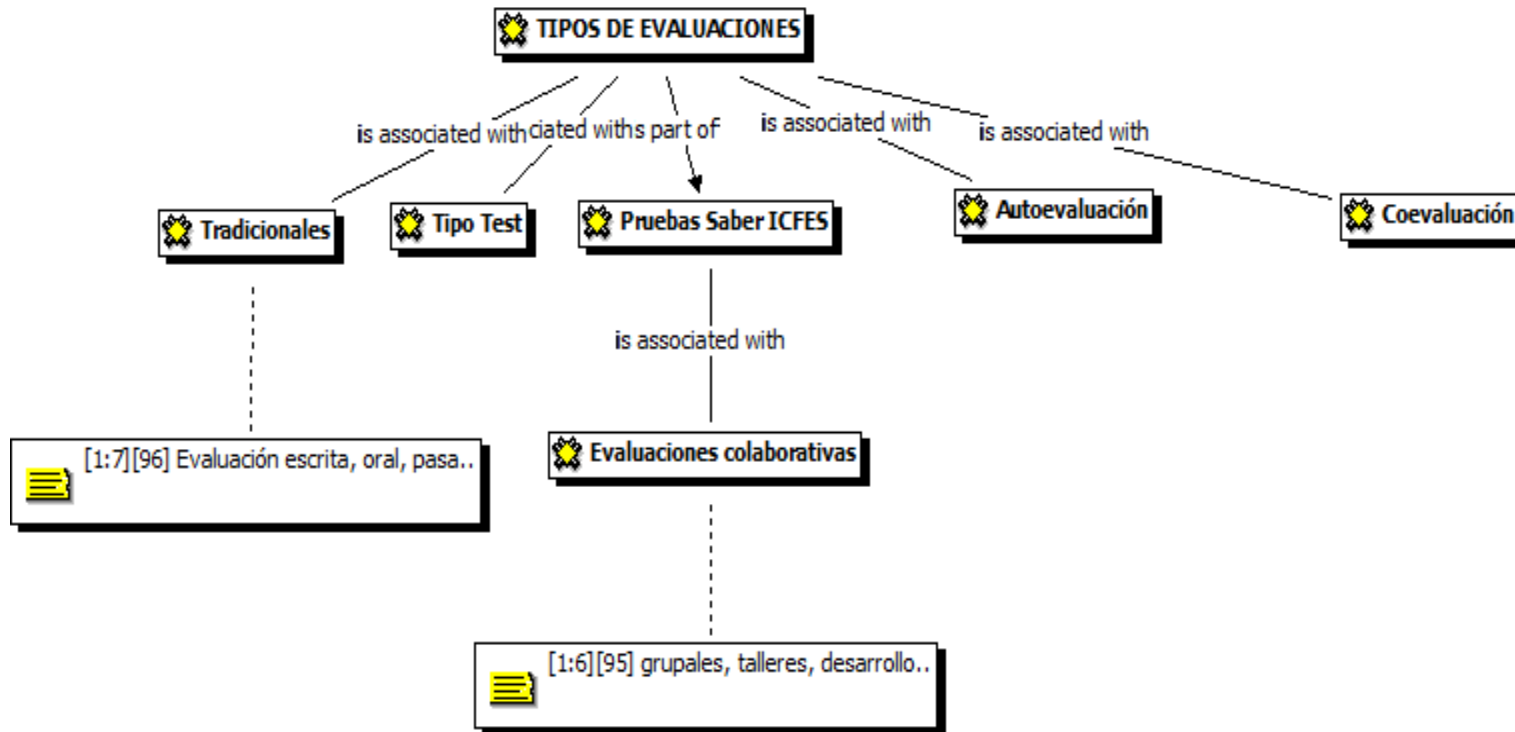
Gráfico 28. Elementos que se evalúan en los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Básicamente, al momento de pensar qué es lo que se evalúa en los estudiantes, cuando de estimar aprendizajes y de consignarlos en los boletines de informes periódicos a padres de familia se trata, los docentes participantes señalan, en primer lugar y de manera central, los contenidos de cada área acordes con lo previsto en los estándares de competencias básicas establecidos por el Ministerio de Educación para el curso en el cual se encuentra el estudiante, es decir, contenidos ajustados a la norma; junto a ello, los docentes evalúan actitud en clase, la realización de actividades para casa –tareas– y el progreso en la modificación del comportamiento del estudiante a lo largo del periodo académico. La regla puede ser un estudiante que cumpla con tareas y su comportamiento y actitud en clase avancen hacia aquello que el docente percibe como adecuado, seguramente obtendrá una valoración positiva en el área y cuantitativamente alta en el boletín.

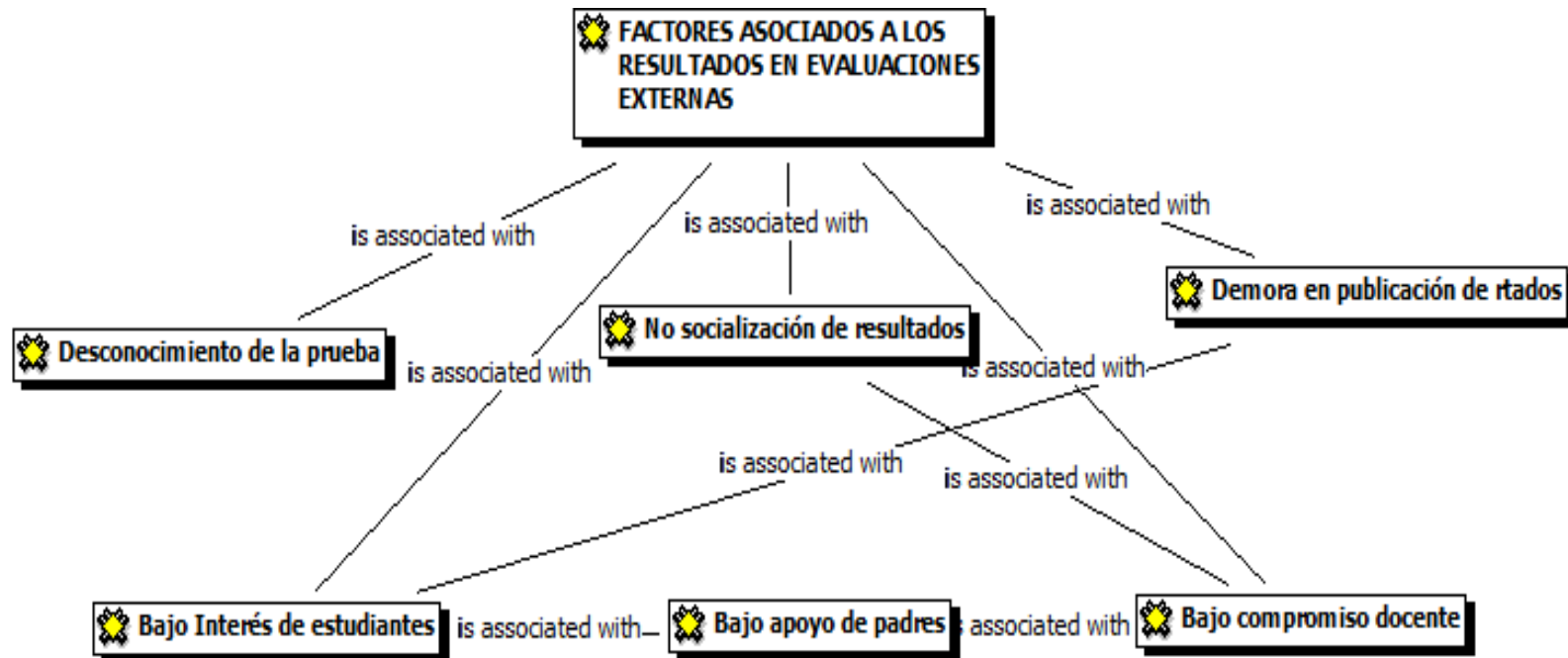
En síntesis, los docentes evalúan contenidos, actitudes y comportamiento; lo correcto debería ser entonces, que esta lógica de evaluación fuese analizada a la luz de la concepción de la misma como instrumento o como proceso y con la estructura del plan de estudios y el modelo pedagógico o didáctico.

Gráfico 29. Tipos de evaluaciones de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los tipos de evaluaciones para estimar los aprendizajes de los estudiantes se ubican del lado de las tradicionales (escrita y oral, con preguntas abiertas y cerradas, memorísticas), tipo test con selección múltiple (ocasionales pero pueden servir de preparación para las evaluaciones externas diseñadas bajo ese formato), evaluaciones grupales, colaborativas y, finalmente, procesos de retroalimentación dados por el mismo estudiante, sus pares y el docente, traducidos en última instancia en un valor numérico que, dependiendo del docente y de los parámetros del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE, reflejará el nivel de rendimiento o de aprendizaje obtenido durante el intervalo de tiempo evaluado y los contenidos desarrollados. Vale la pena apreciar que lo que se evalúa es contenido más actitud y comportamiento.

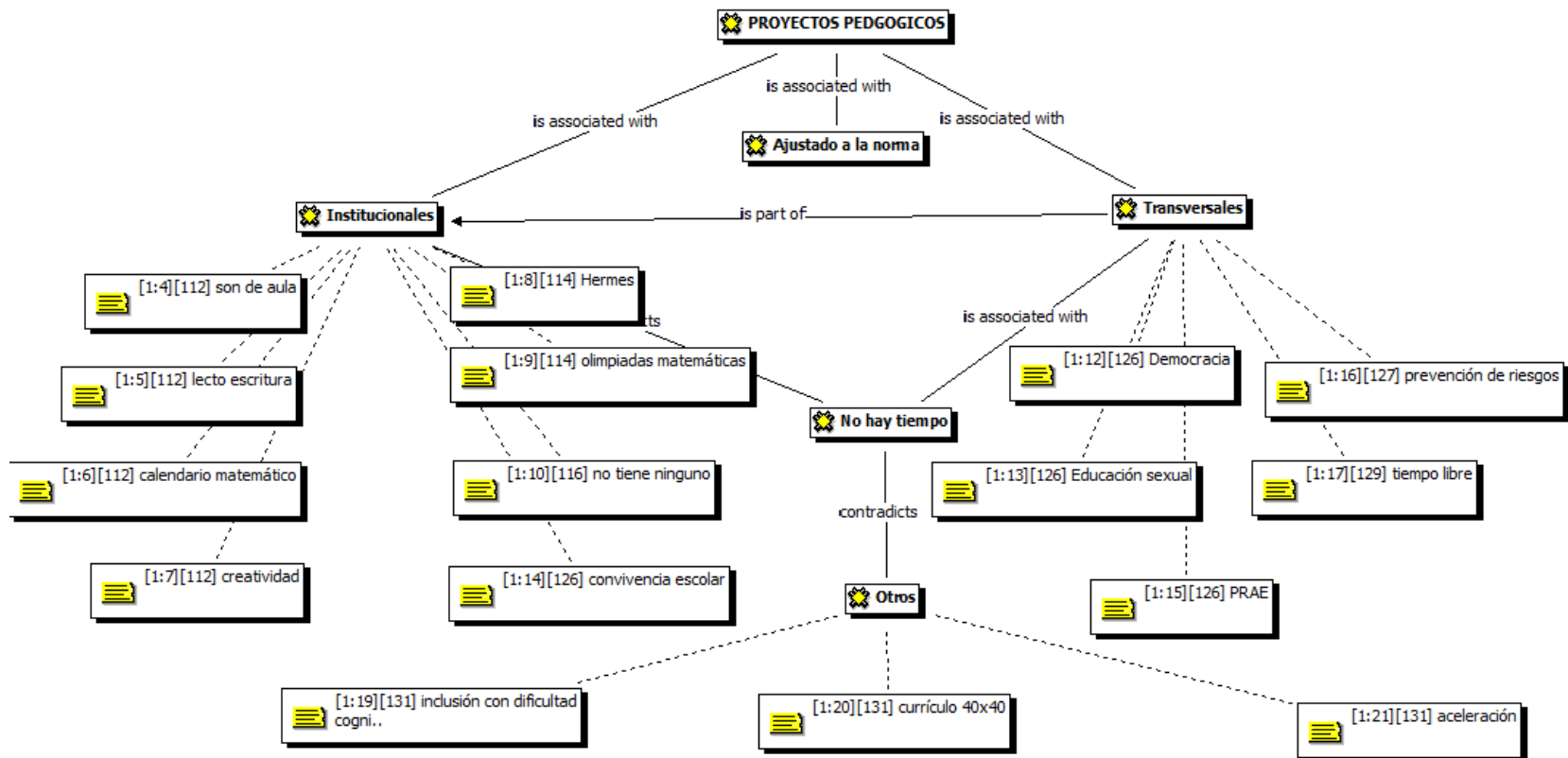
Gráfico 30. Factores asociados a los resultados de las evaluaciones externas de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes participantes justifican los resultados obtenidos en las pruebas Saber 3 y 5 a una conjugación de variados factores que transitan por cada uno de los actores educativos. De los estudiantes se dice que tienen un bajo nivel de compromiso con su estudio, apáticos frente a las acciones que se sugieren o que se deberían hacer para mejorar rendimientos; esta conducta se refuerza desde la familia con el bajo apoyo por parte de los padres, precisemos que en algunos casos la familia es descrita como ausente; ahora bien, llama la atención que el docente sea capaz de percibir e involucrarse con un nivel de responsabilidad dentro de éste resultado, cuando afirma que existe un bajo compromiso docente, situación poco usual en la planta de personal educativo del sector oficial, y finalmente, responsabilizar a la logística y estructura de la prueba: desconocimiento de los resultados, falta de análisis, carencia de planificación de acciones educativas sobre ellos y demora en la entrega de los mismos.

6.2.3 Categoría políticas educativas asociadas a la evaluación y el aprendizaje.

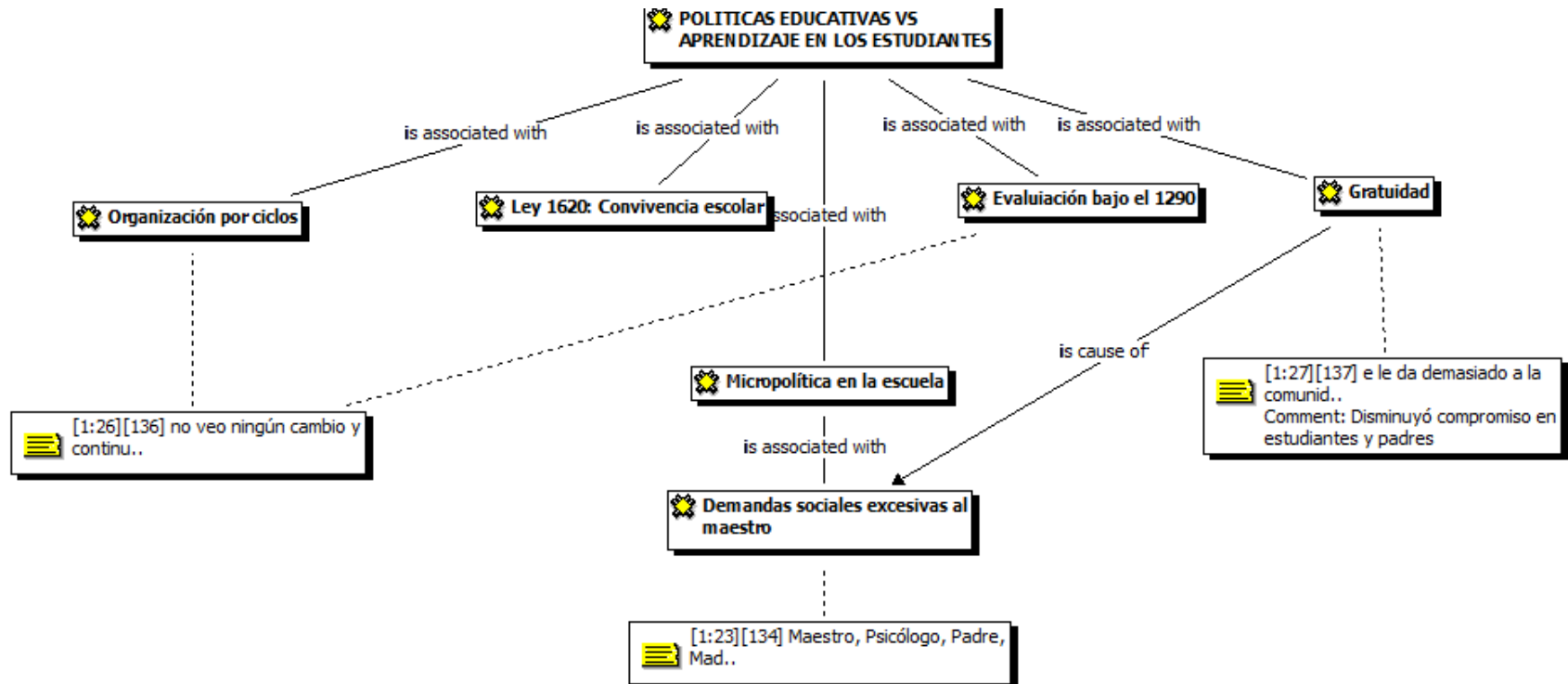
Gráfico 31. Elementos de la política asociados a la evaluación de los aprendizajes de estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los proyectos que desarrolla la institución son los contemplados en la norma, los transversales, dentro de los que se encuentran Educación Sexual, Ambientes Escolares, Tiempo Libre y algunos adicionales que hacen parte de los modelos educativos flexibles en el país como las Aulas de Aceleración donde un docente atiende niños con edad superior a la promedio para el grado escolar que cursa, con el fin de regular rápidamente su participación en el sistema educativo acorde con su edad cronológica y desarrollo cognitivo, Currículo 40x40 denominado genéricamente como el programa de la excelencia académica que busca garantizar la permanencia de los estudiantes realizando actividades escolares 40 semanas de 40 horas cada una, es decir, aumentar la jornada escolar de cinco a ocho horas diarias comprendidas de lunes a viernes.

En los proyectos institucionales, los docentes mencionan iniciativas alrededor de la lectura, la escritura, la oralidad, la matemática, algunas de ellas de aula y otras manejadas por toda la Institución Educativa. Es importante destacar un llamado de atención permanente de los docentes al indagárseles sobre su nivel de participación en estas actividades y responder que es bajo; ellos lo justifican con la frase “no hay tiempo”, entre desarrollar los contenidos por áreas y las actividades de los proyectos es necesario restarle a uno u otro alternadamente. Esto permitiría asumir dos posiciones: la primera, puede ser un justificante para continuar con la política de aumentar la jornada escolar y, la segunda, la necesidad de revisar si se está trabajando bajo la modalidad de proyectos transversales o se trata de una “activitis” derivada del cumplimiento de la norma, que hace difícil su articulación al currículo, por lo que se aprecia un aislamiento de lo desarrollado en las áreas fundamentales del conocimiento.

Gráfico 32. Políticas educativas y aprendizajes de los estudiantes desde la perspectiva docente en I.E. con resultados bajos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes participantes identifican cuatro políticas educativas que afectan el aprendizaje de los estudiantes: *i)* La organización por ciclos, ellos indican que no perciben un cambio de fondo sino de forma en el hecho de agrupar los estudiantes por la proximidad de edad y desarrollo cognitivo, no ven claro que esto realmente se cumpla, se habla de ciclos pero la práctica pedagógica continua igual. *ii)* La ley de convivencia escolar recientemente aprobada en 2013, pues establece unos derroteros a seguir denominados rutas de la convivencia cuyo objetivo es coadyuvar en la construcción de ambientes de aprendizaje sanos convivencialmente al interior de los escenarios escolares, que solucionen los relaciones e interacciones entre agentes educativos, marcadas por la agresión, el matoneo, la exclusión y la violencia. *iii)* La política de evaluación de estudiantes bajo el decreto 1290 de 2009, que configura una escala nacional de valoración y permite la autonomía institucional para establecer los criterios de promoción escolar a partir de la construcción de sus Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes SIEE y *iv)* La política de gratuidad conformada por la atención del Estado a las necesidades de la población escolar relacionadas con: subsidio al transporte, subsidio condicionado a la asistencia, alimentación escolar, útiles escolares, cero costos educativos. Esta última es percibida por los docentes como una de las más lesivas, pues ha reforzado la irresponsabilidad de la familia frente a los compromisos que le son propios como sistema primario en la formación de sus hijos e hijas. Finalmente los docentes destacan que este tejido político ha sostenido y tiende a perpetuar la variación en los roles del docente, pues además de cumplir con sus funciones laboralmente asignadas y asociadas exclusivamente al acto de enseñar, debe tornarse en “psicólogo, consejero, hasta padre y madre del estudiante”, lo que sobrecarga la capacidad emocional del docente y podría afectar su ejercicio directo en aula.

6.3 Matriz global de entrevistas directivos de instituciones educativas con resultados en pruebas saber avanzados y satisfactorios

Tabla 26. Matriz entrevistas Directivos Docentes de I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

PREG/ ENTR	E1D	E4D	E7D	E10D	PREGUNTA
MP1	Desarrollo del pensamiento, apoyados en Ausubel, Faurestina, constructivismo y cooperativismo.	Constructivismo, Metodologías de Negrete, aprendizaje significativo, aunque también se trabajan letras y números con metodología tradicional donde el estudiante está lejos del maestro. Se busca el desarrollo social de los niños, el desenvolvimiento en contextos, autonomía, igualdad, ser una persona íntegra; todo está apoyado en lo que dice la Ley General de Educación, no nos podemos salir de ahí.	Tenemos un P.E.I. que maneja tres grandes ejes: construcción del conocimiento, aprendizaje significativo, uso de conocimientos previos para formar nuevos.	Modelo de la enseñanza para la comprensión. Lo que se hace en el aula se debe llevar a la práctica: aprender para hacer, todos nuestros actos pedagógicos conllevan a la práctica y una evaluación del proceso.	¿Cuáles son esos principios teóricos o conceptos que orientan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en su institución?
MP2	No tenemos malla terminada. Se integran saberes a partir de contenidos y necesidades de los niños.	Se trabaja en el ser, en el saber y el hacer. La malla trabaja competencias a lo largo de los periodos y áreas, están unificados los desempeños generales por área, cada área tiene su metodología, nos acogemos a lo que está en la ley, incluidos los proyectos, Al plan de estudios se le quiere hacer una reforma para mejorar resultados pero aún no se sabe.	A partir de competencias básicas del saber ser, saber hacer, saber convivir, saber saber, también competencias institucionales. La construcción curricular se fundamenta en campos de conocimiento: matemático, histórico, científico, arte y expresión. Se hizo una agrupación de asignaturas desde preescolar hasta once, la estructura es por ciclos y las competencias son de orden cognitivo, metacognitivas, ciudadana, comunicativa, emocional, praxiológica.	Por las políticas de la SED, curricularmente estamos organizados por ciclos; se toma en cuenta el piso y techo de cada grado y ciclo. Se consolidan unas temáticas puntuales. Como complemento al modelo se tienen actividades de apoyo extracurriculares en temas como resolución de conflictos, salidas pedagógicas, PILEO.	¿Cómo está conformada o cuál es la estructura de la malla curricular y el plan de estudios?

MP3	Que desarrollen el pensamiento, y mejoren la comunicación. Busca aprendizajes significativos.	No estamos casados con un modelo en particular, la idea es que trabajemos más que todo aprendizaje significativo, desarrollo del pensamiento, se trabaja por procesos para ver los desempeños de los niños., pues no son todos son iguales y por ende, para los más avanzados, hay unas actividades y los más lentos otras. Se contemplan actividades extracurriculares como salidas pedagógicas, Bogotá ciudad escuela.	Centrada en el manejo del aprendizaje significativo, pero en el aula de clase cada uno maneja lo que considera. Como actividades extracurriculares están las salidas pedagógicas.	Se utilizan todos los recursos posibles: tics, obras de teatro, lúdicos, dramatizaciones, exposiciones, proyectos.	¿Cómo se enseña en su institución o usualmente usted cómo enseña, se sigue un modelo en particular, se contemplan actividades curriculares?
MP4	Los niños son el centro de la educación, del proceso de enseñanza aprendizaje. Se responde a los estándares.	Son muy activos y los niños a veces le enseñan al maestro (sobre todo en tecnología), no es el receptor de lo que diga el maestro, es una clase interactiva donde se juega el papel del estudiante y el maestro, el estudiante propone y el maestro también.	Es el centro del aprendizaje siendo consecuentes con el modelo pedagógico. El estudiante es una persona producto de una realidad social, económica, familiar y cultural, que tiene mucho que dar, que trae conocimientos y se da continuidad sobre ellos.	Nuestros estudiantes, yo diría que obedecen antes que cualquier cosa, a lo que les da la ciudad, la familia, o el Estado, En bloque yo los percibo como colaborativos, participativos, que muchas veces exigen, saben qué tienen que hacer, son muy tranquilos.	¿Cuál es la percepción que tiene de los estudiantes en términos de sujetos de aprendizaje?
MP5	Con los que el docente tenga y se fundamenta en el P.E.I. y resalta lo cognitivo.	Tenemos los profesores completos, orientación, aunque cuando el profesor se cambia no nos lo mandan rápido. Tenemos recursos materiales y didácticos. En recursos si gracias a Dios estamos bien.	Tenemos docentes, estudiantes, almacenista, bibliotecario, coordinadores, audiovisuales, aulas, mobiliario adecuado, espacios iluminados, ventilados, confortables.	Hay humanos, una planta calificada, artefactos de apoyo con entidades como Banco Falabella, computadores (de 40 hay 10 funcionando).	¿Con qué recursos enseña o se enseña en su institución?
MP6	La afectividad, son niños que tienen valores, se dejan formar, muy receptivos, no han sido intoxicados por la sociedad, ven al docente con respeto.	Como en todas partes no deja de haber choques, pero en general tenemos muy buena relación. La relación entre docente y estudiante es buena a veces, en un momento puede haber, de pronto mala comunicación pero los niños se sienten muy a gusto. La relación entre estudiantes, no podemos decir que no haya caso de matoneo, pero esos casos no son graves, también hay respeto hacia ellos mismos, hacia el género, a veces los pequeños dan quejas de los grandes. Con padres de familia, el estudiante	En términos generales buena, los estudiantes son muy respetuosos. Entre docentes es una relación vertical hacia el estudiante en el manejo de autoridad. Los estudiantes son muy tranquilos, se tiene buen control sobre los estudiantes. El compromiso por parte de los profesores es alto. Nos fiamos mucho en el cumplimiento de la norma mínima.	La relación es buena, prima que el estudiante reconozca su papel dentro de esta organización, que cumpla normas, que haya una identidad. La relación docente estudiante es regular, el docente está calificado para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero hay relaciones laxas donde el estudiante hace y entrega los trabajos cuando quiera, le toca a uno como directivo casi que arrodillarse para que le cumpla al docente. El estudiante quiere hacer lo	¿Cómo describiría la relación entre docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes y docentes en su institución?

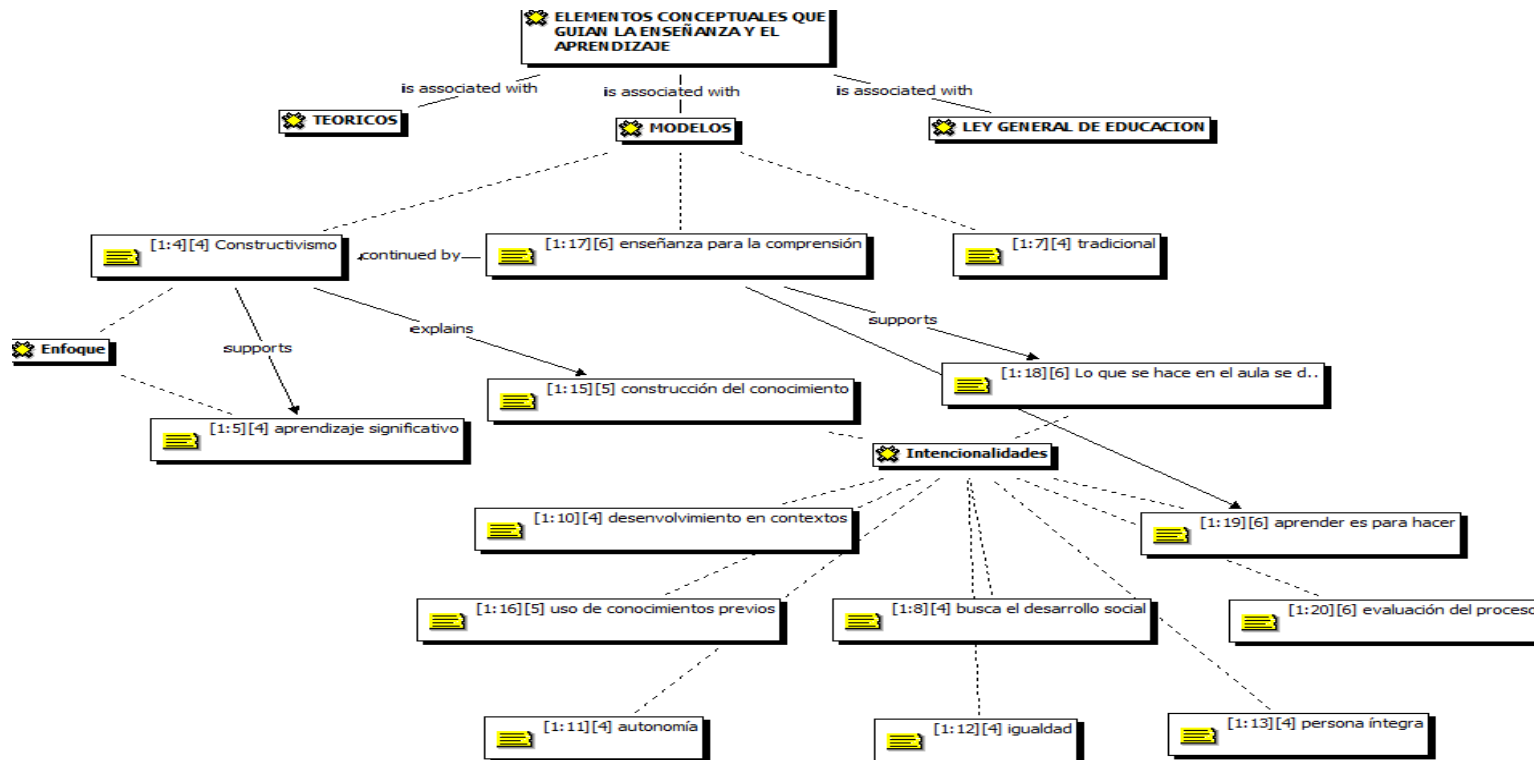
		<p>hoy día está muy solo en casa, le falta acompañamiento debe ser por el mismo trabajo de los padres, esa es la constante.</p>		<p>menos y el docente exigirle lo más.</p>	
MP7	<p>El colegio nos capacita, tenemos varios proyectos, desarrollo del pensamiento con el proyecto Arco, los intereses de los docentes están por otro lado, se respeta el perfil de los docentes. Se cuenta con todos los permisos para capacitarse.</p>	<p>Lo que el colegio cuenta a su alcance, ha hecho lo que ha podido, el resto la Secretaría; a los maestros se les pasa las circulares, las notas, los correos a veces ellos aceptan pero es en jornada contraria y es muy poco que vayan. La capacitación es muy poca por parte de la Secretaría de Educación.</p>	<p>No. Dentro las políticas distritales lo que se ofrece por la Secretaría, pero como un proceso institucional propio no. Tenemos plan de gestión de TICs para el manejo de plataformas virtuales.</p>		<p>¿Los profesores cuentan con programas de formación pedagógica, en qué consisten, cuál es su nivel de participación en ellos?</p>
MP8	<p>Es apropiado, depende de cada uno de los agentes educativos, nunca he tenido inconvenientes, hay personas complicadas pero los que tenemos ética no participamos y no nos dejamos tocar.</p>	<p>Estamos en un momento agradable en el colegio, no trabajamos con tanto estrés; hay que dejar trabajar al maestro y que nos dejen trabajar. Los maestros no están trabajando bajo presión y tengo el apoyo de todos. En las aulas también es muy bueno a veces se presentan conflictos de las grandecitas con las pequeñitas propias de la transición en la que están de primaria a bachillerato.</p>	<p>Es un mundo de humanos, hay de todo, sin embargo, considero que es un clima bueno, favorable, tranquilo, agradable, para los docentes hay camaradería e igual con los muchachos. Los profesores se sienten a gusto con la jornada y hay identificación con la jornada.</p>	<p>Es colaborativo, es un ambiente de cordialidad, los estudiantes responden a actividades grupales, a actividades sociales, gracias al modelo de enseñanza para la comprensión pues todo se lleva a la práctica.</p>	<p>¿Cómo describe el clima institucional y escolar (de aula) entre los agentes educativos?</p>

EVAPE 1	Es el mejor instrumento que puede tener un docente para revisar su proceso, no debe ser esa prueba que me clasifica, que me rechaza y señala, me ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje, es constante.	La evaluación no es un querer saber qué es lo que sabe el estudiante en una evaluación, en una previa. No, los procesos eso siempre. El profesor tiene que mirar la parte integral, el ser, el hacer y el saber. Frente al 1290 es un poco complejo el tema, hay resistencia al cambio pero lo hacen porque el estudiante también lee y conoce la ley.	Es un proceso dialógico que permite formular juicios de valor con respecto al desempeño de los estudiantes, con respecto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que sea sistémica, formativa, flexible y continua.	La tenemos como una escala que obedece a los lineamientos del Ministerio de Educación, y nos ayuda a evidenciar cada grupo de estudiantes. La evaluación como finalización del proceso pedagógico es importante, pero cuando tiene que estar enmarcado en lo que diga otro es complicado.	¿Cuál es la concepción de evaluación que se asume en la institución?
EVAPE2	Tres aspectos: el saber conocer, el saber hacer y el ser. Los conocimientos, la aplicación y la actitud.	Lo cognoscitivo, la parte actitudinal y la de disposición de estudiante en clase. Se evalúan las competencias y los profesores, por ejemplo, los sacan al patio y realizan ejercicios.	Se maneja la autonomía que da el decreto 1290, se hace heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, se hace una prueba bimestral por asignatura con preguntas tipo ICFES. Tenemos evaluación de la gestión institucional y de los docentes del 1278.	El contexto del muchacho, su parte actitudinal, como llega, el saludo, el vestir, reconocemos las diferencias en el aprendizaje, el esfuerzo, la capacidad de preguntar.	¿Qué aspectos se toman en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes?
EVAPE3	Se respeta al docente como quiera manejar la evaluación. Seguro las pruebas Saber, evaluación diagnóstica al iniciar el curso (contenidos), evaluación procesual (verificar procesos) y evaluación final (logros y debilidades). Se evalúa procesos de gestión, se rinde informes en los consejos.	Hay una cognoscitiva esa es trimestral, trabajos de investigación, exposiciones, carteleras, trabajo en clase, cuadernos. Los profesores cada tres meses deben estar entregando información sobre la evaluación.		Se sigue el 1290 que fue un cambio en la escritura pero adentro todo sigue igual. Depende del área, pero usualmente es por procesos y procedimientos. Pruebas escritas, exposiciones, quiz, informes, ensayos. Lo nuestro es valores y cultura para el trabajo.	¿Qué tipo de evaluaciones se realizan al interior de la institución, tanto de aprendizajes como para los demás procesos de gestión educativa?
EVAPE4	En éste momento no se han socializado los resultados, esto no depende de los profesores de grado 11 sino desde Preescolar. Estamos pendientes de conocerlos para comenzar refuerzo desde los más chiquitos. Los maestros son muy comprometidos y preparados.	Nosotros analizamos los resultados de las pruebas externas en cada una de las asignaturas, se discute por qué les fue muy bien a unas y a otras no.	Son múltiples factores, el clima favorable y se deben al esfuerzo de docentes. Se conocen y se analizan, aunque llegan tarde.	La localización del colegio nos permite exigirles un poco más a los muchachos pues tienen una mentalidad más ciudadana. Tenemos una cultura de la evaluación, se hacen pruebas tipo saber en todos los grados elaboradas por los mismos docentes. Se trabajó mucha comprensión lectora en todas las áreas y el clima escolar hace que se motiven para estar en la	¿Cómo se explican los resultados en las Evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5?

				institución.	
POL1	Nosotros respondemos a todos los proyectos que exige la Secretaria de Educación, también tenemos proyectos internos, los de herramientas para el aprendizaje, recibimos premio por la calidad y la gestión educativa.	Sí, sobre todo en el plan de aula que tiene cada grado, cada uno tiene un proyecto particular pero enfocado hacia el énfasis en la lectura y en la escritura, comprensión lectora; los niños tienen en cada salón una estrategia (billetes, tiendas, etc.).	Sí. Venimos trabajando en algo que todavía no nos ha dado resultados. Tenemos una conciencia de los proyectos transversales. Proyectos particulares están las propuestas de cada aula.	El emprendimiento, nos comprometemos con causas sociales y se asume como proyecto (ahorita apoyamos a niños con cáncer, recolección de tapas).	En su Institución educativa ¿se lideran proyectos pedagógicos particulares?
POL2	PILEO (lectura y escritura), PRAE (medio ambiente), RECICLAJE, TICS	Pues los de ley, el que tiene que ver con la comunicación el PILEO, el PRAE, educación sexual y el de democracia. Los profesores tienen un formato que a comienzo de año, según las necesidades, plantean y planean las actividades en cada periodo, dos o tres actividades y dentro de las clases se materializan.	Hicimos un análisis de los proyectos transversales con los directivos, cogimos la malla, lo que cada proyecto desde su reglamentación plantea, tratamos de cruzar cada proyecto y encontramos que tienen en común una concepción humana propia que es el de la formación, desde allí se formuló un proyecto por ciclo que integrara los transversales, se varió espacios en el horario de clases para su desarrollo por los campos.	PILEO, el lenguaje es transversal para nosotros. La parte ambiental del medio y de sí mismo.	¿Qué proyectos transversales se lideran y cómo se desarrollan?
POL3	Aquí todo lo que sale se va implementando, ahora estamos trabajando sobre el grado 12; políticas educativas como la del presupuesto; el aprendizaje se afecta 100% con lo que brinda la SED pero positivamente, ellos no nos van a dar nada malo. Aplicamos la evaluación del 1290. Definitivamente la calidad depende del maestro.	Sobre todo en calidad, los 10 principios de la educación, una educación más humana, la parte de tecnología de las tics, y su impacto en el aprendizaje depende como el colegio las desarrolle, no se pueden tomar al pie de la letra, aquí se mira el plan de estudios y se le hace una modificación. Nos preocupa que las pruebas exijan resultados en la parte cognitiva y la parte del ser no, que debería dársele más importancia.	Todas, nosotros somos respetuosos con todo lo que plantea la SED, inicio con la educación media especializada, la de asistencias escolar y alimentación, deserción escolar, inclusión.	La política de gratuidad total es un error, eso es terrible, va en contra de la educación, porque los padres de familia y el mismo estudiante se relajan, no se apropian de los recursos, no les importa nada. Los colegios se vuelven guardería. Los buenos estudiantes y las familias comprometidas no están recibiendo lo que deberían recibir, subsidios para las mejores universidades, apoyarlos con intercambios, etc.	¿Qué políticas educativas han sido incorporadas recientemente a su institución que usted considera afectan el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes?

6.3.1 Esquemas Atlas Ti entrevistas Directivos Docentes de Instituciones Educativas con resultados avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5.

Gráfico 33. Elementos Conceptuales que guían el aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de Instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

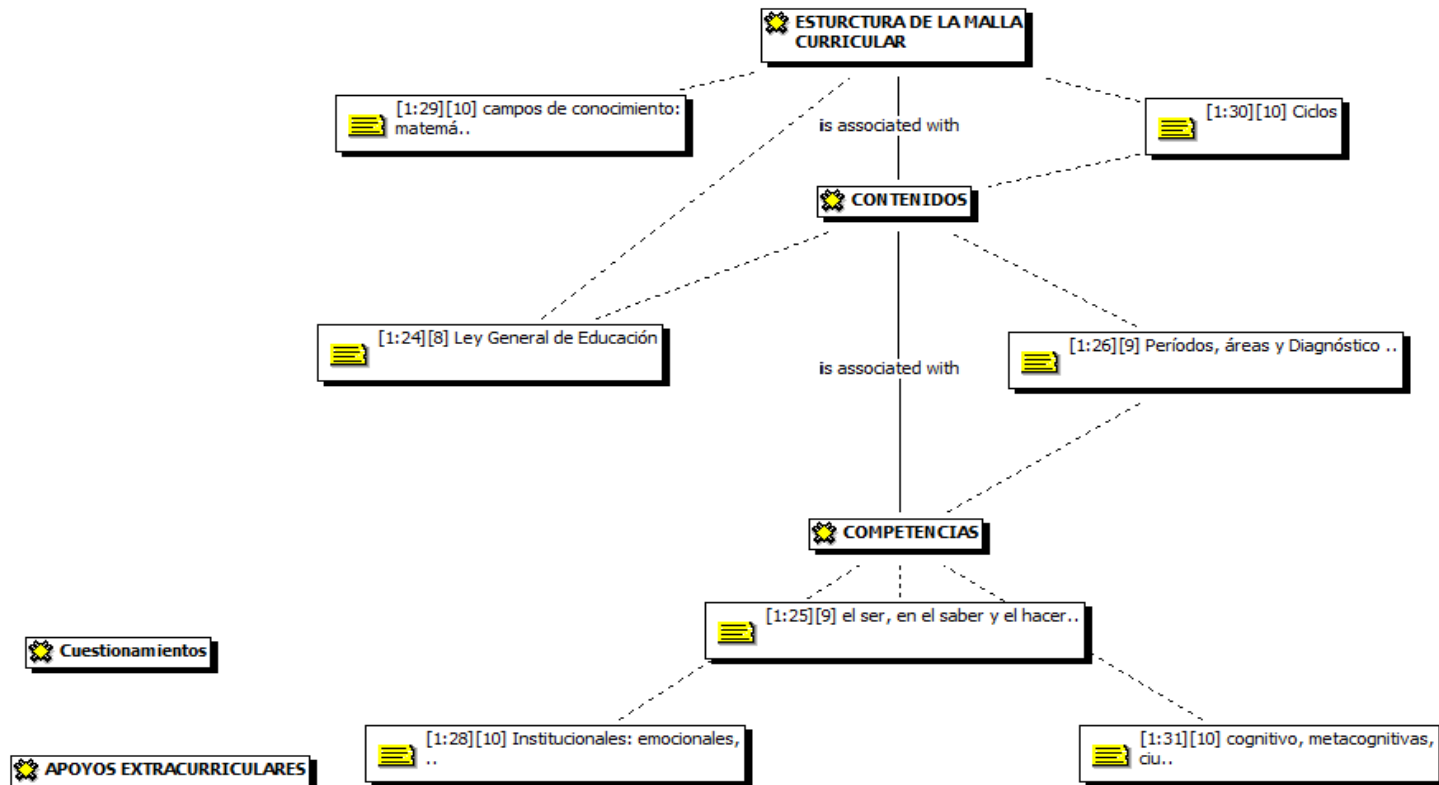


Los elementos conceptuales que orientan el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los directivos participantes en estas instituciones indican que, teóricamente la tendencia es el constructivismo, con un enfoque centrado en el aprendizaje significativo en primer lugar, sin embargo, existen otras opciones tales como la enseñanza para la comprensión y el modelo tradicional, es decir, que existe una mezcla conceptual que denota formas de entender y dirigir los procesos de aprendizaje de manera diferencial al interior de una misma institución liderada por una sola administración y bajo una misma política.

Las intencionalidades de estos elementos conceptuales responden a esta misma heterogeneidad, se considera que el aprendizaje debe apoyarse en los conocimientos previos de los estudiantes, la búsqueda del desarrollo social, la formación integral desde la equidad, asume la evaluación como proceso y preserva la autonomía como competencia, como desarrollo y como libertad de movimiento para los docentes optar por aspectos didácticos.

Es importante mencionar que los Directivos Docentes asumen las leyes vigentes de manera nominal como referente básico para su gestión pedagógica, por lo que la apuesta pedagógica debería estar alojada allí, sin embargo, emerge la duda si la norma posibilita la mezcla de elementos conceptuales para el aprendizaje de los estudiantes.

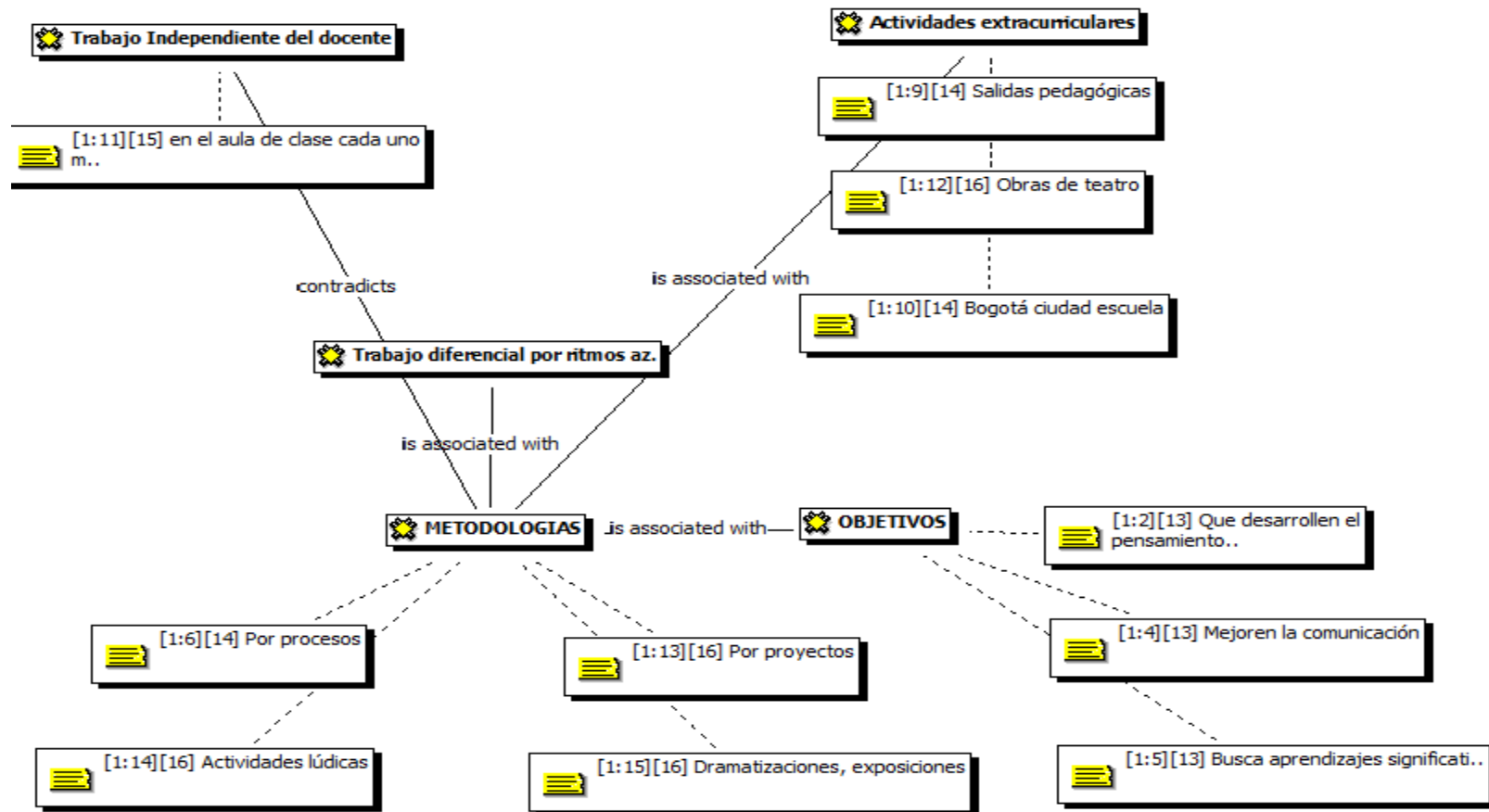
Gráfico 34. Estructura de la malla curricular desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Básicamente la malla presenta dos tendencias sobre las cuales se edifica: la primera de ellas es el contenido y la segunda las competencias. La malla atiende los lineamientos de los estándares de competencias básicas dados por el Ministerio de Educación Nacional, de allí extrae los contenidos que deben ser desarrollados de acuerdo al área y al grado escolar que lidere el docente. Ahora bien, esta selección de contenidos va acompañada de la perspectiva de ciclos (proximidad en edad y desarrollo de los estudiantes), aunque se privilegia lo cognitivo, pero con la mirada puesta en llegar a fomentar los cimientos para competencias metacognitivas.

Se acude a lo primariamente normado desde la Ley General de Educación y las competencias del Saber, el Hacer y el Ser. Los directivos señalan que las mallas se fortalecen con la incorporación de apoyos extracurriculares representados en proyectos institucionales dirigidos al fortalecimiento del aprendizaje conceptual, pero también al aprendizaje emocional.

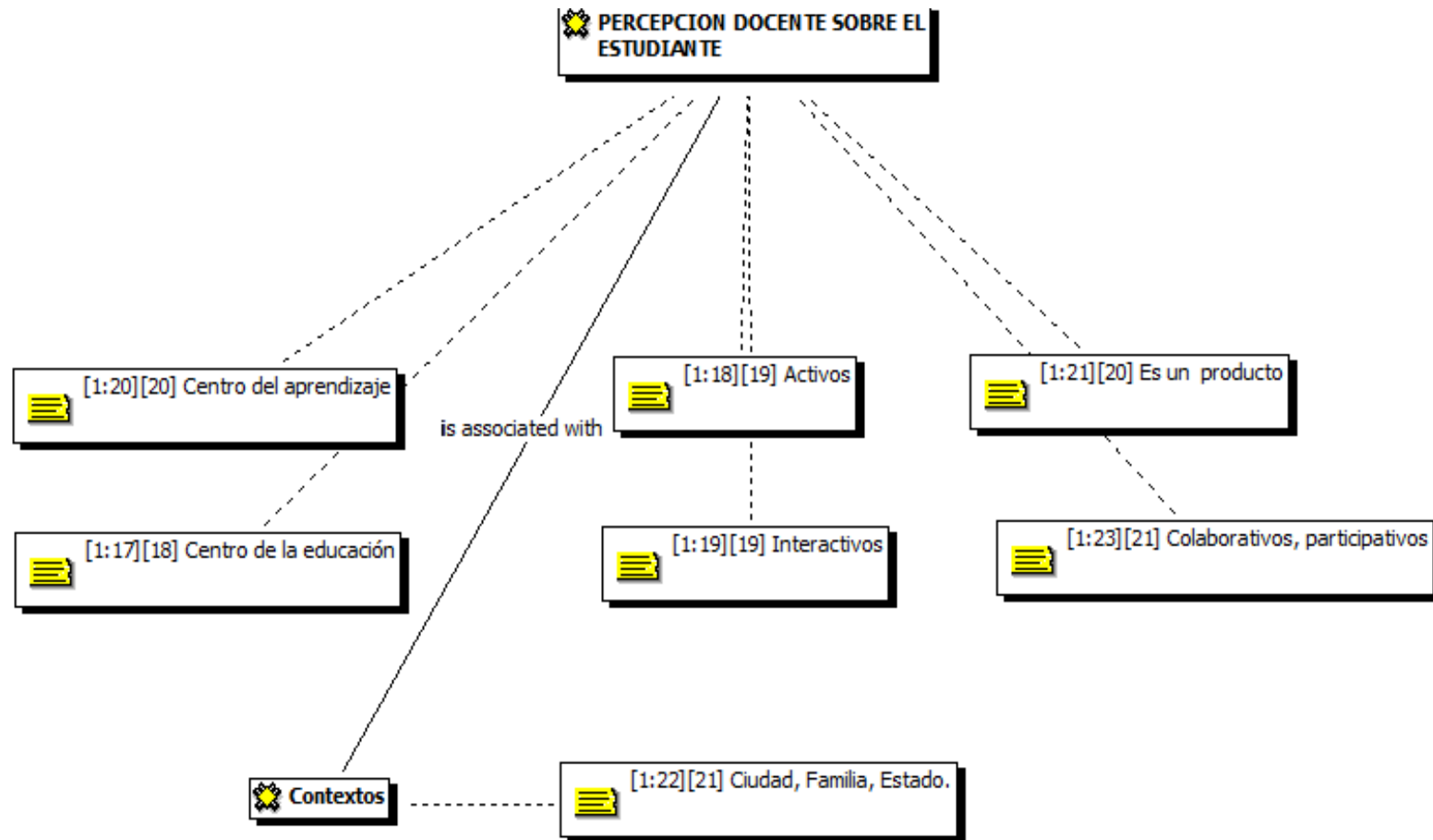
Gráfico 35. Elementos metodológicos para el aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Los directivos participantes describen que las metodologías que utilizan para el aprendizaje de los estudiantes en su institución, tienen una mezcla entre el trabajo diferencial por ritmos de aprendizaje y el aprendizaje por objetivos (lo tradicional versus lo contemporáneo). La primera iniciativa, es una tesis que debe cumplirse a partir de la autonomía del docente en la planificación de su cátedra y el apoyo en actividades extracurriculares lo suficientemente diversificadas para que puedan atender los estilos de aprendizajes heterogéneos que se observan. La metodología que utilizan en clase los docentes, desde su autonomía, frecuentemente se asocia con el trabajo por proyectos, la evaluación por procesos, la planificación de actividades lúdicas y la socialización para la presentación de lo aprendido.

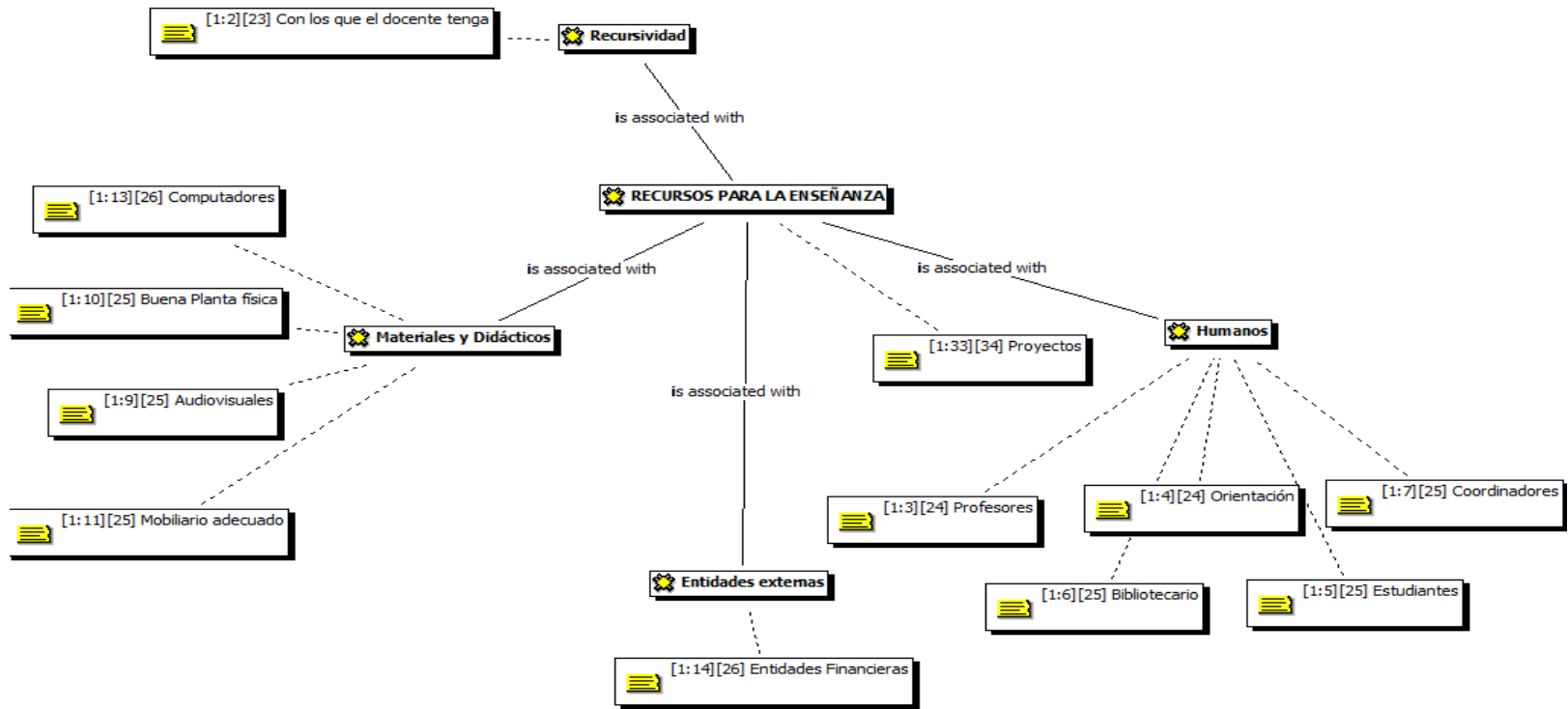
Cuando hablamos de objetivos, los directivos se refieren al logro de aprendizajes significativos (enfoque de orden constructivista), al desarrollo del pensamiento y de las habilidades comunicativas básicas para interactuar con éxito en el mundo del conocimiento y en el mundo de lo social.

Gráfico 36. El estudiante como sujeto de aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Para los directivos participantes el estudiante es el centro del aprendizaje, su rol debe ser activo e interactivo dentro de cada una de las acciones que implican el aprender. La responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes está distribuida entre la familia, el Estado y el mismo estudiante, y cada uno de ellos, se configura en un contexto que puede favorecer, en unos casos más que en otros, la calidad de los logros que se alcancen a este nivel; desde esta posición es posible entonces apreciar al estudiante y su calidad de aprendizaje como un producto que requiere la participación y colaboración de los agentes y los contextos educativos.

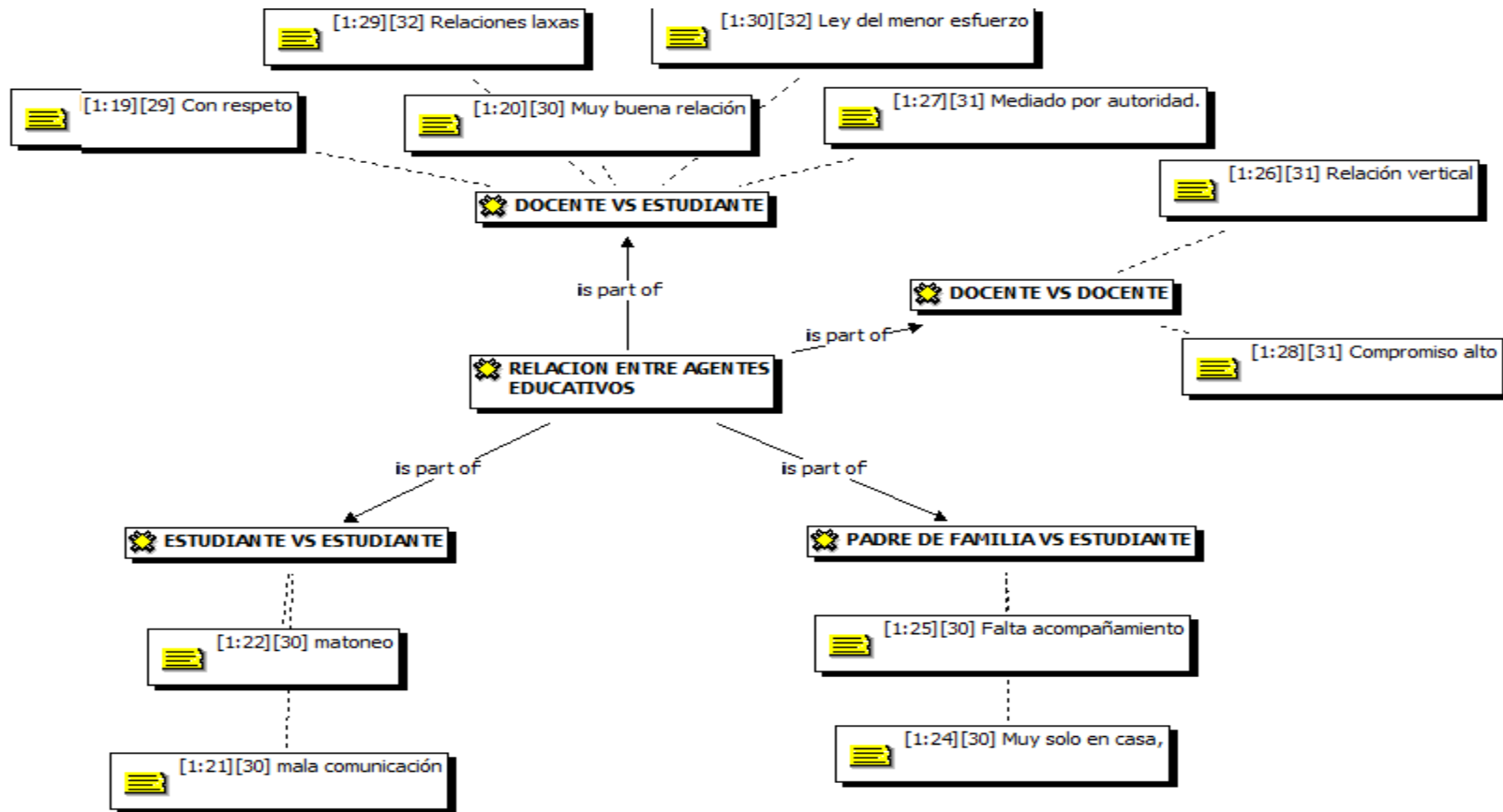
Gráfico 37. Recursos para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Los Directivos Docentes indican que en su institución los recursos pueden agruparse en materiales y didácticos, donde convergen computadores, apoyos audiovisuales, infraestructura y dotación escolar (plantas físicas y mobiliario); en segunda instancia mencionan la ayuda con entidades externas que respaldan el desarrollo de los proyectos institucionales y transversales, los cuales a su vez resultan coherentes con el énfasis del Proyecto Educativo Institucional; en tercer lugar, se incluyen los recursos humanos, refiriéndose a los docentes, el servicio de orientación escolar (representado en un docente de apoyo especializado), bibliotecario, los mismos estudiantes y el grupo de coordinadores.

Finalmente, los directivos mencionan una cualidad o atributo que describe la experticia del docente y su pericia para sortear aspectos del orden de la didáctica, me refiero a la recursividad, entendida como la capacidad del profesor para sortear el desarrollo de los contenidos con la utilización de los recursos que se encuentren a su alcance, distintos a los enunciados anteriormente; en otras palabras, es dar uso didáctico o pedagógico a materiales que no estarían diseñados originalmente para ello, o buscar soluciones superando las limitaciones en la disponibilidad de opciones que ofrece la institución.

Gráfico 38. Relación entre agentes educativos desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

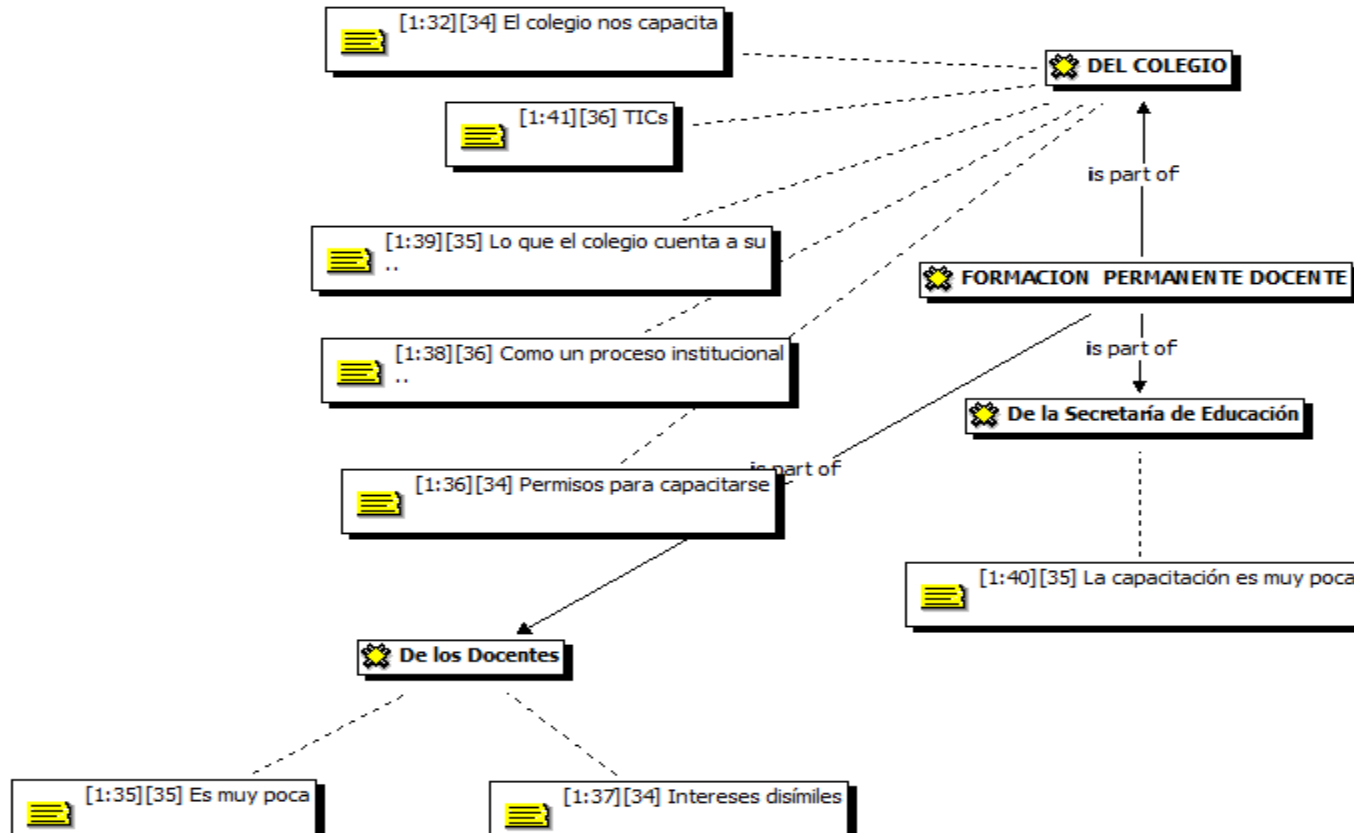


La relación del docente hacia el estudiante se caracteriza, según los directivos docentes participantes, por ser laxas, es decir, que a pesar de ser respetuosas, se basan en el principio del menor esfuerzo, la exigencia en términos académicos puede ser superior pero el docente no la plantea de esa manera. Existe un reconocimiento de la figura del docente como representante de autoridad y, en términos globales, la relación resulta ser valorada como adecuada. Ahora bien, la relación entre docentes suele ser percibida como vertical, es decir, el principio de subordinación y el cumplimiento de las funciones del cargo y las orientaciones de un superior se tornan en un principio dinamizador de las relación.

La relación entre padres de familia y estudiantes es percibida como ausente, no existe acompañamiento por parte del padre para que su hijo o hija desarrolle las actividades que le son propias de su rol como estudiante, y esta ausencia puede ser física y psicológica que resulta aún más dolorosa por la inseguridad que genera el no tener soporte de orden emocional y social. Por último, la relación entre estudiantes es descrita como inadecuada, caracterizada por interacciones que resultan agresivas e inclusive los directivos expresan claramente la presencia de matoneo y, por ende, son poco sanas para la configuración de ambientes convivenciales que promuevan el aprendizaje.

El docente es respetuoso frente al estudiante, el padre de familia no asume el compromiso con la formación del estudiante y el estudiante, a su vez, no genera pautas relacionales adecuadas en el escenario escolar para lograr mejores aprendizajes, sin embargo, los resultados en las pruebas externas tipo Saber 3 y 5 son buenos, es decir, que atender a estas relaciones no sumaría al resultado ni explicarían los factores.

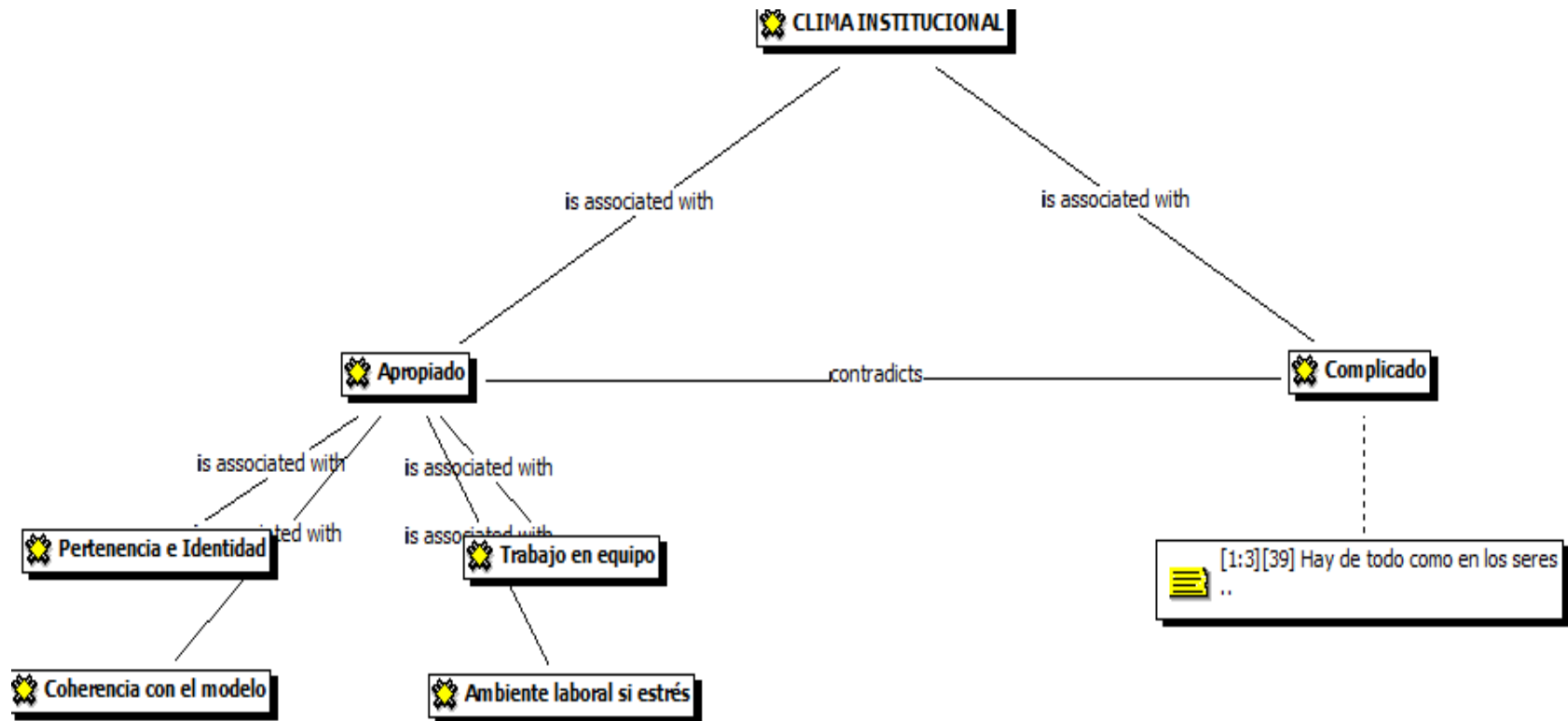
Gráfico 39. Elementos de la formación permanente docente desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



La formación docente tiene tres fuentes: *i)* La que proporciona la institución a través de su organización interna y el liderazgo de la gestión, esta formación usualmente ha circulado alrededor de temas como las TICs. *ii)* La que ofrece la Secretaría de Educación, que en términos de los directivos, afirman que es poca (sin embargo desde la lectura de lo político, la oferta es amplia en postgrados, diplomados, seminarios, PFPDs, previo cumplimiento de condiciones y restricciones). *iii)* La que gestiona el propio docente que atiende los intereses profesionales y expectativas laborales particulares de cada uno de ellos.

Es importante avanzar en el análisis indicando que la oferta de formación interna, es decir, la que gestiona y ofrece la propia institución, desde la perspectiva de los directivos, es más amplia con relación a lo descrito por los mismos agentes en las Instituciones Educativas participantes que tienen resultados de mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5.

Gráfico 40. Elementos del clima institucional desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

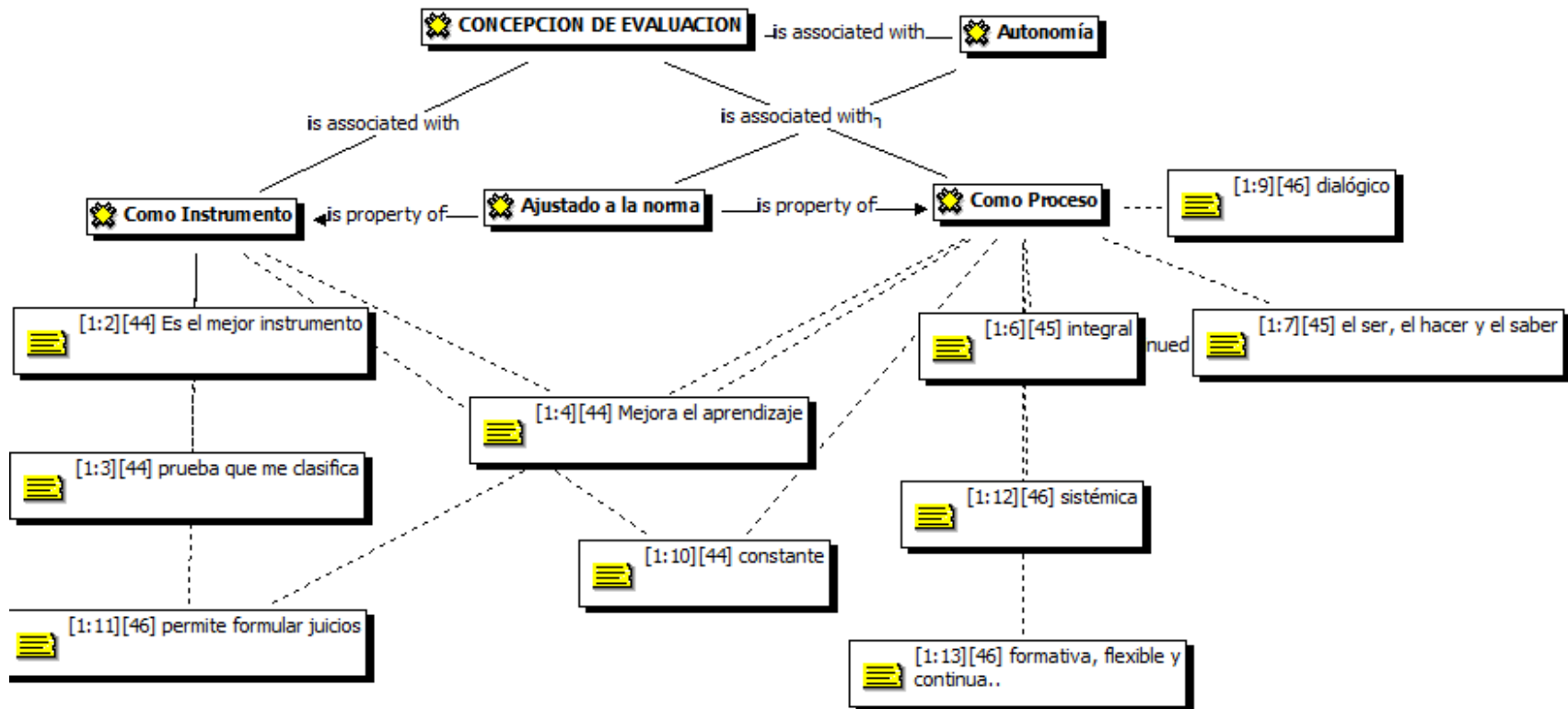


El clima institucional desde la mirada de los directivos resulta valorado polarmente, es decir, adecuado e inadecuado o complicado como prefieren denotarlo. Los elementos que justifican la primera posición son: un alto sentido de pertinencia e identidad de los elementos de la comunidad docente en particular, la coherencia entre las prácticas y los principios teóricos del modelo pedagógico por el cual han optado, la cultura del trabajo en equipo –recordemos que a pesar de tener relaciones entre docentes verticales, el cumplimiento de las funciones y la atención adecuada a las orientaciones que brindan los superiores facilita el cumplimiento de este criterio– y, finalmente, mencionan un ambiente laboral sin estrés, lo que resumen con la expresión “se puede trabajar”.

El elemento que subrayan los directivos para indicar que el clima institucional puede resultar complicado, es la heterogeneidad en las características de personalidad de los docentes, lo cual resulta más que normal, pero la dificultad real radica en lo complejo para poderlas armonizar de manera más regular. La fluctuación en los estados de ánimo, los intereses divergentes y las mismas relaciones verticales, pueden hacer que circunstancialmente haya momentos de tensión entre algunos equipos o elementos del clima institucional.

6.3.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiantes.

Gráfico 41. Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

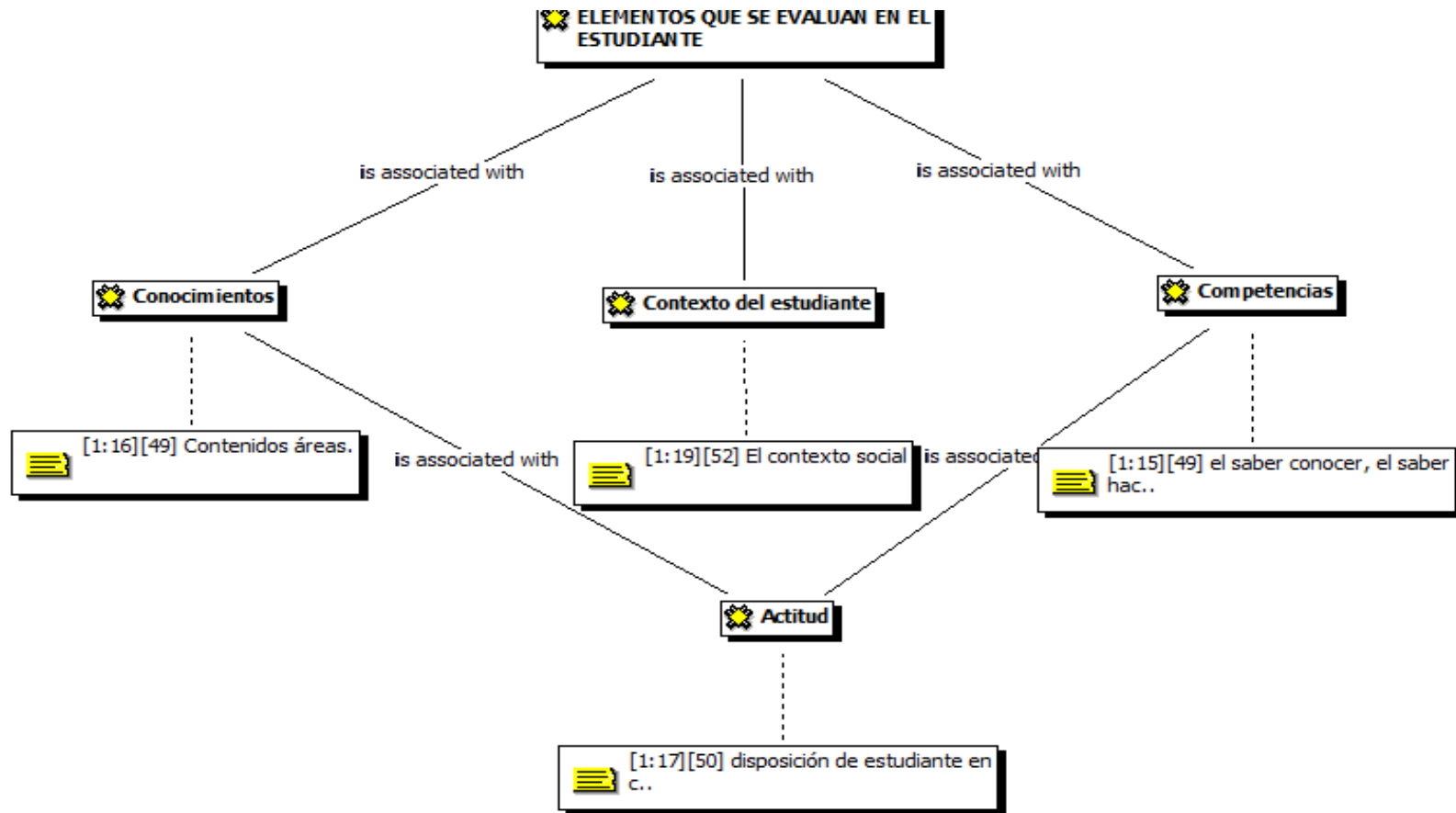


La evaluación es concebida como herramienta (instrumento) y como proceso. Como instrumento se le considera la mejor opción para lograr estimar los alcances en el aprendizaje de los estudiantes; se le reconoce su poder masificador y su capacidad como insumo para la formulación de juicios sobre el desempeño o rendimiento de un estudiante. Como Proceso, la evaluación debe ser constante, sistémica, formativa, flexible y continua, es decir, cumple con el propósito para el cual fue diseñada en el escenario educativo, como diría Medina et al. (1998), abandona el rol sancionador, calificador y clasificador, el interés por el producto y resultado final que hacen parte de las prácticas didácticas de corte tradicionalista, por interesarse en la formación, en la mejora permanente brindando retroalimentación efectiva.

Para los directivos, la evaluación independientemente de la forma en que ha sido concebida, requiere ser constante, se ajusta a la norma y mejora el aprendizaje. Lo que se evalúa gira alrededor de las competencias establecidas para el grado y área correspondiente prefijados en los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Existe una característica que la he colocado en primer lugar dentro del esquema, pues se torna recurrente en los discursos de los directivos, se trata de la autonomía, a pesar de la norma, a pesar del consenso institucional, el directivo percibe que el docente cuenta con la libertad necesaria para aplicar al interior de su área, al interior de su aula, aquellos procedimientos y estrategias evaluativas que a su juicio sean las pertinentes.

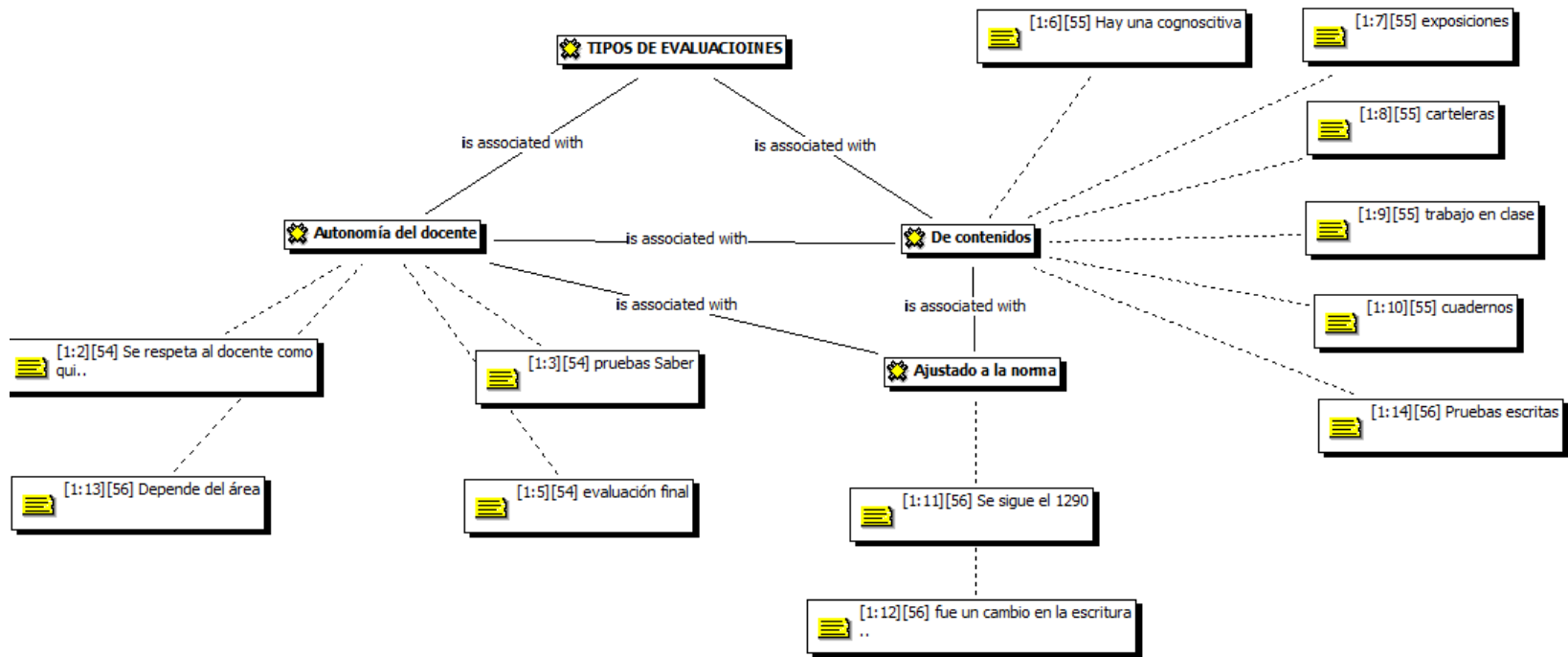
Gráfico 42. Qué se evalúa en los estudiantes y sus aprendizajes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Básicamente son tres los aspectos que se evalúan en los estudiantes: el primero es el contenido previsto para cada una de las áreas fundamentales, contenidos que ya están prefijados normativamente y que usualmente no son modificados institucionalmente de manera significativa, a pesar que se realicen ejercicios de análisis curricular. El segundo son las competencias, igualmente prediseñadas desde el mismo referente y centrado en tres aristas, ya tradicionales, el saber, el hacer y el ser. El Tercer punto tiene que ver con la actitud del estudiante, su disposición para clase, su cambio comportamental y progreso a lo largo del periodo académico. Todo esto es paliado, en unos casos más que en otros, dependiendo de la autonomía docente, por el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante. Usualmente el contexto se convierte en un insumo para estimar y explicar, de manera cualitativa y con una pretensión propositiva, las razones por la cuales el estudiante ha obtenido un desempeño particular en las evaluaciones formales y cuantificables.

Hasta el momento, y frente a este punto, los directivos independientemente de los resultados en Pruebas Saber 3 y 5, refieren evaluar los mismos aspectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico 43. Tipos de evaluaciones de los aprendizajes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

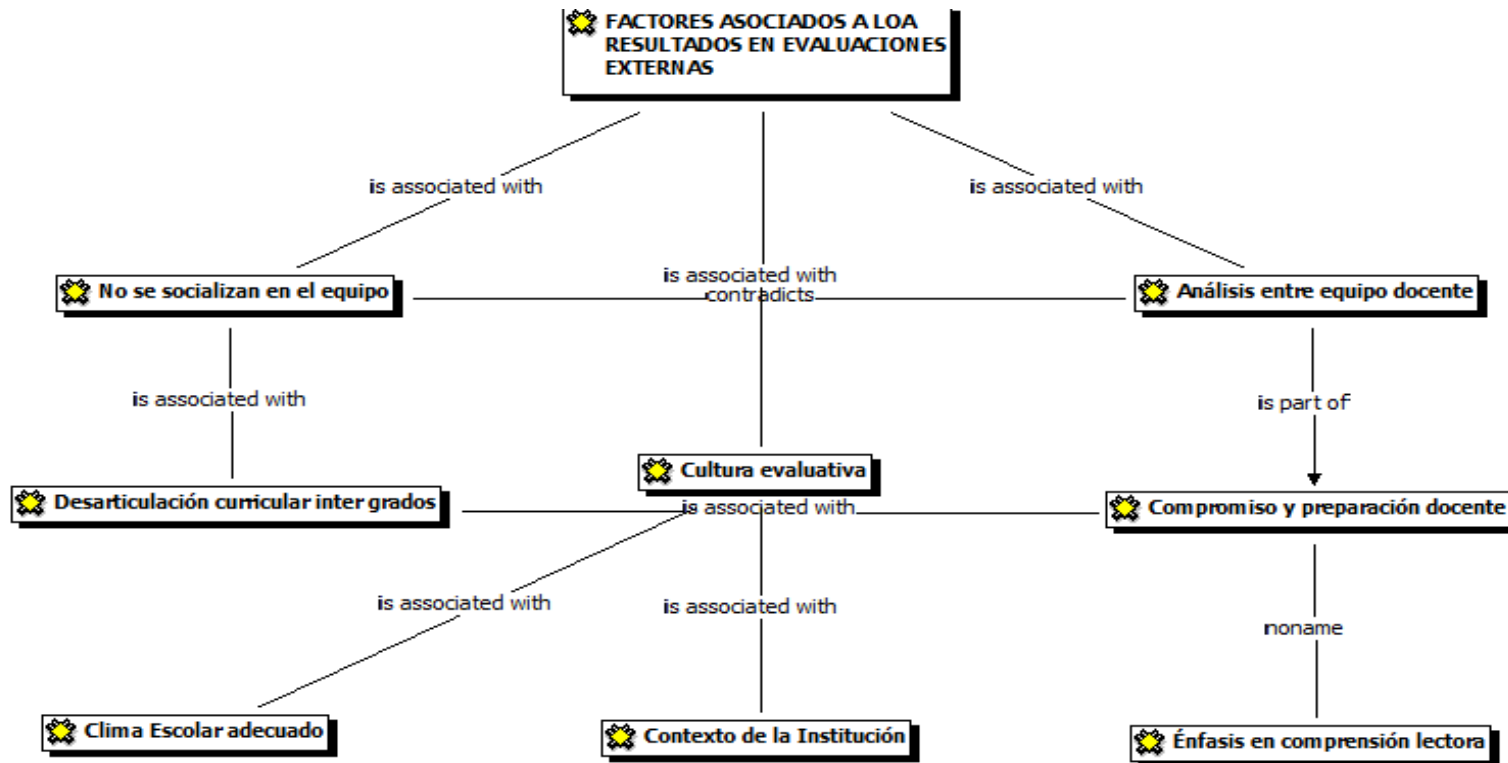


Los tipos de evaluaciones de aprendizajes en los estudiantes que logran identificar los directivos en sus instituciones, coinciden en primera instancia con la respuesta a la pregunta anterior, sobre qué se evalúa, los contenidos; para lograrlo los directivos dicen que se evalúa actividades como: la preparación y realización de una exposición, elaboración de carteleras, el trabajo en clase, la toma de apuntes y pruebas escritas en general. Estas evaluaciones se tornan recurrentes a lo largo de la actividad pedagógica, pero para algunos directivos participantes, dicen que da la impresión que no ha cambiado de fondo la práctica sino se modificó la escritura, del 230 se pasó al 1290.

En el marco de la autonomía del docente, se preserva la libertad para que decidan sobre el tipo de evaluación a realizar, sin embargo, se aprecia que algunos realizan entrenamiento en pruebas diseñadas tipo Saber, especialmente aplicadas al finalizar un periodo y no en todas las áreas.

Es importante destacar que en lo descrito por los directivos, los tipos de evaluación se centran en el terreno de lo cognoscitivo y no trascienden a otros escenarios o a la exploración de las dimensiones restantes que hacen parte integral del ser humano. Se aprecia que no existe una secuencialidad o si se prefiere una coherencia interna entre la concepción de la evaluación, lo que se dice evaluar y los tipos de evaluación que efectivamente se hacen en la práctica.

Gráfico 44. Factores asociados a los resultados de los estudiantes en Pruebas Saber 3 y 5 desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios

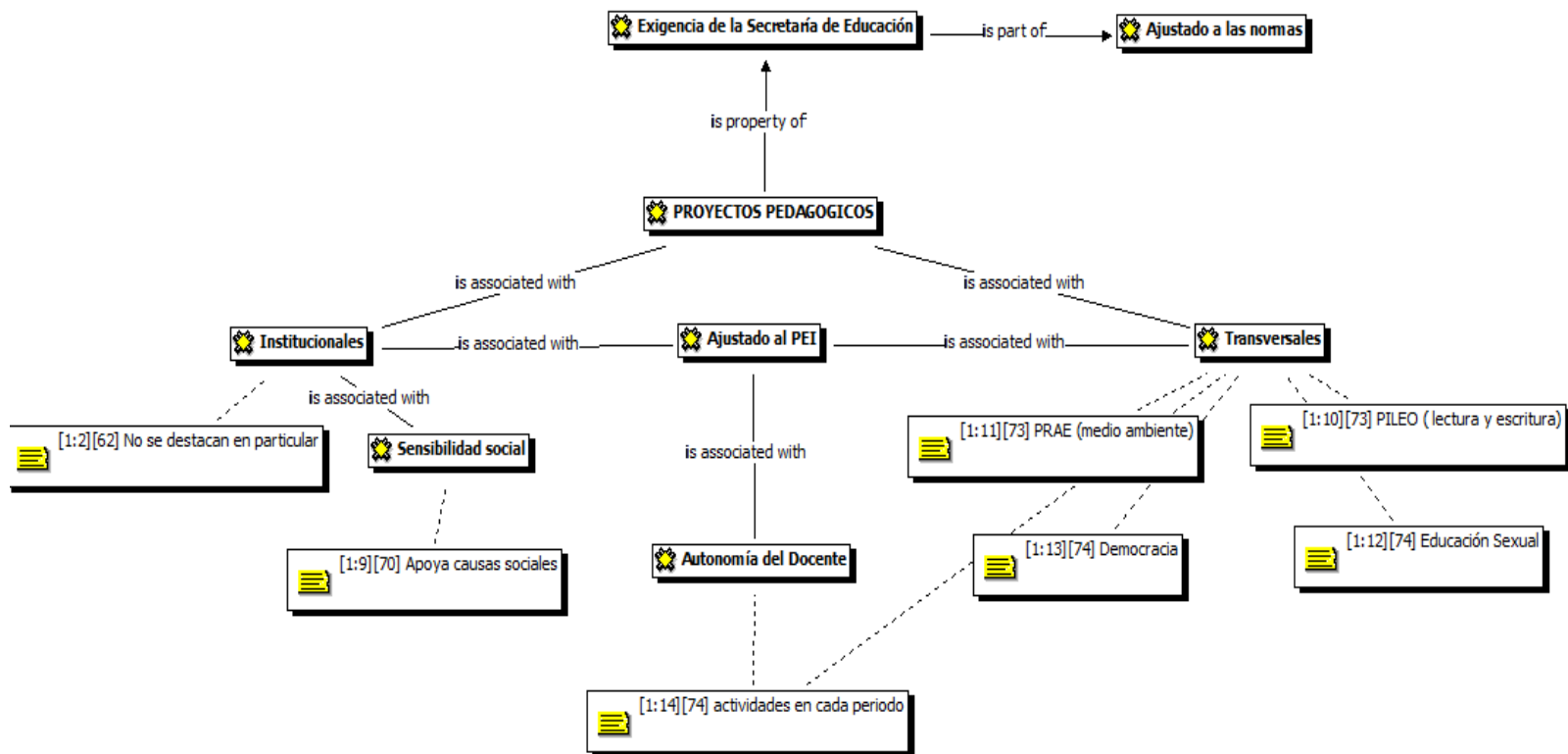


Los directivos participantes indican que los resultados se pueden explicar gracias a la instauración de una cultura evaluativa progresiva, más no regular y aún en proceso de solidificación. Es decir, tenemos dos posiciones, equipos donde se realizan análisis de los resultados y docentes que asumen compromisos de mejora continua frente a las falencias identificadas, usualmente con un eje articulador para fortalecer la comprensión lectora; ahora bien, desde otra mirada también se cuestiona el hecho de la escasa socialización con quiénes realmente corresponde y la desarticulación entre los grados. Esta desarticulación apunta a elementos identificables en las mallas curriculares y referidas puntualmente a la secuencialidad en los contenidos por áreas de un grado a otro.

Finalmente, destacan el hecho de contar con un clima escolar que permite sostener las relaciones e interacciones entre los agentes educativos, lo suficientemente sanas para promover logros importantes asociados al aprendizaje y evidenciado en las evaluaciones de los estudiantes.

6.3.3 Políticas educativas asociadas a la evaluación y el aprendizaje.

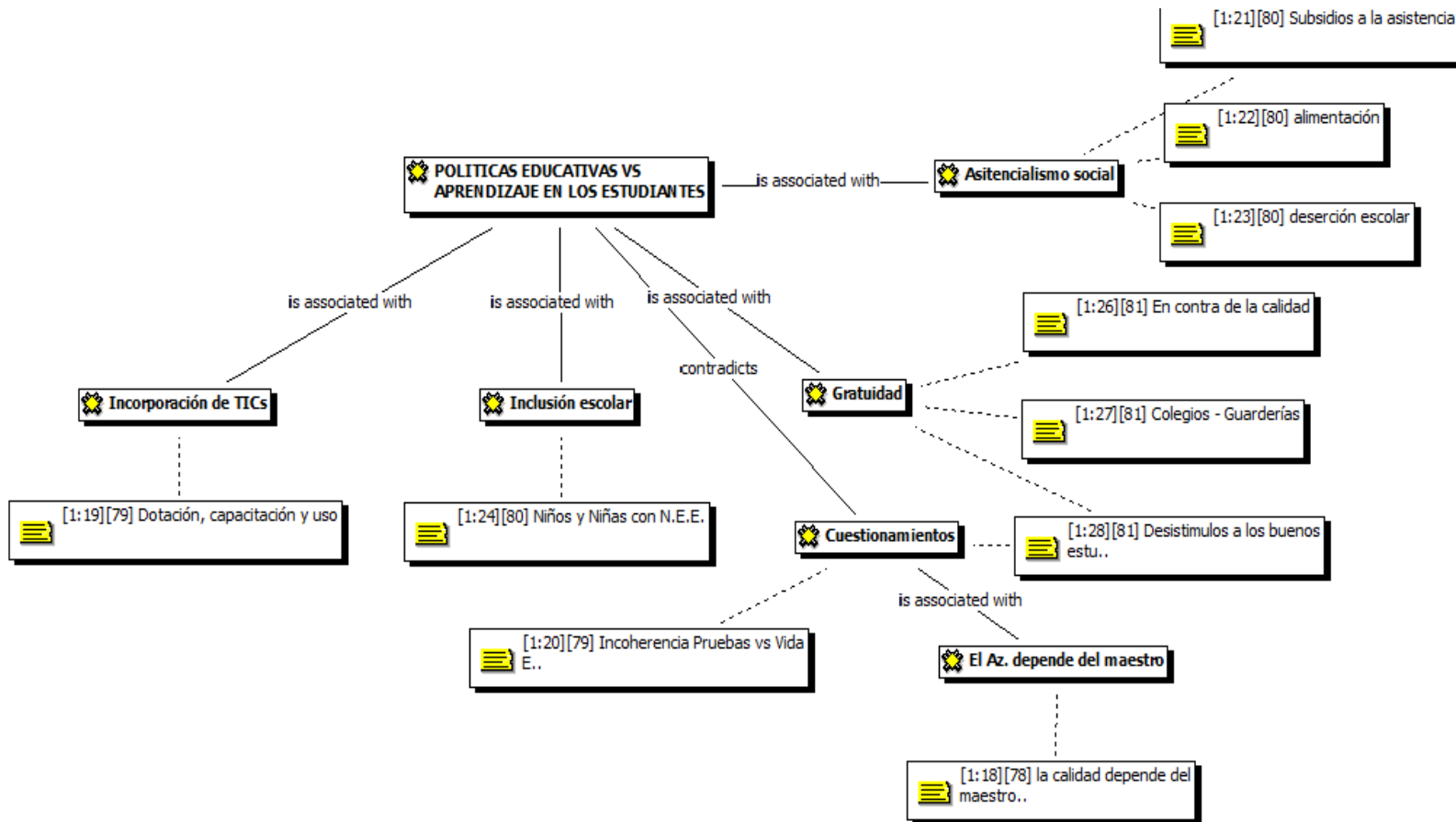
Gráfico 45. Proyectos asociados al aprendizaje y la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Los proyectos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones participantes circulan alrededor de los Transversales (establecidos por Ley y presentes en la totalidad de las Instituciones Educativas de Bogotá) y los Institucionales (que responden al nivel de autonomía que otorga la Ley a las instituciones para tener libertad de enseñanza y de cátedra). En los primeros, la constante se preserva: Proyectos de Ambientes Escolares, Educación Sexual, Democracia y formación en Valores, Lectura, escritura y oralidad. En los segundos, las instituciones han optado por implementar estrategias que sensibilicen a los estudiantes frente a la vulnerabilidad de aquellos que habitan en los contextos donde se encuentra inmersa la institución.

Llama la atención que al indagar por la forma en que se implementan, es recurrente la respuesta por la autonomía del docente, es decir, es él quien decide sobre las actividades que incorporará a su práctica vinculadas a los proyectos mencionados. Los proyectos vuelven a ser percibidos más como un listado de actividades y no como proyectos, lo que implica su desarrollo.

Gráfico 46. Políticas Educativas que afectan los procesos de aprendizaje y evaluación de estudiantes desde la perspectiva de Directivos Docentes de instituciones con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Los directivos perciben dos tipos de políticas que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Las primeras, cuyo impacto resulta positivo versan sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los ambientes de aprendizaje, con la dotación, capacitación y uso principalmente de computadores y apoyos audiovisuales.

Las segundas son descritas con una afectación negativa para el aprendizaje, ellas son: los programas de asistencialismo social y la gratuidad, e incluso, existen serias dudas entre los directivos y docentes sobre la política de inclusión en aula regular y su impacto en el aprendizaje.

El asistencialismo se asocia con las estrategias de alimentación escolar, subsidio a la asistencia y transporte escolar cuyo objetivo es evitar al máximo la deserción escolar. La gratuidad apunta a la eliminación total de los costos educativos, lo cual ha desembocado en una ausencia mayúscula de compromiso en primera instancia de la familia y luego del mismo estudiante; quienes llegan a percibir –según los directivos– a la institución como una guardería para el cuidado de sus hijos, no para la formación y el aprendizaje.

Es importante mencionar que los Directivos cuestionan la estructura de la prueba y su relación directa con los contextos que utiliza para la formulación de las preguntas versus los contextos reales de los estudiantes. Concluyen señalando que la calidad del aprendizaje depende de la acción pedagógica del maestro y no de las pruebas.

6.4 Matriz global de entrevistas a docentes de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas saber 3 y 5

Tabla 27. Matriz de entrevistas a docentes de I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

PRE G/E NTR	E2d3	E3d5	E5d3	E6d5	E3d3	E9d5	E11d3	E12d5	Preguntas
MP1	Que los niños entiendan lo que están haciendo, aprender haciendo, transferencia de conceptos, conceptualización y contraste de información.	Sociedad, relación con el entorno, autoestima y el manejo de la persona con respecto al medio. Conociendo a los otros, autoconocimiento.	Hacia un lado constructivista como modelo, con enfoque centrado en el aprendizaje significativo y un carácter interestructurante (sin embargo, la mayor parte de las clases son de corte tradicional, mucho tablero y marcador), debe centrarse en las competencias y en las funciones mentales: identificación, clasificación, comparación, argumentación, pensamiento hipotético deductivo. Se ha intentado los principios de modelo constructivista: Que haya un desarrollo, Que se genere conflicto cognitivo, y que se estimulen las funciones mentales con actividades cercanas al tipo laboratorio.	Nos metimos en el constructivismo según el colegio, pero según mi percepción en el colegio no lo hay. Se sigue trabajando el conductismo. Enviar información al cerebro y la transmisión de la misma por el sujeto. Se habla de operaciones mentales, que es lo que el alumno utiliza para dar una respuesta ante una información. Pensamos como Kolbert, Vygotsky, Piaget, es un híbrido.	Teoría del constructivismo, con bases en el aprendizaje significativo. Se labora por proyectos y campos del conocimiento: científico, comunicativos, histórico, matemático. El plan de estudios presenta unas metas y todo es coherente con el P.E.I.	Se está sujeto a la formación de cada docente. La meta es la construcción de aprendizajes significativos, bajo un proceso de enseñanza activa, se apoya en conocimientos previos y busca lograr aprendizajes que sirvan para la vida.	Estamos trabajando por ambientes de aprendizaje: ciencia y tecnología, democracia, convivencia, arte y movimiento, y me falta uno. Involucramos todas las áreas.	Cultura para el trabajo con énfasis en el emprendimiento. Que haya un sentido en el aprendizaje.	¿Cuáles son esos principios teóricos o conceptos que orientan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en su institución?

MP2	<p>Tiene cuatro periodos académicos, cada periodo consta de unidades básicas.</p>	<p>Se organiza por áreas y por temas, ubicados dentro de cada uno de los periodos académicos.</p>	<p>Existe una malla de contenidos: la preocupación era "no atrasarme en los temas", todos con poca profundidad o bajo nivel de comprensión. Pero entonces una cosa es lo que se dice y lo que platea la política del colegio y otra cosa es llevarlo al aula de clase, debe haber un cambio organizacional y no un cambio en el documento como si con eso se cambiaran las prácticas de los docentes y estudiantes, tocó: disminuir la clase magistral, incluir diferentes entradas perceptuales, incluir TICs, problemas tipo retos, incluir metodología Negret para la lecto escritura, experimentación. Tiene dos mallas (de contenidos y de procesos) y unos programas de área. Mallas según la ley 115, estándares y decretos reglamentarios, esas mallas no coinciden con lo que predicamos como modelo pedagógico. La de contenidos nunca se agota. Se intenta tapar de un año a otro los temas pendientes y eso afecta su rendimiento. La de procesos debe tener competencias y los contenidos deben racionarse y</p>	<p>La malla es de contenidos y por áreas. La malla se ha limitado a ser informativa. El plan de estudios lo vemos por áreas aquí con una intensidad acorde a lo que dice la norma de 25 horas semanales y según el énfasis del colegio. Aquí se tiene un modelo ecléctico.</p>	<p>Por campos y ciclos. Competencias: desempeños e indicadores de logro y estándares. Contempla habilidades del pensamiento: comportamentales, sociales, éticas, cognitivas, metacognitivas, axiológicas, competencias ciudadanas. Metodológicamente se trabaja por proyectos.</p>	<p>Tiene un modelo por ciclos y campos -contiene las áreas del conocimiento agrupadas- y así está estructurada la malla, la idea es que a su ritmo pueda alcanzar sus metas de aprendizaje; se apoya en los estándares de educación nacional. Se plantean unos objetivos, unos indicadores de desempeños.</p>	<p>Estamos trabajando por ciclos, ambientes, mirando el piso del curso anterior y proyectando techos del siguiente ciclo.</p>	<p>Tenemos una malla y un plan de estudios que va por ciclos, teniendo en cuenta la edad y necesidades de los estudiantes. Organizamos ambientes de aprendizaje que se trabajan de manera transversal: ciencia y tecnología, comunicación, democracia, convivencia, y se me escapa el otro nombre. Al iniciar el año se hace un plan de trabajo liderado por un docente, de desarrollo y evalúa durante el año.</p>	<p>¿Cuál es la percepción que tiene de los estudiantes en términos de sujetos de aprendizaje?</p>
-----	---	---	---	--	--	---	---	---	---

		organizarse por complejidad.							
MP3	Generalmente trabajo en grupo con fotocopias, actividades de refuerzo.	Lo habitual es que tienen que leer mucho periódico y actualidad social, investigación, consultas en internet, elaboración de ensayos y exposiciones.	Un primer paso es discriminar, para luego empezar a comparar y llegar a clasificar, cambio de técnicas, mucha práctica, mucha función mental, laboratorio, experimento, talleres y trabajo colaborativo.	Aquí se enseña más como un modelo ecléctico que constructivista. Sigo con el término conductista.	Por proyectos, con ayuda de herramientas audiovisuales y con el compromiso de todos los docentes, se acude a la lectura, mapas conceptuales, mentefacto, mapa de palabra y el uso de las Tics.	Con apoyo de las TICs, mucho experiencia, proyectos relacionados con su contexto.	Yo trabajo con inteligencias múltiples, voy mirando en cada chico sus aptitudes y estas capacidades trato a utilizarlas en cada una de las áreas.	El modelo pedagógico es enseñanza para la comprensión desde el enfoque constructivista es como ecléctico, mezclamos casi todos los modelos, Hago una actividad diaria de lectura, utilizo la figura del monitor, realizo la explicación, coloco trabajo en grupo, que dibujen, que escriban lo que han comprendido.	¿Cómo se enseña en su institución o usualmente usted cómo enseña, se sigue un modelo en particular, se contemplan actividades extracurriculares?
MP4	Los niños son muy espontáneos, preguntan, comparten, quieren participar, son muy activos, con una conciencia muy crítica frente a las temáticas, tienen buen vocabulario. Académicamente tienen un buen nivel, buena ortografía, cuadernito ordenado	Son seres muy sociales en general, les gusta mucho su colegio y las actividades en él, trabajan mucho en grupo, bailan, cantan, participan en actos culturales, en general trabajan muy bien, En el comportamiento son muy buenos, es raro tener llamados de atención y conflictos por agresión, el ambiente es tranquilo, tenemos mucho control.	Es un papel activo, en el sentido que él tiene unos preconceptos, unos saberes adquiridos en casa, barrio, jugando, amigos, y el torno a las clases como un diálogo reflexivo en donde los dos aprendemos. Mi papel sería más de diseñador y de mediador que de magistralidad.	El eje central es el alumno. Se busca que trabaje operaciones mentales como codificar, descodificar, análisis, síntesis, en todas las asignaturas.	Son niños con necesidades desde económicas hasta de aprendizaje, necesitados de experiencias nuevas, de motivaciones internas y externas. Son niños que aman aprender.	Los estudiantes son el centro del aprendizaje a través de sus necesidades académicas, personales, sociales y culturales, es el eje del aprendizaje, que construya y vivencie. La enseñanza es un proceso que depende de cada maestro.	El perfil que manejamos es el que nos mandan de Secretaria de Educación, no nos podemos salir de allí, que es potenciar matemáticas, español y convivencia que es lo más complicado aquí. la disciplina es un poquito pesada, que se explica por la educación que se da en casa.	Pretendemos formar estudiantes autónomos, críticos, creativos y con unas bases de proyecto de vida. Comportamentalmente intentamos inculcar los valores del respeto, la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad. A veces son niños con dificultades en disciplina, toca exigirles e intentar cambiar y reforzar los valores que traen de casa.	¿Cuál es la percepción que tienen de los estudiantes en términos de sujetos de aprendizaje?
	Con la pregunta, el diálogo, fotocopias y trabajo	Enseño con recursos técnicos: internet, televisión, video beam, radio,	Hay varios tipos de recursos y de recursividad. La recursividad es la que debe tener cualquier	Recursos materiales no hay. No se cuenta con una Biblioteca, trabajamos con guías, unos pocos	Aquí lo que el colegio les pueda ofrecer desde sus propios recursos (docentes) o los	Humanos, materiales, físicos. Hay unos buenos espacios pero materiales lo que	No contamos con mucho pero nos ayudamos con el Video Beam, libros	Lo que tengamos. Nos inventamos laboratorios pero que el estudiante viva lo que está	¿Con qué recursos enseña o se enseña en su institución?

MP5	colaborativo.	música, equipo de sonido, trabajo mucho las Tics.	maestro, y va de la mano con el trabajo con padres; utilizo experimentos, manejo de TICS. Los recursos que tengo los de cualquier colegio distrital, es la manera como los aprovecho.	libros de texto, algunos mapas descontextualizados.	recursos dados por el Estado, cualquier cosa que les pueda traer para ellos es valioso. Biblioteca, internet, computadores, emisora.	el maestro pueda traer, todo es bien valorado.	aunque un poco viejos. No tenemos laboratorio, ni sala de informática, tecnología toca solo teórica.	haciendo, material de desecho, apoyo audiovisual.	
MP6	Muy respetuosos, mucha confianza, no hay como esa cosa de revelarse frente al trabajo, maneamos mucho el diálogo y la razón lógica.	Normal. Buena. De respeto mutuo.	Entre los estudiantes es buena, así como es de importante lo cognitivo es extremadamente importante lo convivencial, pueden llegar a chocar entre ellos pero la primera instancia es su diálogo	No es muy elevado el problema de convivencia, el 95% de la población es de otras localidades, llega en ruta, tienen muchas diferencias económicas y eso puede crear malestares. La relación entre docentes no es muy buena, muy marcada la diferencia entre primaria y bachillerato, hay ciertos intereses.	Es una relación digamos de ida y vuelta: se envía un mensaje de parte de los docentes, se recibe y genera una respuesta. Hay apertura de parte y parte. Se presta para el diálogo, con respeto y una autoridad que exige. Entre estudiantes es una relación muy sana, agradable. Existe una buena gestión y un buen ambiente en el colegio y un buen ambiente laboral, hay buena comunicación.	Entre los estudiantes la relación es buena, no hay mayores problemas convivenciales	Tenemos una relación buena, se vive la democracia dentro del respeto, llevando una manera estricta en cuanto a conducta y disciplina. A veces la relación de los estudiantes con los demás profesores es complicada porque ellos se acostumbran al profesor que más horas a la semana está en clase y solo le hacen caso a esa profesora.	Hay un clima de respeto, de tolerancia, de pronto hay discusiones pero con el diálogo constante y con el apoyo de la parte directiva se han logrado solucionar. De estudiante y docente, la relación es respetuosa, sincera, hay como mucho afecto. Entre docentes son normales, siempre puede haber roces, pero son dentro de lo cotidiano que se subsana dialogando con tolerancia.	¿Cómo describiría la relación entre docentes y estudiantes y docentes en su institución?
	Una formación docente no, no tenemos espacios ni siquiera para el nuevo sistema de evaluación moderno. No hay programas específicos que nos capaciten.	Muy eventual, no hay algo consolidado permanente, se da por determinadas épocas, es lo que dictamine la Secretaría de Educación; por el mismo colegio no hay nada regular.	La actualización profesional depende de cada docente, La Secretaría ofrece muchos PFPD y cada uno mira, decide si o no y en muchas ocasiones pasan y se desaprovechan porque, ya estoy en la máxima categoría del escalafón entonces ya para qué o porque la calidad que se ofrece no es buena; más depende de uno	La Alcaldía Mayor de Bogotá, si le ha puesto mayor atención a que le maestro se capacite. Yo no he utilizado ninguno a nivel de Secretaría. Actualmente están financiando casi la totalidad de del valor de la matrícula de los postgrados, que el maestro no conozca es otra	Sí. El señor Rector gestionó curso para aprender inglés subsidiado dirigido a docentes y estudiantes. Constantemente se reciben ofertas de postgrados subsidiados por la SED. El nivel de participación es bajo, a nosotros nos hace falta un poquito más de	A veces los programas de capacitación siempre están y el distrito siempre los ha tenido aunque se hacen el anonimato y los docentes no se preocupan por ello. Por ejemplo, Bogotá bilingüe. Se requiere más divulgación para que el docente se	Si existen, pero a veces no se cuenta con el apoyo, de pronto porque los niños no se pueden dejar solos, porque no se puede cancelar el refrigerio. Algunos programas viene la aula, pero se les	Desde Secretaría de Educación siempre ha estado la invitación a inscribirnos, pero tiene sus restricciones en número de participantes, así que la participación es baja, pero siempre el compromiso es socializar, multiplicar y dejar	¿Los profesores cuentan con programas de formación pedagógica, en qué consisten, cuál es su nivel de participación?

MP7	que de los demás.	cosa. Unos porque ya somos de cierta edad entonces por nuestra cuenta seguimos actualizándonos y otros se quedan con sus conceptos.	interés, pero aun así no alcanza el salario para pagarse una maestría y toca esperarse un momentico.	anime a participar. El proceso de capacitación así es autodidáctico siempre lo debe liderar cada docente.	cuadra el espacio y no cumplen entonces quedan los niños colgados del aire. Algunos docentes se forman pero eso no se multiplica.	evidencias que está funcionando y caminando el proyecto.			
MP8	Considero que el clima es muy bueno aquí, las coordinadoras son muy abiertas, tendemos a comunicarnos con la coordinación, no hay como esas categorizaciones de jerarquía.	En general normal, con algunas fallas en las relaciones entre docentes por problemas de poder, pero en general se puede trabajar.	Hay un buen clima institucional, prima el respeto pero hay una tendencia al "statu quo"; seguir haciendo lo que hago porque me ha funcionado; entonces la relación personal es muy cordial, pero la relación profesional se minimiza en el sentido que no hay círculos de investigación, no hay proyectos reales que plasmen o generan cambios e innovaciones en un tiempo mediano o largo. Hay docentes mayores y unas personas con edades menores están intentando darle un impulso de cambio. Con padres es una buena relación, considero que un padre que tenga claro lo que se va a trabajar en un curso, cómo se va a trabajar y bajo qué metodologías y vea que se está ejecutando y vea el avance en su niño es un papá contento y que apoya. Existe	En general como en todos los colegios, yo creo que la pedagogía se deja de lado porque prima lo administrativo. El coordinador hace la parte administrativa y la pedagogía queda a los docentes.	Es bueno, agradable.	No se puede afirmar que el colegio tenga todas las herramientas, tiene buenas para construir un modelo de enseñanza y procesos de aprendizaje positivos. Se cuenta con un buen equipo de trabajo. Los directivos son respetuosos con los docentes. Usualmente no se presentan dificultades convivenciales.	Cada una de nosotras damos lo que podemos, falta un poquito más en la parte administrativa de trabajo, de gestionar, y a veces siento que el clima no es el adecuado. Aquí las relaciones son verticales.	Es agradable diría yo, se trata de mantener el respeto entre todos y de trabajar en equipo.	¿Cómo describe el clima institucional y escolar (de aula) entre los agentes educativos?

			tendencias que yo llamo socialistas porque son populistas y todo lo señalan como malo, nunca hay nada bueno, siempre me están atacando, y hay una resistencia a la evaluación y una resistencia a la calidad.						
EVA PE 1	Es el resultado de un proceso de relaciones donde vemos la efectividad entre el hacer y el aprender a hacer.	Evaluación es el saber, es cómo se encuentra e estudiante frente a lo que se está enseñando; conocer qué deficiencias tienen e intentar luego llenar esos vacíos; no la evaluación como calificación.	El colegio tiene un sistema de evaluación que se llama SIEM que cumple con la normatividad vigente. La mayoría de las evaluaciones internas evalúan contenidos en el curso. Yo he intentado pasar de evaluación de contenidos a evaluación por competencias gradualmente que tiene como referente las pruebas Saber. La evaluación deja de ser sumativa para convertirse en formativa.	La evaluación es un bien. La evaluación se puede mirar para a ver qué corregimos, de acuerdo a sus resultados los maestros debemos mirarnos o revisarnos, eso es lo que va implícito en las pruebas del ICFES.	La evaluación está estructurada en cuatro bimestres académicos, incluye herramientas para determinar el estado en que se encuentra el aprendizaje de los estudiantes, incluye refuerzo y recuperación.	La evaluación es como una estrategia donde los estudiantes fortalecen su proceso de enseñanza y no como una evaluación sanción.	La evaluación no se puede generalizar debería ser más flexible. La evaluación es la herramienta que me permite ver lo que han aprendido, en qué nivel del proceso va el niño, hasta dónde se ha esforzado.	Es un proceso constante que permite detectar la efectividad de todas las actividades, de los métodos, de las estrategias, si están funcionando o no.	¿Cuál es la concepción de evaluación de los aprendizajes en estudiantes que asume la institución?
	La evaluación debe ser un proceso y no una acumulación de elementos. La evaluación se da por puntos, antes iniciar el periodo yo ya tengo previstas cuáles son las evaluaciones que voy a hacer, al finalizar el periodo se hace	Utilizo las normas del colegio, que son por puntos, Cada semestre tiene un valor de 50, hago dos evaluaciones generales, trabajo investigaciones, ensayos y tareas que no son muchas porque tengo muchos cursos a mi cargo. Evaluaciones escritas. Evaluó el tema, lo que se	Se tiene en cuenta la malla de contenidos y la malla de procesos de acuerdo a la periodización establecida. Sin embargo, los boletines se entregan en términos de competencias y cada competencia tiene tres indicadores de evaluación, pero la evaluación no tiene que ver muchas veces ni con la competencia ni con los indicadores	Se evalúa con unas dos pruebas escritas máximo en el periodo, se evalúa la participación, la convivencia dentro de clase, las tareas. La evaluación seguimos siendo conductistas.	El niño debe elaborar un proyecto incorporado a cada asignatura, presentarlo al profesor, exponer en clase a sus compañeros y poder dar razón de él acorde con su desarrollo, es decir, poder contestar el porqué de las cosas. Se evalúa la parte académica, la parte de manual convivencia,	El docente desarrolla diferentes actividades dentro de su propuesta pedagógica, hace una evaluación final y pasa por un proceso de autoevaluación y coevaluación.	Lo que hacen los niños, su trabajo, inclusive no tanto los logros, sino el proceso.	Lo actitudinal, la aplicación de lo que aprenden, la interacción.	¿Qué aspectos se toman en cuenta al momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?

<p>EVA PE 2</p>	<p>la prueba Saber, se evalúa trabajo en la carpeta de cada área, guías de trabajo, el cuaderno, se hace elaboración teórica, talleres e investigación.</p>	<p>haya trabajado, busco lo que hayan logrado asimilar.</p>	<p>de logro. Una cosa es lo que se presenta en los reportes y otra cosa es cómo se evalúa. Yo evalué teniendo en cuenta la función mental con pruebas escritas para: identificación, discriminación, comparación y yo las elaboro o las descargo del mismo ICFES, utilizo las mismas preguntas cambiando algunos contenidos; trabajo en equipo, refuerzo en clase, autoevaluación, cumplimiento de deberes académicos, asistencia.</p>		<p>heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.</p>				
<p>EVA PE3</p>	<p>Manejo el punto, utilizo "chulitos" y luego los transfiero a puntos, evaluaciones de tipo oral, talleres escritos, evaluaciones escritas por unidad. La mayor efectividad la encuentro en la evaluación oral.</p>	<p>Escritas, orales, es ver que ese contenido esté consolidado de alguna manera.</p>	<p>De acuerdo al SIEM tenemos una prueba final y por lo menos dos pruebas parciales por asignaturas, con puntuaciones equivalentes a la escala que maneja el Ministerio de Educación. A nivel eterno tenemos las pruebas Saber y en ocasiones una pequeña aproximación a las pruebas PISA. La forma de evaluación o modalidad la escoge cada maestro de acuerdo a su experiencia y necesidades.</p>	<p>Tareas escritas, participación, exposición, convivencia.</p>	<p>Aquí se evalúan todas las actividades, los proyectos, hasta las direcciones de grupo.</p>	<p>Los tipos de evaluación son orales, escritas aplicas, contextualizadas Incluye aspectos actitudinales y convivenciales.</p>	<p>La evaluación normal, la heteroevaluación, autoevaluación, esas tres. Bueno y ellos también me evalúan a mí. La evaluación normal es la escrita, cuadernos, etc.</p>	<p>Autoevaluación: qué tanto aprendí. Coevaluación que se hace con todos los docentes que rotamos y además de calificar se hace un plan de acción. Yo evalué todo: exposiciones, evaluación escrita, sustentación, investigación,</p>	<p>¿Qué tipos de evaluaciones de aprendizajes se realizan al interior de la institución, y cómo se evalúa los demás procesos?</p>
	<p>Las pruebas Saber aplicadas de manera externa no, no los conozco; se hace trabajo de familiarización</p>	<p>No las del año pasado no las conocí, las del antepasado sí. Los resultados buenos se explican porque los niños han</p>	<p>Hay una Comisión de Evaluación y Promoción que nos permite ver los grados de avance en los diferentes cursos pero como no existen</p>	<p>En nosotros ha existido una resistencia a la evaluación y más a la de los mismos docentes, aunque se sabe que debe</p>	<p>Esa es la ganancia que tenemos en éste momento y la explico por los procesos de lectura y escritura que tiene el colegio. La</p>	<p>Es muy complejo. A través del Sistema de Evaluación Institucional se trabajan pruebas Saber en los niños</p>	<p>No nos ha ido muy bien. Tratamos de trabajar mucho el área de español y matemáticas</p>	<p>Recibimos los resultados y los analizamos en consejo pedagógico, analizamos el porqué de ellos,</p>	<p>¿Cómo se explican los resultados en las evaluaciones externas?</p>

<p>EVP E4</p>	<p>con estas pruebas, los niños leen mucho y averiguan sobre este tipo de pruebas.</p>	<p>superado un problema hasta cierto punto y es el nivel de comprensión que es lo que en síntesis se debe manejar en cualquier área.</p>	<p>pruebas estandarizadas no se puede estimar confiablemente estos avances y en qué aspectos. Se conocen los resultados en las pruebas Saber, aunque cuando llegan ha transcurrido demasiado tiempo que se planea su mejora para el año siguiente.</p>	<p>hacerse. A nivel de secundaria algunos profesores las estaban comentando la semana pasada, pero aquí no se saben no se conocen formalmente.</p>	<p>institución tiene un modelo de lectura, tiene 10 pasos y lo intentamos hacer en todas las clases.</p>	<p>desde primaria, que va de la macro estructura a la microestructura; esto debe ir acompañado de un buen conocimiento por parte de los docentes sobre la evaluación, una buena implementación de procesos de enseñanza, que sean pertinentes en las pruebas Saber, y que redunden en el desarrollo de competencias argumentativas, propositivas e interpretativas.</p>	<p>aunque yo no estoy de acuerdo con esto porque una persona es integral.</p>	<p>siempre con un sentido crítico pero constructivo. Los buenos resultados se deben primero al compromiso de los profesores, padres de familia y directivos todos sincronizados y con los ciclos sabemos cómo venían los estudiantes.</p>
<p>POL 1</p>	<p>No en este momento no tengo a mi cargo ningún proyecto. Participo en el PILEO y con un grupo internos que se llaman CON-SENTIDO que se utilizan algunas actividades para que entiendan la prioridad de estar haciendo determinadas actividades académicas. Se puede liderar proyectos</p>	<p>No, en éste momento no tengo uno que maneje. Estoy instaurando uno que tiene que ver con el desarrollo de técnicas de estudio. Durante el primer semestre lideré el de participación popular (Gobierno Escolar).</p>	<p>Está el PILEO (va de primero a once), EL PRAE, el PIGA que son proyectos ambientales, la banda marcial, la banda sinfónica, el coro y escuelas deportivas.</p>	<p>Aquí como en todas las instituciones están los proyectos incluidos los transversales: trabajamos democracia, sexualidad, democracia tiempo libre, el de riesgos.</p>	<p>Está el de Educación sexual, bueno cuatro proyectos que los sostiene la parte académica.</p>	<p>Como el énfasis del P.E.I. pasa por el emprendimiento, entonces yo hago simulacros de empresas sólidas, donde se vivencie las competencias contempladas.</p>	<p>El proyecto institucional es el arte y movimiento, estamos potenciando lo que tiene que ver con inteligencia kinestésica, el deporte, la danza. Algunos proyectos pequeños como las salidas pedagógicas.</p>	<p>Yo lidero el proyecto de democracia, hacemos un plan de trabajo y atendemos las fechas dadas por Secretaría de Educación.</p> <p>¿En su Institución Educativa se lideran proyectos pedagógicos particulares?</p>

	mientras uno siga con el mismo curso fabuloso.									
POL 2	Tengo más información sobre los de orientación, está el de agresividad y resolución conflictos.	No transversales ninguno. Trabajamos en grupo por el cuidado del medio ambiente con ayuda del Jardín Botánico. El colegio tiene varios proyectos y colaboro en ellos cuando hay los tiempos.	Proyecto de salud, sexualidad, ética y ciudadanía (gobierno escolar), más los que mencioné antes.	Aquí como en todas las instituciones están los proyectos incluidos los transversales: trabajamos democracia, sexualidad, democracia tiempo libre, el de riesgos, pero no lidero ninguno, de pronto me acerco a los derechos humanos.	Los de Ley. Educación sexual, Democracia, tiempo libre y PRAE. Eso lo lideran las áreas.	Los proyectos transversales son los de ley. Educación sexual, PILEO, proyectos de relación con el entorno y el medio ambiente.	El Proyecto PILEO que incluye los minutos mágicos (15 minutos diarios a la lectura), libro viajero, proyecto de convivencia, medio ambiente.	Además del de convivencia, estamos comprometidos con el de comunicación, el de seguridad y prevención, bueno el de cada ambiente.		¿Qué proyectos transversales se lideran y cómo se desarrollan?
POL	Las políticas nuevas, las de evaluación, llega algo nuevo externo y cambia lo que hasta ahora se está implementando , eso crea absolutamente una desorganización. Ojalá la política de evaluación sea más como proceso y no sigamos con el cambio de términos y no más que eso: elaboraciones de los niños, logros, indicadores, competencias, desempeños.	Políticas educativas las de las TICS, la de bilingüismo, (francés, inglés). A nivel de evaluación el colegio instauró hace dos años la participación de los padres en ella, los padres tiene que calificar a sus hijos, esto ha comprometido a muchos papás, lo cual es poco dado en las familias actuales.	A mi juicio lo único de las políticas que haya impacto el aprendizaje y desempeño ha sido, la creación del Ministerio de las Tics y el de Bogotá Bilingüe junto con las competencias ciudadanas. Las pruebas eternas las implementó el Estado para medir la calidad de la educación, se basan en los estándares de competencias y los estándares le apuntan a otra cosa en articular, otros temas, que no necesariamente están en la mallas, y no conformarían una Base Común de Aprendizajes Esenciales. La situación económica y política que se da entre los antiguos docentes y los nuevos (régimen salarial y prestacional	La famosa de ciclos, la articulación a la media. La de evaluación el cambio de 230 a 1290, la política de digitalización.	Hay una política que es la de convenios con las universidades.	La primaria siempre será la base de la formación para la vida de un ser humano, reconociendo el protagonismo de la familia. Las políticas de evaluación y la de ciclos impactan el aprendizaje recientemente, además la capacitación de los maestros permanente.	Pues lo de ciclos. A pesar de haber trabajado muchos tiempo con el Merani, al momento de dictar la clase todo el mundo lo sigue haciendo de la manera tradicional, lo de ciclos está en el papel; si viene alguien de Secretaría y revisa todo lo tenemos al día pero si entra a un salón sigue siendo tradicional. Otra cosa es la de convivencia pero se hace un día, se muestra y ya. No hay seguimiento, no es un proceso, sino cumplir y	No es que sean novedosas sino que las estamos implementando mucho, la de comprensión lectora, la política de aprender haciendo, aprende a participar participando. Bueno la de ciclos.		¿Qué políticas educativas han sido incorporadas recientemente a la institución que usted considera afectan el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes?

3

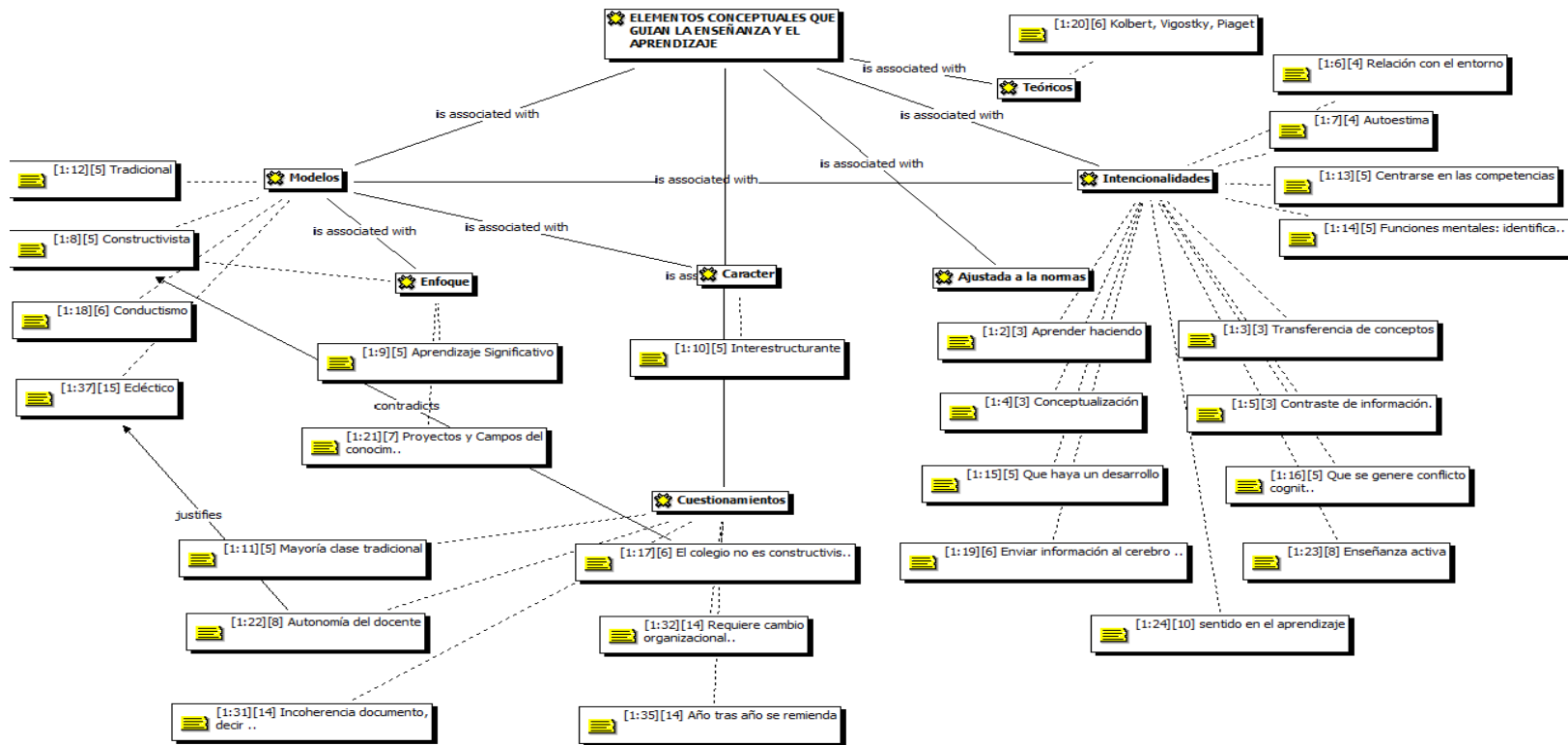
distinto) generan ciertas desavenencias y los cambios se ven limitados, por eso "para qué hago más si no voy a ganar más sino voy a ganar inclusive menos" y empieza a jugar la vocación vs el beneficio. La Ley General no habla de ciclos, pero a nivel distrital se proponen. No hay una evaluación, por ejemplo, en la metodología que aplica cada maestro, su correspondencia con el modelo pedagógico.

mostrar evidencias.

6.4.1 Categoría modelos pedagógicos.

6.4.1.1 Esquemas Atlas Ti para entrevistas de docentes de I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas saber 3 y 5.

Gráfico 47. Elementos conceptuales que guían el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes participantes logran identificar en sus prácticas didácticas la presencia de varios correlatos teóricos usualmente asociados a los paradigmas tradicional, constructivista, conductista y una cuarta opción que deriva del pragmatismo que exige la cotidianidad de un grupo escolar y la enseñanza sintetizada en la palabra “eclecticismo”. Los enfoques asociados a estos referentes conceptuales de modelos son el aprendizaje significativo y la estrategia de enseñanza por proyectos, construidos desde los campos del pensamiento, el carácter dicen los docentes participantes es interestructurante, es decir, una educación centrada en los procesos de desarrollo más que en el aprendizaje, y éste se convierte en un proceso dinámico y activo enriquecido con la mayor cantidad de recursos posibles acordes con las expectativas de desarrollo.

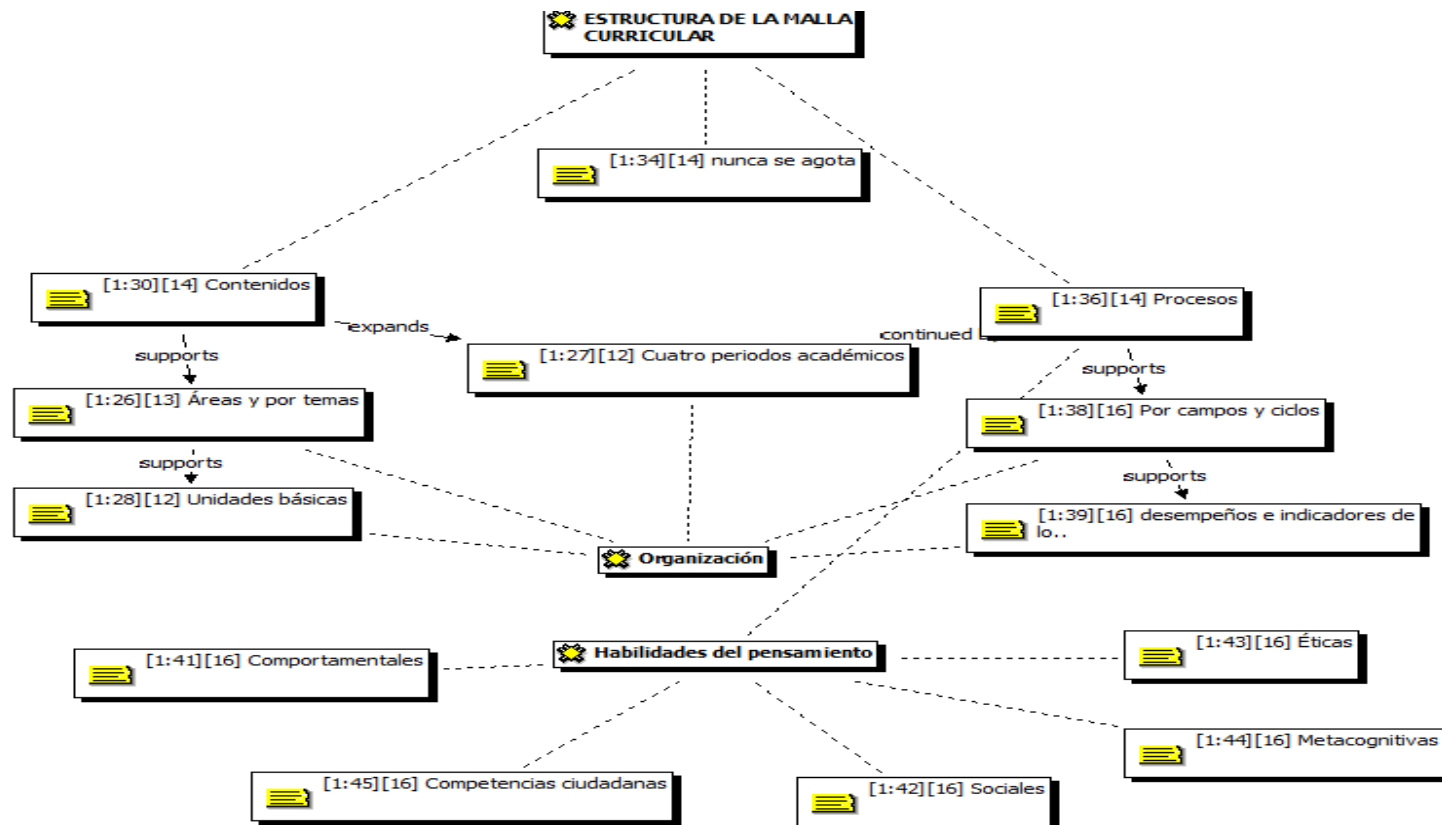
Ahora bien, las intencionalidades de los procesos de enseñanza que realizan los docentes participantes son coherentes con el carácter del modelo, es decir, se mencionan aspectos del fortalecimiento de funciones mentales, relación con el entorno, el desarrollo de competencias y el trabajo constante en autoestima; en términos de operaciones, estas funciones se refieren a la capacidad de conceptualización, a la transferencia de conocimientos, a la generación de conflicto cognitivo y que el hacer y el aprender cobren un sentido para el estudiante.

Sin embargo, los docentes participantes verbalizan una serie de elementos que dentro del esquema aparecen como cuestionamientos que sugieren una reflexión de orden crítica inicialmente y derivarán en mayores preguntas sobre la práctica. Algunos docentes participantes dicen que el colegio no puede definirse como constructivista, pues la mayoría de las prácticas en aula de clase son netamente tradicionales, y habitualmente la elaboración de los documentos se hace de manera segmentada y su mejora continua consiste en “remendar” aquellos apartados que se estiman incompletos o susceptibles de ser mejorados o modificados por las nuevas directrices

de orden de lo político o, en su defecto, de lo recurrente en el discurso hasta el momento ubicado, “la autonomía docente”.

Este panorama deja entrever una dinámica curricular de trabajo al interior de la Institución Educativa con una riqueza conceptual importante que habita la cognición del docente, pero que en su transferencia a la planificación, diseño e implementación didáctica tiende a sufrir variaciones que pueden llegar al punto de desdibujar su punto teórico inicial. Es importante acotar que es, por esta razón, que los docentes señalan que la práctica es tradicional, además esta opinión es fruto de la apreciación personal de lo que hacen sus colegas.

Gráfico 48. Estructura de la malla curricular y el plan de estudios desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

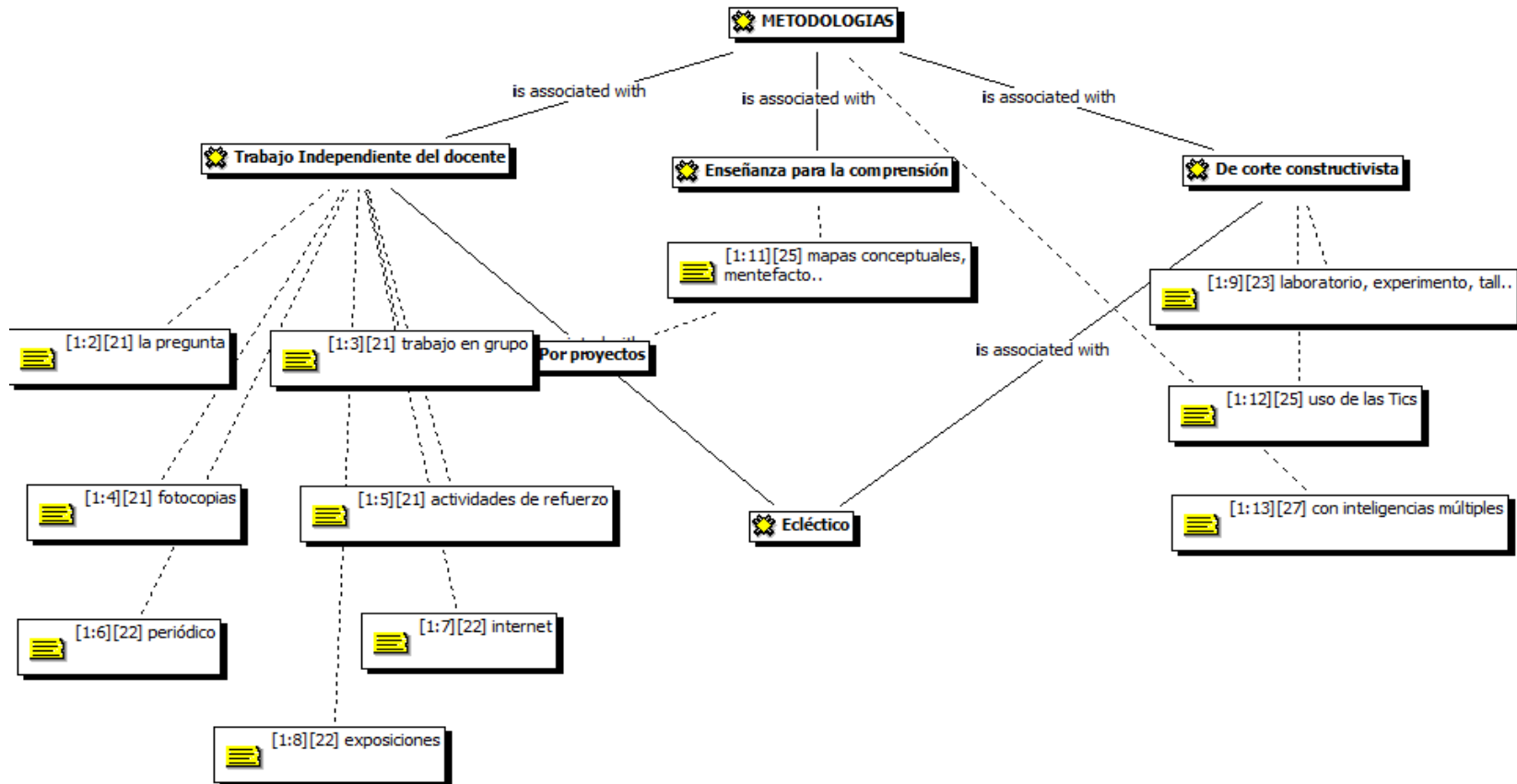


La organización de la malla curricular en las instituciones participantes desde la perspectiva de los docentes se encuentra organizada a partir de las áreas fundamentales brindadas desde la norma, cada área tiene contenidos previstos en los estándares de competencias básicas, la institución los implementa a partir de unidades básicas de aprendizaje que responden al criterio de la enseñanza por procesos, campos y dirigidas a ciclos educativos; la medición de los logros se hace estableciendo desempeños e indicadores dados, igualmente desde los estándares que brinda el Ministerio.

Algo particular en este punto, es que los docentes subrayan la incorporación de las habilidades de pensamiento como elemento articulador entre la didáctica y lo curricular de la malla; en este constructo los docentes mencionan como habilidades: éticas, metacognitivas, sociales, ciudadanas, comportamentales. Esta definición en el lenguaje de los docentes se confunde con la noción de competencia.

En síntesis, la malla curricular está organizada estructuralmente desde lo que dicta la norma, elemento que es común a cualquier Institución Educativa, sin embargo, su diferencia radica en la claridad de otorgar desde la planificación del diseño curricular y la organización didáctica, obtener, que lo enseñado y lo aprendido adquiriera un sentido de vida real para el estudiante.

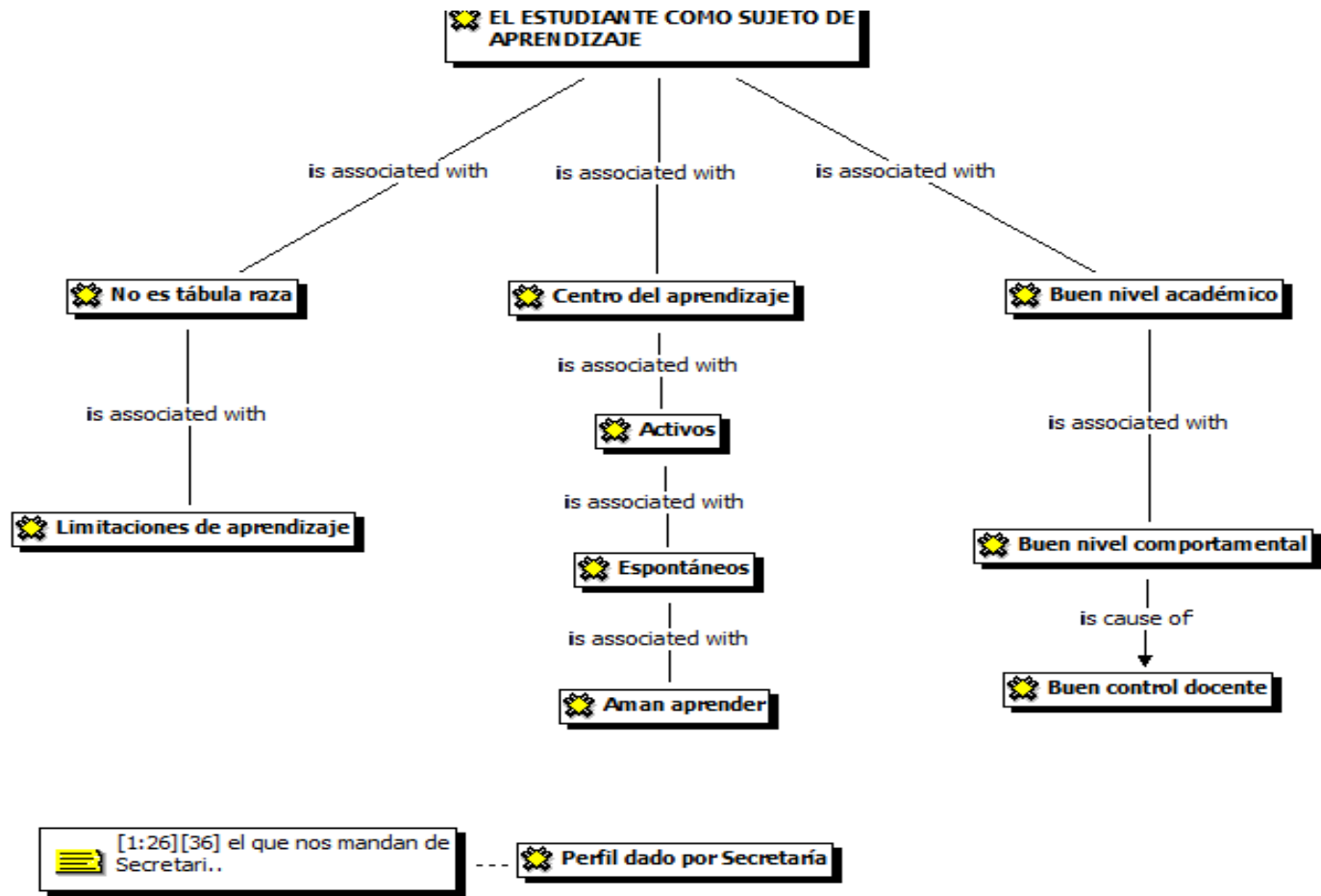
Gráfico 49. Elementos metodológicos que guían el aprendizaje y la evaluación desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes presentan una clara tendencia al trabajo individual y autónomo, sin una clara referencia a un modelo pedagógico en particular cuando de metodologías se trata para desarrollar sus clases, inclusive en lo metodológico mezclan recursos con estrategias (periódicos, fotocopias con la pregunta o con internet). Igualmente los docentes recurren al uso de laboratorios, a la formulación y ejecución de experimentos, talleres y el uso de las TICs indicando que se tratan de estrategias que corresponden al modelo constructivista. Una nueva opción que emerge al indagar por metodologías es la enseñanza para la comprensión, cuya estrategia básica es el uso de mapas conceptuales y mentefactos.

Nuevamente el análisis cae, en la mezcla de principios, de estrategias y de recursos como la opción frecuentemente usada por los docentes para desarrollar sus espacios académicos de clase cotidianamente.

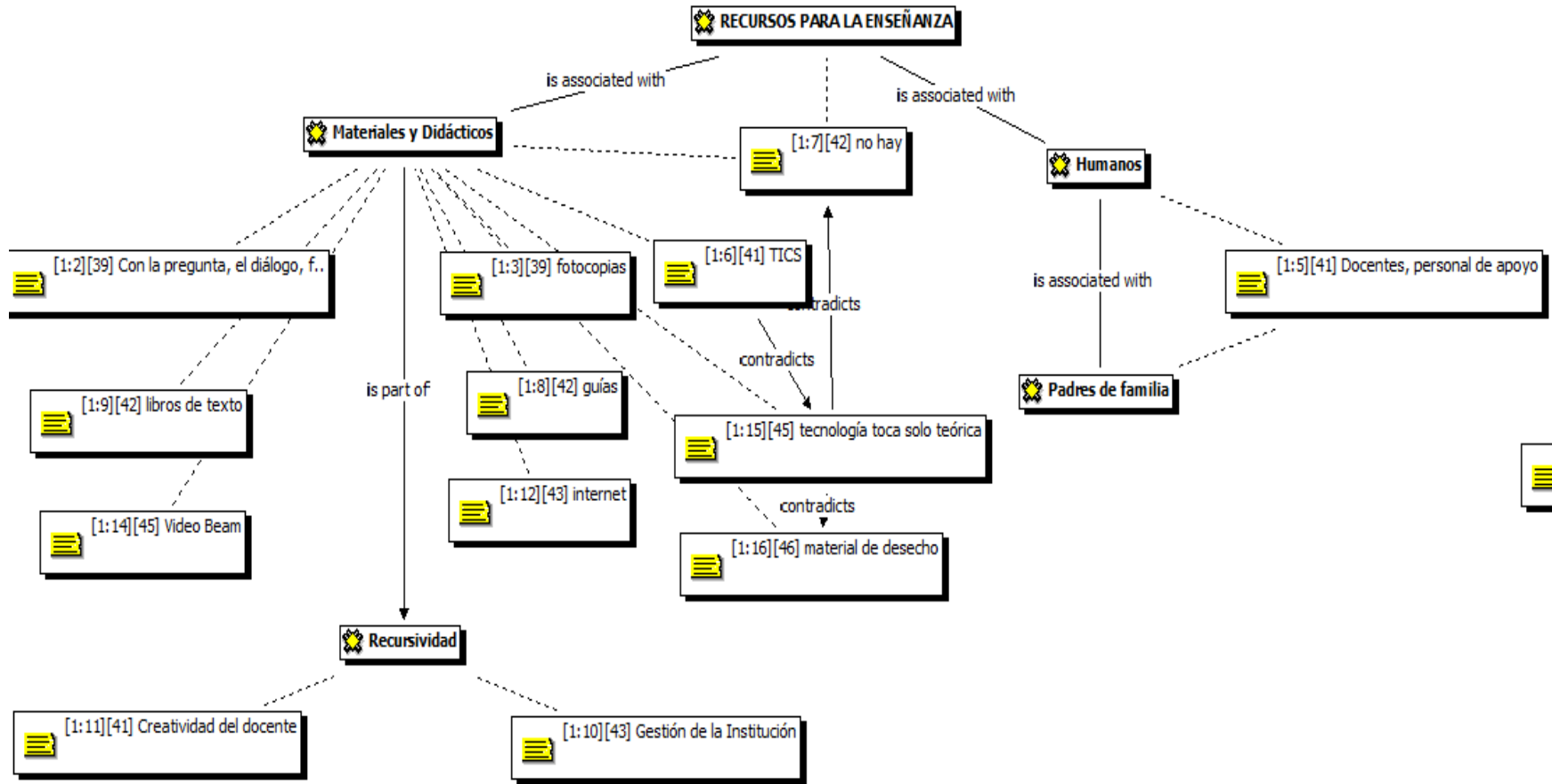
Gráfico 50. El estudiante como sujeto de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



El estudiante como sujeto de aprendizaje es concebido como el centro del proceso, como activo, con una conducta espontánea y es percibido con una buena disposición para el aprendizaje y con unos comportamientos apropiados dentro del aula de clase y el escenario escolar derivados del buen control ejercido por los docentes. Al considerarse el estudiante como el centro del aprendizaje, sus conocimientos previos se convierten en punto de partida para construir los nuevos, que son objetivos de la planificación docente y están ajustados a la malla curricular y al plan de estudios que lideran.

Los docentes, igualmente señalan que no existe posibilidad de realizar procesos de selección de estudiantes, sino que deben ser aceptados todos aquellos que la Secretaría de Educación asigne a través del Sistema Oficial de Matrículas y los que el directivo autorice, con la nula participación del docente.

Gráfico 51. Recursos para la enseñanza que guían el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

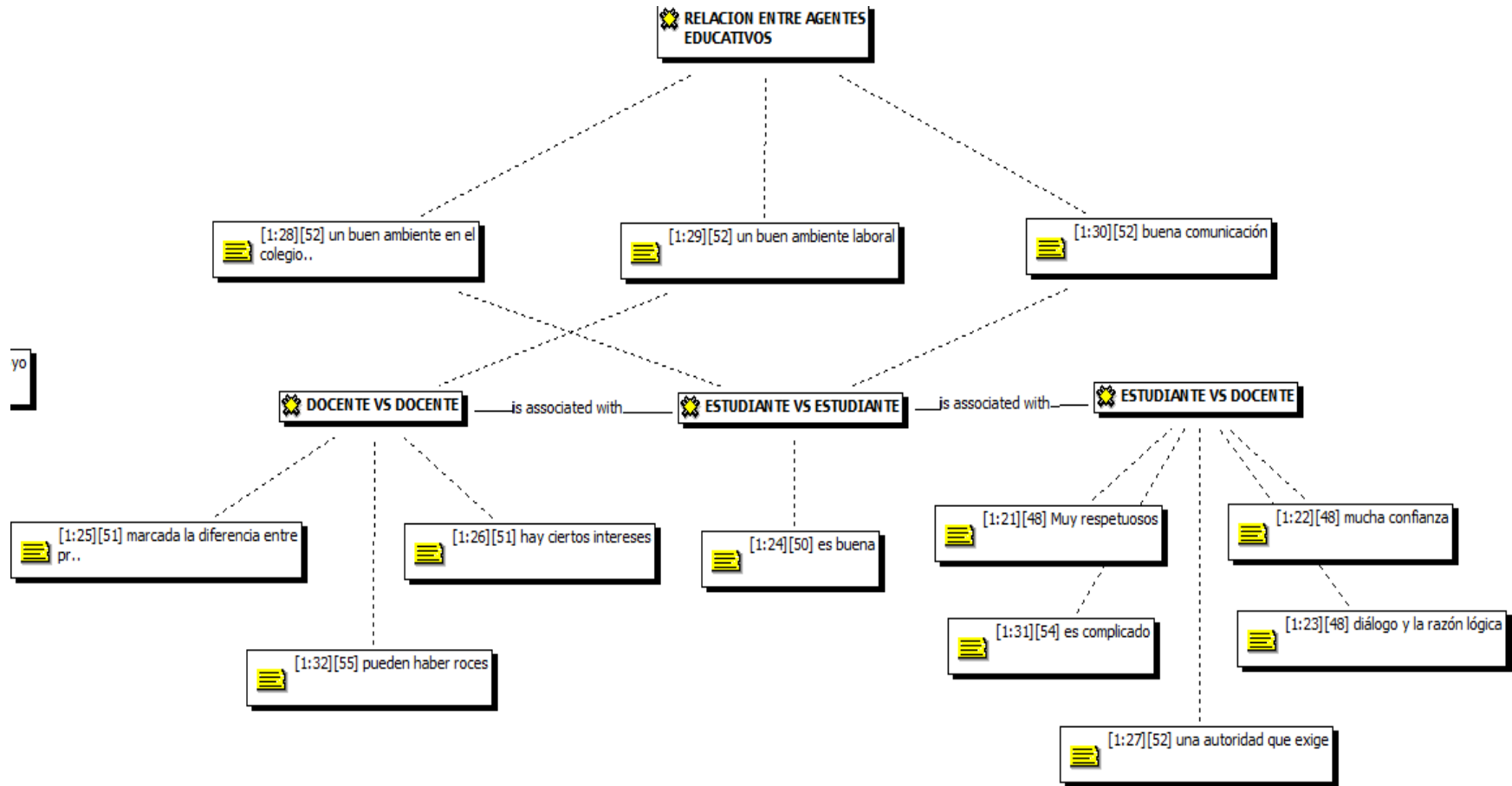


En este punto se aprecia que los docentes participantes agrupan los recursos que utilizan en dos categorías: la primera de ellas es materiales y didácticos, la cual incluye elementos metodológicos de la planeación de clase como dispositivos verbales para la generación de conocimiento, el apoyo en textos, material impreso, el diseño de guías y la conectividad que la internet brinda y en general el uso de las TICs. Frente a esta última opción hubo una discrepancia en la medida que uno de los participantes refería que no había, a su juicio, material didáctico que apoyara sus clases y que, en particular, el desarrollo de los espacios de tecnología e informática se realizaba de manera teórica pues no existía la disponibilidad de los equipos para realizar los ejercicios prácticos.

Nuevamente se reconoce la recursividad del docente (creatividad) como fundamental para la optimización de los recursos existentes o para sortear de manera exitosa aquellas acciones para las cuales no existe el material; junto a la recursividad, se valora de manera positiva la gestión efectiva del Directivo Docente para la consecución de los recursos que los docentes demandan acordes con el P.E.I. y el contexto de los estudiantes.

Por último, los docentes vinculan como recursos para el aprendizaje a los humanos, y en ellos sobresale el rol de los padres de familia, sin descuidar la presencia del docente y demás personal de apoyo que exista en la institución.

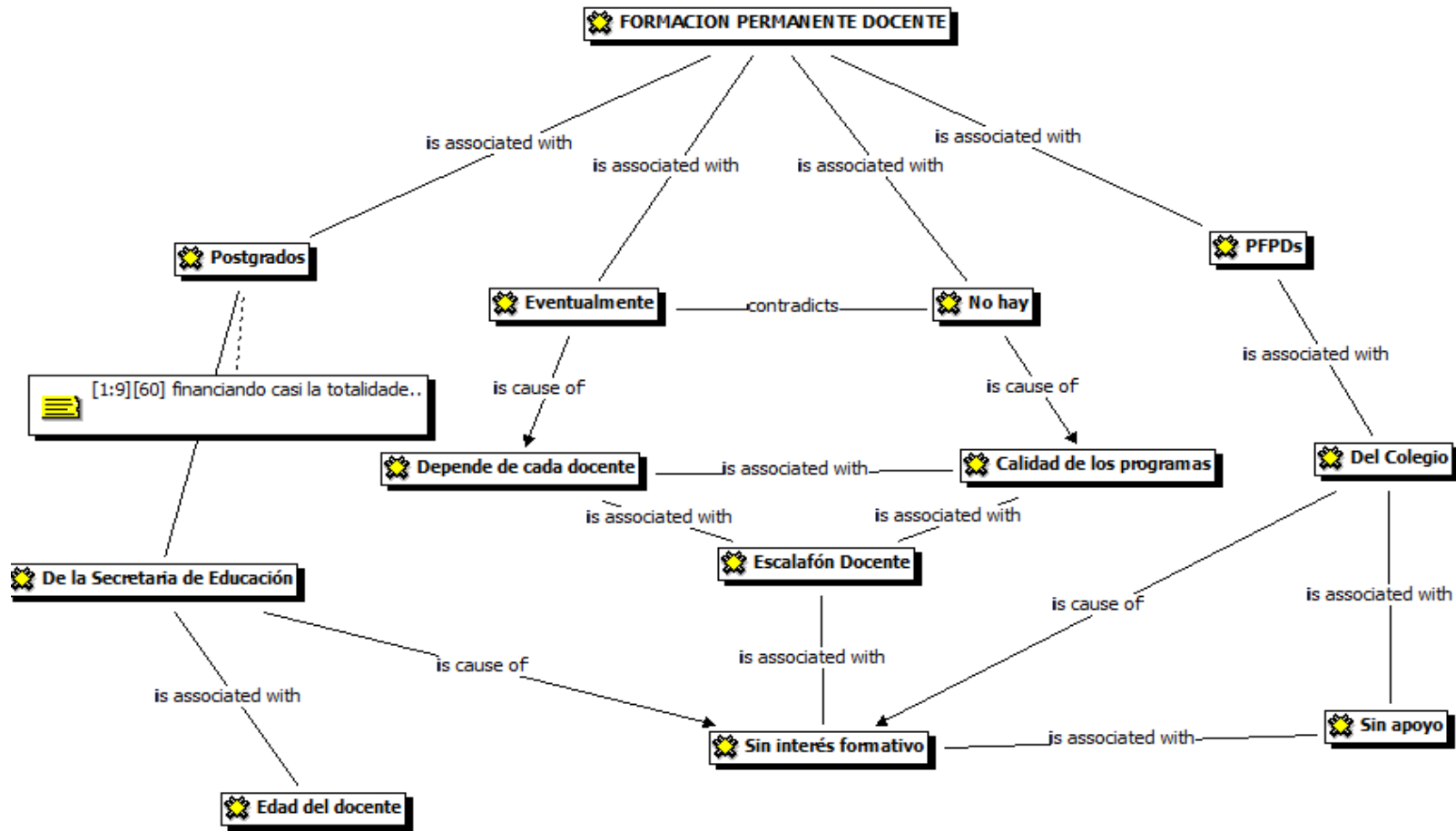
Gráfico 52. Relación entre agentes educativos desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Existen dos líneas o niveles descriptivos frente a las relaciones entre los agentes educativos. En términos globales, los docentes participantes las describen como adecuadas en lo institucional, en lo laboral y en lo comunicativo. Sin embargo, al profundizar un poco en la especificidad de las relaciones se encuentra que, entre docentes existe diversidad en intereses profesionales y personales, surgen “roces” o dificultades que tensionan la relación, y una clara tendencia a procesos que rayan en la percepción social externa e interna, pero también denotan jerarquización, me refiero a la diferencia entre docentes que enseñan en el nivel de educación básica primaria y los docentes de la educación básica secundaria; usualmente se trata de un estigma construido desde los años 1960 en adelante, cuando el escalafón docente permitía que el docente de secundaria recibiera una remuneración económica superior al de primaria, y a pesar que desde 1979 se unificaron los salarios con el escalafón 2277, el imaginario social ya estaba establecido en la comunidad, lamentablemente incluyendo en ello a los mismos docentes.

La relación estudiante versus estudiante simplemente es definida como buena, es decir, que la relación entre pares se caracteriza por la ausencia de los fenómenos de violencia, agresión e intimidación que han sido recurrentes en las Instituciones Educativas y por una actitud proactiva frente a los compromisos que su ejercicio como par exige al interior de una institución social de la cual hace parte. Finalmente la relación estudiante versus docente, globalmente es definida como buena, respetuosa y de confianza, soportada en un buen nivel de exigencia y de control. Sobresale aquí la siguiente ecuación o hipótesis: *Un buen clima institucional soportado en estudiantes comprometidos, con buena comunicación con los docentes y un buen control docente genera buenos resultados de aprendizaje en pruebas externas tipo Saber 3 y 5.*

Gráfico 53. Elementos de la formación docente desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



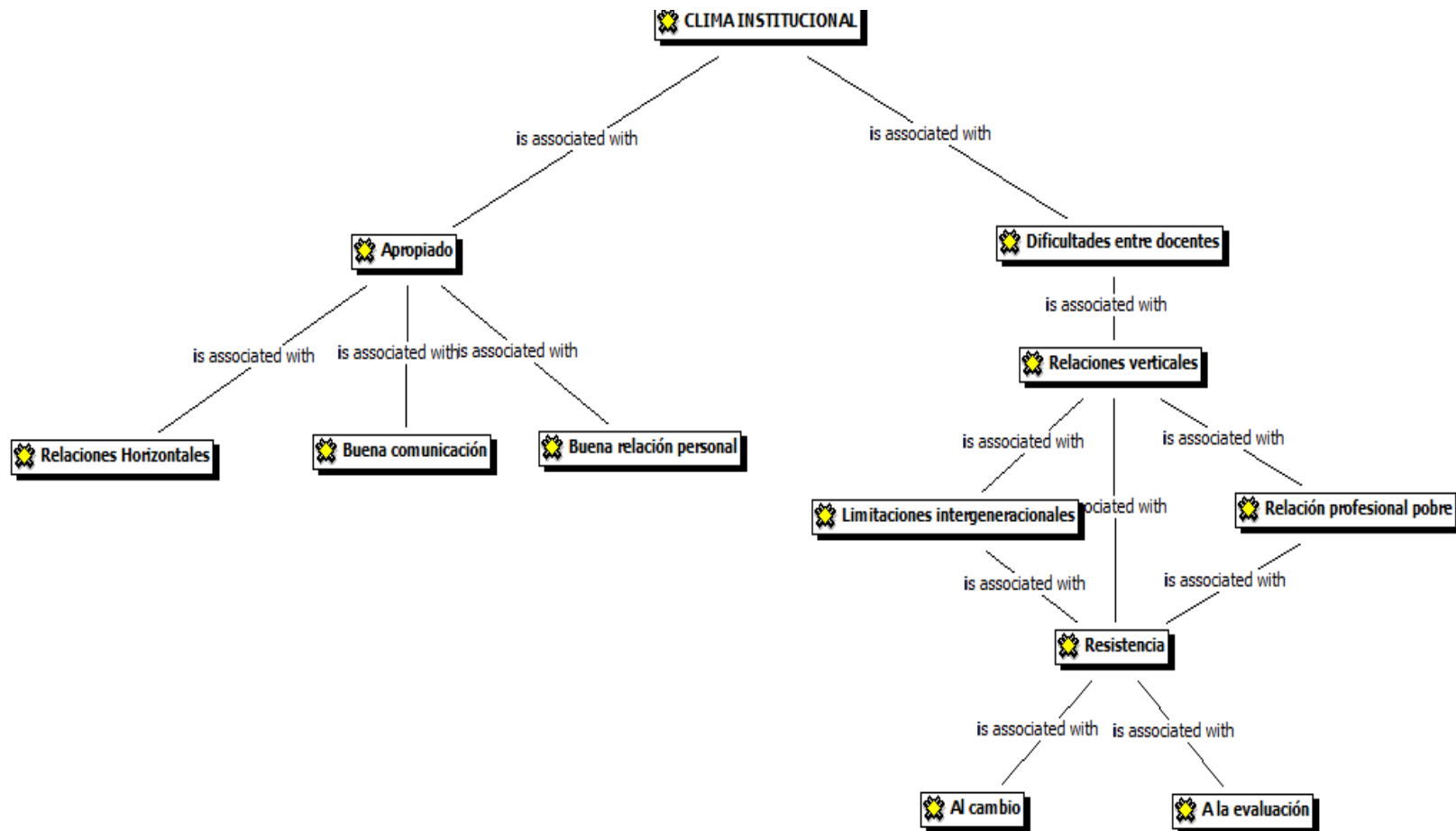
La formación docente es un elemento que se considera importante dentro de la dinámica curricular en las Instituciones Educativas participantes, independientemente de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas; para este caso, la formación se hace en varios niveles educativos y en tres direcciones de oferta. En cuanto a niveles puede ser Postgrados, Programas de Formación Permanente de Docentes y Jornadas de actualización; en cuanto a la oferta, esta puede provenir de la Secretaría de Educación en donde aplican ciertas restricciones propias de una relación tipo crédito condonable, es decir, la permanencia en la empresa durante el doble del tiempo que se financia, la pertinencia de la formación para la mejora institucional evidenciada en una muestra de su aplicación en aula, y la participación en escenarios donde la Secretaría de Educación estime pertinente, a estas condiciones se suma una que en el discurso de los profesores suele ser recurrente y a veces enunciada con dejos de obstáculo, se trata de la necesidad de ser cursados en contrajornada a su horario laboral. En cuanto a la oferta que provee el colegio, los docentes participantes indican que es baja o nula, y de allí refieren el poco apoyo que los encargados de la gestión suministran.

En el intermedio de este paisaje de la formación docente, está la parte que les corresponde a ellos mismos; los docentes participantes indican que la decisión de aplicar a la formación docente pasa por dos filtros: el primero tiene que ver con la calidad de los programas y su ajuste a los intereses profesionales y el segundo, apunta a la posibilidad de acreditar los requisitos necesarios ante la Secretaría de Educación para ascender en el escalafón y mejorar su remuneración económica.

En este orden de ideas es posible que los docentes una vez finalicen su posibilidad de ascenso y mejora salarial, disminuyan su interés por la formación docente directa y acudan a aquellas

actualizaciones cortas que la institución o la secretaría oferten durante la misma jornada laboral o contrajornada.

Gráfico 54. Elementos del Clima Institucional desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

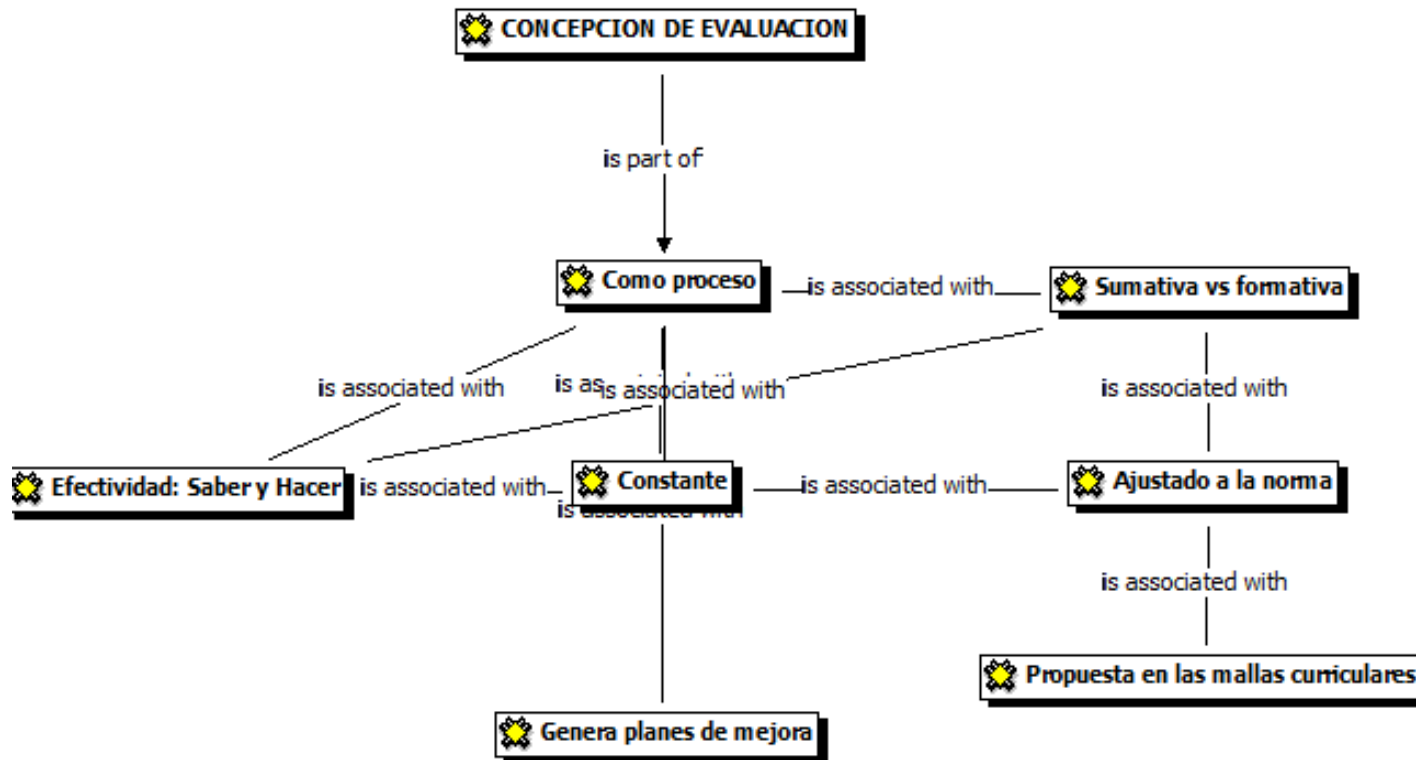


Los docentes participantes expresan la existencia de los dos polos climáticos en sus instituciones respectivas. Las Instituciones Educativas que cuentan con un clima apropiado, lo soportan en la presencia de relaciones horizontales con sus directivos, un discurso con elementos que aseguran niveles de comunicación adecuados porque están asociados con el respeto, con el reconocimiento, con la valoración de lo realizado y generan vínculos laborales que concluyen en una buena relación personal.

Los docentes que señalan un Clima Institucional inapropiado, lo soportan básicamente desde los elementos que configuran la relación docente-docente, entre ellos mencionan: *i)* relaciones verticales, es decir, que las personas se encargan de hacer sentir al otro su rango de poder superior o su condición de subordinado, *en lugar de colaboración se prioriza la orden* como elemento básico del discurso; *ii)* limitaciones intergeneracionales, entendida como las diferencias en comunicación, en niveles de desempeño, en intereses profesionales, explicadas por los rangos de edad amplios entre unos docentes y otros; *iii)* la resistencia al cambio, algunos docentes no están interesados en modificar sus prácticas de enseñanza y de evaluación, o su forma de comunicación con padres y demás agentes educativos, algunos por su firme certeza en considerar que las formas en que lo han realizado durante su historia laboral es la correcta y “ha funcionado” y otros por la “exigencia de trabajo que ello implica” y no desean invertir más tiempo del habitual en su labor. En consecuencia, las relaciones con carácter profesional en el terreno de la pedagogía, dicen los docentes, puede ser “pobre” por el contenido de la misma y la imperiosa necesidad de atender la demanda de la cotidianidad escolar de forma desarticulada.

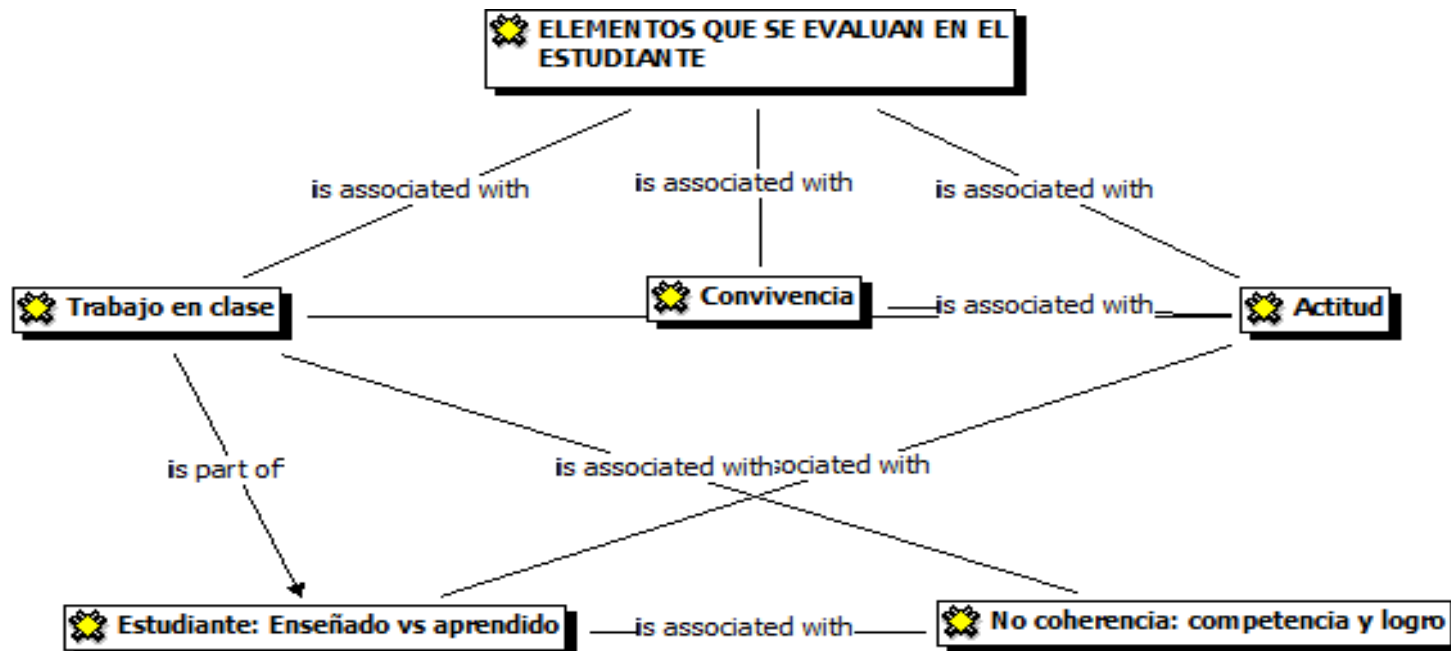
6.4.2 Categoría evaluación de aprendizajes en estudiante.

Gráfico 55. Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



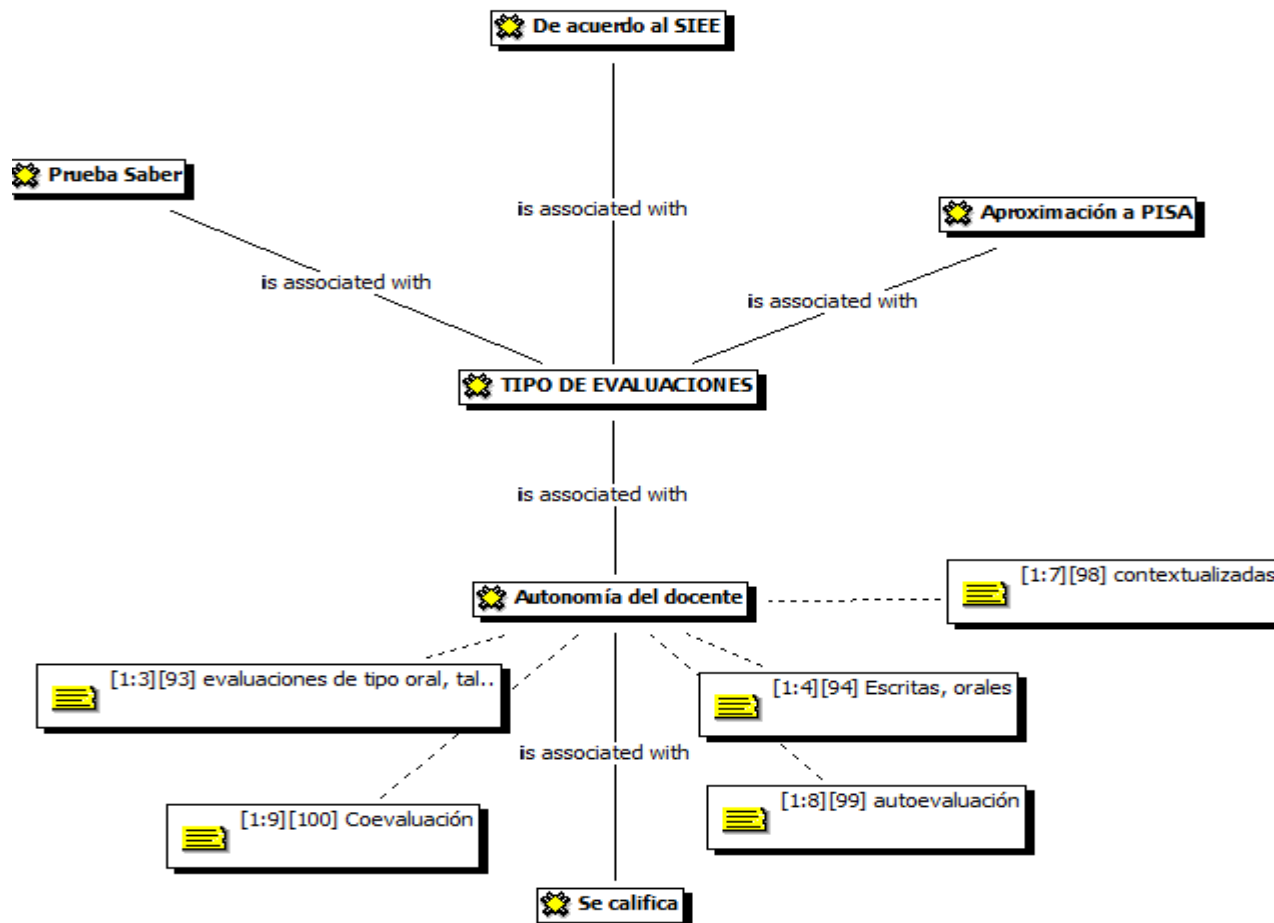
La concepción de evaluación que expresan los docentes participantes presenta elementos de proceso y elementos de resultado. El resultado de la evaluación debe dar cuenta del saber y del hacer y se expresa con los códigos consensuados para el sistema educativo (escalas numéricas con equivalencias cualitativas); para lograrlo, la evaluación de los aprendizajes se concibe como proceso, un proceso que debe ser constante y que debe incluir el diseño e implementación de los planes de mejoramiento; ahora bien, en cuanto al tipo de evaluación que se hace dentro del proceso los docentes verbalizan que se mezcla la evaluación sumativa y la formativa, siempre ajustada a lo referenciado por la norma vigente y busca que sea coherente con lo previsto en las mallas curriculares, ya que se preserva la posibilidad que la misma da, en el sentido de la autonomía institucional.

Gráfico 56. Elementos que se evalúan a los estudiantes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes participantes indican que con relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se contemplan elementos que van desde el trabajo que él realice durante el espacio de clase, hasta sus aspectos relacionales con sus pares, es decir, la convivencia y la actitud frente a los estímulos que el ambiente de aprendizaje le provee. *Es recurrente esta situación, donde los docentes incluyen dentro de la valoración del aprendizaje los aspectos de comportamiento del estudiante en su clase.* Los docentes igualmente dicen que existe una baja coherencia entre la competencia y el indicador de logro de la misma.

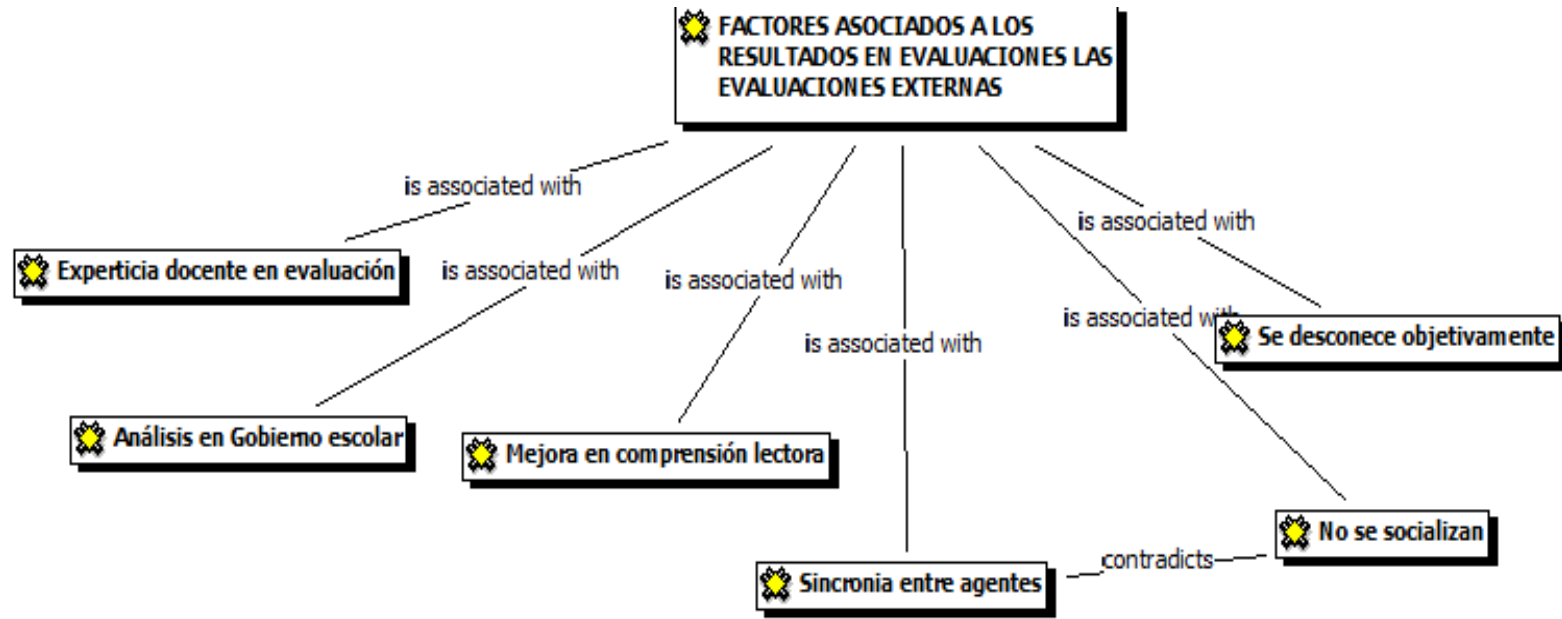
Gráfico 57. Tipos de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes participantes indican que la evaluación de los aprendizajes que realizan, en primer lugar, se ajustan al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes que establece la equivalencia de escalas de valoración y los casos para la aprobación o reprobación de curso. Teniendo esto como marco, entonces los tipos de evaluación son las que conservan la estructura de evaluaciones externas tipo Saber y PISA, es decir, básicamente preservan el tipo y escenarios o contextos de las preguntas; esto lo hacen para preparar a los estudiantes con la estructura, lo cual facilita su comprensión y mejor desempeño al momento de enfrentarse formalmente a ellas. Otro tipo de evaluación responde a la autonomía que el docente ostenta en su área y espacio de clase; allí las evaluaciones de aprendizajes tienen mezcla de opciones: existen evaluaciones orales, escritas, habitualmente tradicionales en sus estructuras, pero también se proponen ejercicios de evaluación contextualizada, lo cual otorga sentido a la pregunta, la respuesta y la verificación de lo aprendido, y se guarda un espacio para escuchar la percepción de los pares y del mismo estudiante sobre su propio desempeño y el de los compañeros de curso.

Un punto fundamental es el uso, por parte de los docentes, del término calificación cuando se trata de valorar el desempeño de los estudiantes en los tipos de evaluaciones aplicadas; con esto se puede estimar que el docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje tiene momentos de evaluación sumativa y formativa que finalmente intentará promediar o priorizar una más que otra.

Gráfico 58. Factores asociados a los resultados en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios

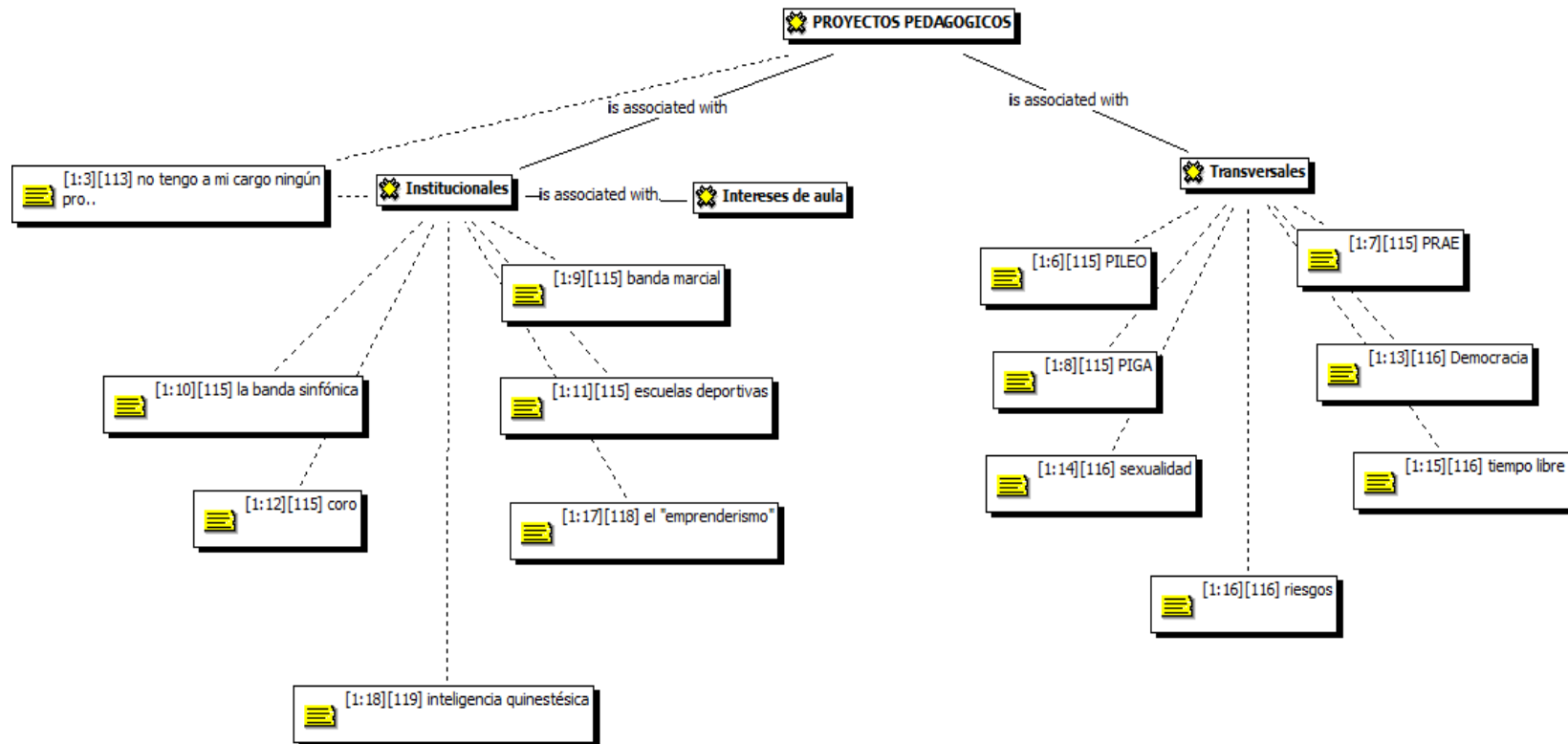


Son cuatro los factores a los cuales los docentes participantes atribuyen responsabilidad en los buenos desempeños de los estudiantes evidenciado en los resultados de las pruebas Saber 3 y 5: *i)* Experticia docente en evaluación, un docente que tiene clara la estructura de ese tipo de pruebas y prepara con anterioridad a los estudiantes; *ii)* La discusión y análisis de los resultados que brindan el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES en los diferentes estamentos del gobierno escolar, incluyendo aquellos donde existe representación de los estudiantes; *iii)* La apuesta que realizan las instituciones por fortalecer los procesos de comprensión lectora como competencia medular para el éxito en el desempeño de las pruebas Saber, y *iv)* La sincronía entre los agentes, que se refiere a la articulación del trabajo entre los directivos, los docentes y los estudiantes; pero frente a este punto existe una divergencia, tal y como se ha presentado en los ítems anteriores ya descritos, pues algunos docentes afirman que las acciones que se realizan alrededor de este punto no son socializadas en comunidad, y ello, puede derivar en islas pedagógicas en algunos momentos o procesos; dicen también desconocer en buena parte, si los resultados pueden ser explicados de manera objetiva por lo realizado en la institución o por otros factores.

Se presume pues una riqueza crítica en la comunidad docente participante, ya que contempla la posibilidad real que, frente a la evaluación, nos encontramos en un terreno complejo multifactorial, de corresponsabilidad.

6.4.3 Categoría políticas educativas asociadas a la evaluación del aprendizaje.

Gráfico 59. Elementos de la política asociados a la metodología de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

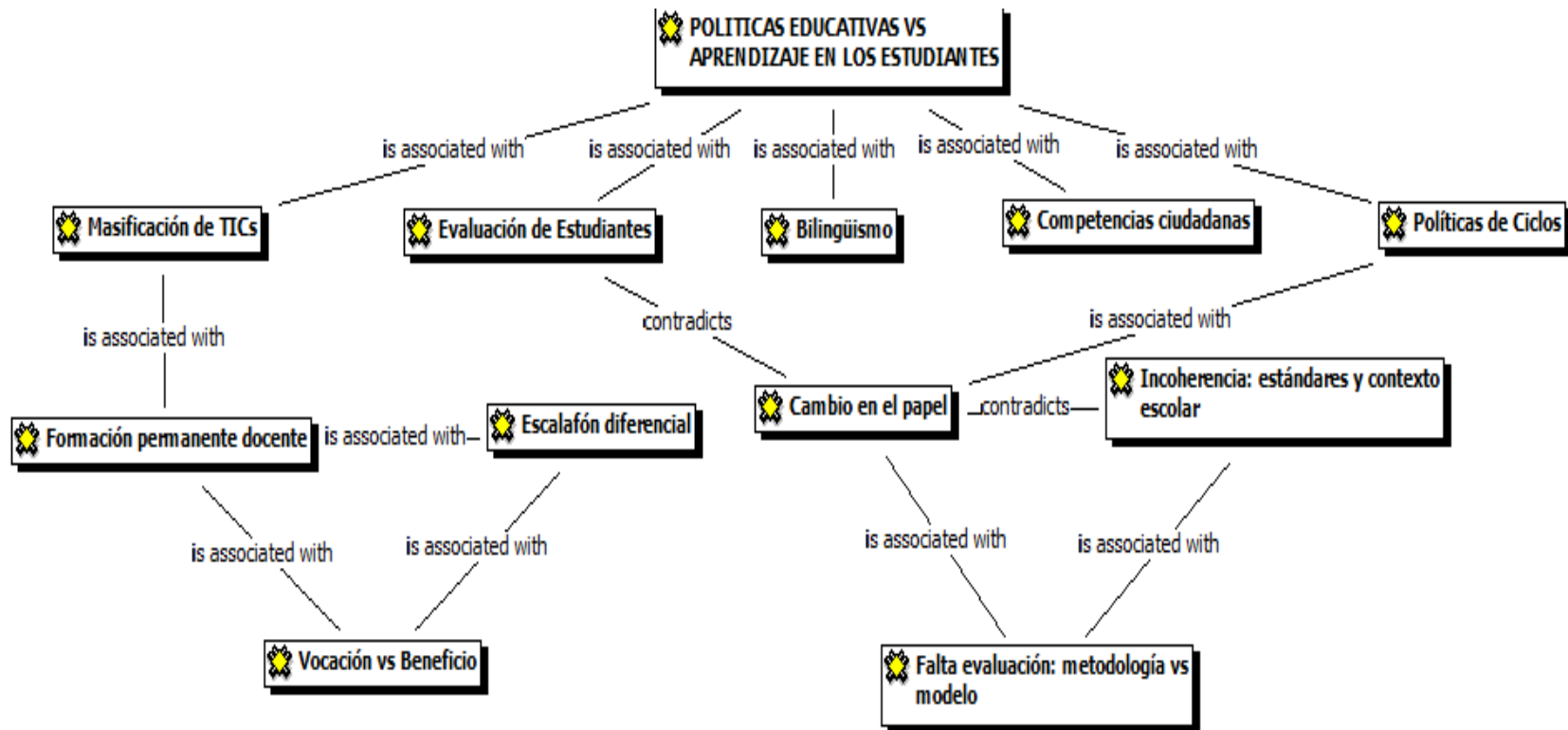


La Política, desde el marco que brinda la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, sugiere el trabajo por proyectos con ejes temáticos específicos adicional a las actividades curriculares propias de las áreas fundamentales del conocimiento, con el ánimo de dar cumplimiento al objetivo de lograr una “formación integral”. Pues bien, los docentes participantes refieren que en sus instituciones se realizan proyectos de orden institucional y de orden transversal.

En los primeros se circula por proyectos en campos del deporte, artísticos, liderazgo, sin que ello signifique que en todas las instituciones participantes exista la totalidad de ellos; ahora bien, lo que sí existe es la posibilidad de que cada docente opte por el desarrollo de un proyecto particular desde su área o desde un curso; aunque al tratarse de una opción autónoma, es posible el caso donde los docentes no se vinculan ni lideran proyectos institucionales.

En los segundos, transversales, las instituciones diseñan e implementan los proyectos que la norma recomienda y que la Secretaría de Educación aboga por su existencia efectiva: Ambientes escolares, Prevención de riesgos, Democracia y valores, Educación sexual, Manejo del tiempo libre y Lectura-escritura-oralidad.

Gráfico 60. Políticas que inciden en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes de Instituciones Educativas Oficiales con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los docentes participantes logran identificar varias líneas y programas derivados de las políticas educativas adoptadas por las entidades estatales que se vinculan de manera directa o indirecta a los procesos de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes, entre ellas:

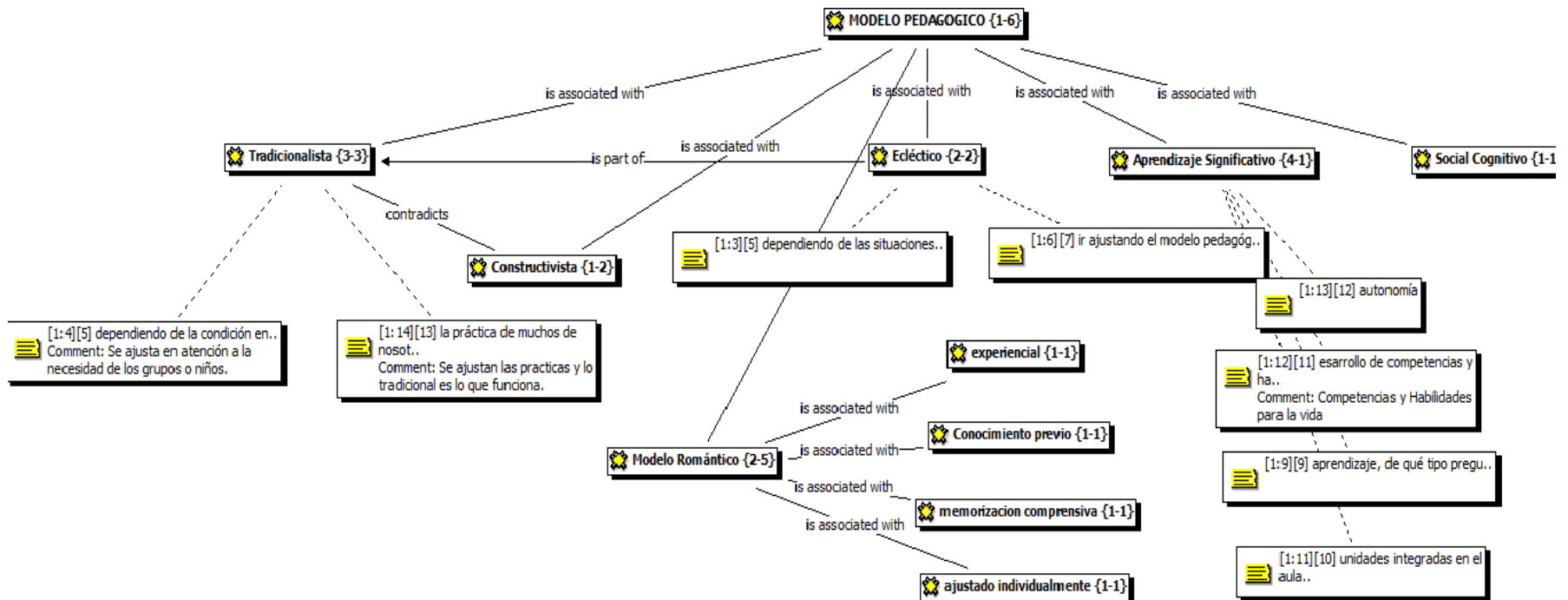
- La masificación de las TICs al interior de las instituciones con ofertas de dotación de equipos y conectividad, lo cual va de la mano con la necesidad permanente de formación docente en esta línea.
- El escalafón diferencial: actualmente existe dos regímenes de contratación y prestación social de docentes al servicio del Estado: el personal vinculado en propiedad hasta el año 2002, es decir, las personas que están en carrera administrativa y tienen continuidad ininterrumpida en su empleo, no susceptibles de evaluación de desempeño y con posibilidad de ascenso por experiencia y reconocimiento de estudios, corresponden al decreto 2277 de 1979 y los docentes vinculados a partir de 2003 que tienen evaluación de desempeño, evaluación de competencias para estimar posibilidad de ascenso y mejora salarial, que están bajo el decreto 1278 de 2002; adicional a esto, las condiciones prestacionales también son distintas e interpretadas de manera particular por cada docente. Esta condición, según los docentes, puede desembocar en comportamientos diferenciales en el ejercicio de la labor didáctica e inclusive en aspectos relaciones atados al clima institucional.
- El bilingüismo, las orientaciones y los programas liderados por la Administración para fortalecer la competencia en una segunda lengua extranjera en la comunidad educativa.

- Competencias ciudadanas. El programa de Convivencia para la ciudadanía y la adopción de la ley de convivencia en 2013.
- La organización por ciclos que es considerada como un cambio no sustancial para el avance en los logros de aprendizaje o de evaluación de los estudiantes. Los docentes dicen “se trata de un cambio en el papel” y se hace necesario el diseño y la implementación de mecanismos de evaluación y estimación del impacto de la propuesta.

6.4.4 **Categoría modelo pedagógico.** En esta categoría se articulan los elementos asociados a los principios teóricos que hacen parte del modelo pedagógico o didáctico y que circulan al interior de las Instituciones Educativas participantes.

6.4.4.1 ***Esquemas atlas ti de los grupos de discusión en instituciones educativas con resultados en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente.*** A continuación se presentan los esquemas obtenidos al procesar la información recolectada de los grupos de discusión o focus group, realizada para profundizar los aspectos identificados durante las entrevistas realizadas tanto a directivos como a docentes de ambos grupos de resultados en Pruebas Saber 3 y 5 participantes. Tanto las categorías como los elementos que hacen parte integral de ellas, se preservan.

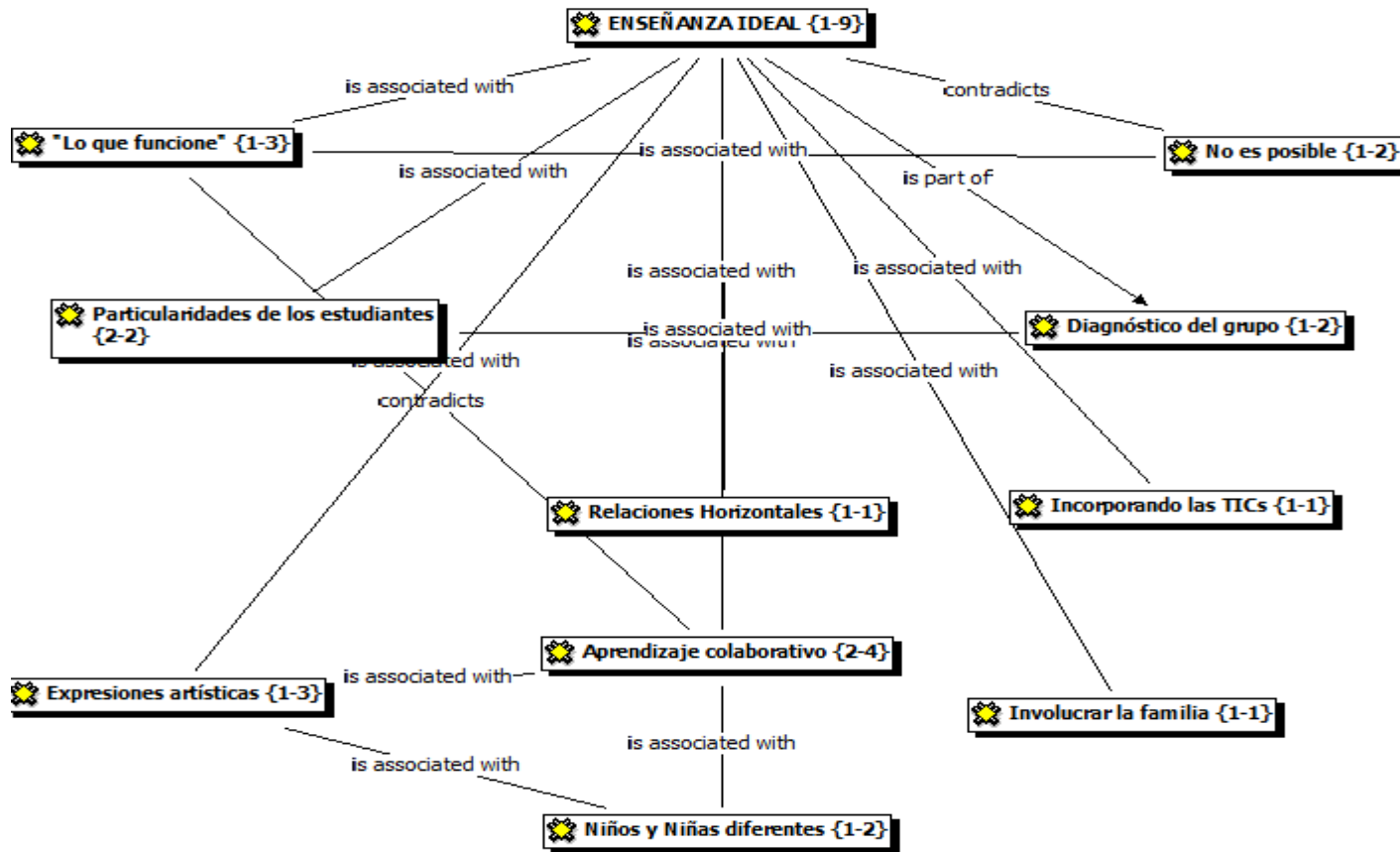
Gráfico 61. Elementos conceptuales asociados al modelo pedagógico desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5



Los elementos que circulan en el grupo de discusión frente al modelo, permiten confirmar nuevamente la mezcla entre lo tradicional, lo constructivista, lo social cognitivo y emerge una cuarta opción ubicada del lado de lo romántico por aquello de privilegiar los aspectos experienciales, comprensivos y personalizados alrededor de la relación docente estudiante mediada por la enseñanza; sin embargo, estas que se sintetiza en la posición ecléctica ya establecida independientemente durante la análisis de las entrevistas. En este punto la opción de una práctica pedagógica sustentada en una didáctica tradicionalista es valorada de manera importante frente a las otras opciones, en particular por el criterio de recurrencia “es lo que más funciona”, “la mayoría es lo que hacemos”. Es claro pues que los docentes participantes tienen dos niveles discursivos, uno donde incorporan los aspectos contemporáneos de las prácticas pedagógicas y didácticas y un segundo, que es el que describe las acciones implementadas de manera efectiva en el aula de clase. Mientras que el discurso incluye referentes constructivistas la práctica contempla opciones ajustadas a la funcionalidad temporal y circunstancial.

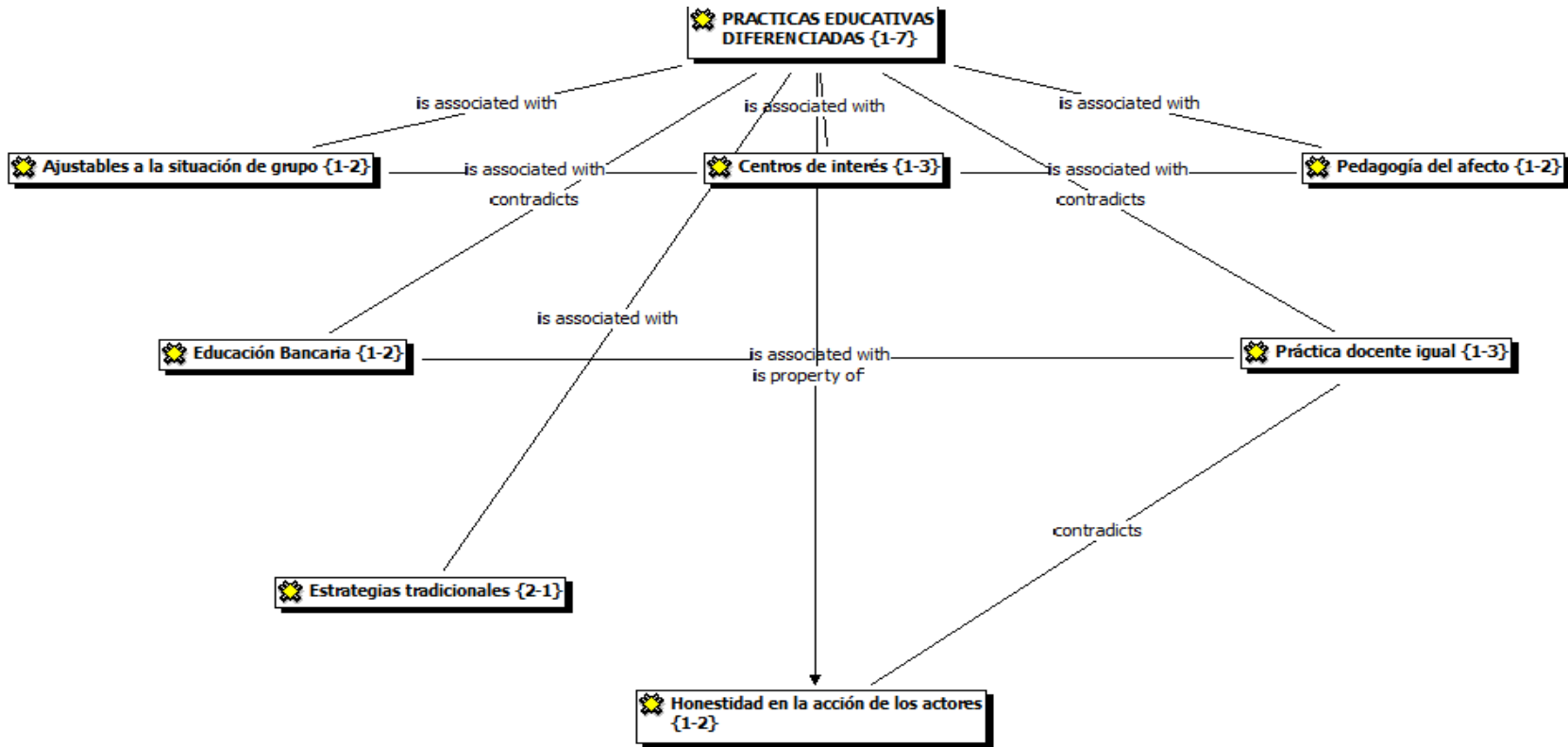
El enfoque que esbozan los participantes se preserva en su denominación, aprendizaje significativo, sin embargo, por la mezcla de elementos teóricos provenientes de distintos modelos es una tarea pendiente verificar su implementación y logro efectivo en los estudiantes. Este aprendizaje significativo se plantea desde la necesidad del desarrollo de competencias centradas en el saber, el hacer y en las habilidades para la vida.

Gráfico 62. Características de la enseñanza “adecuada” desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



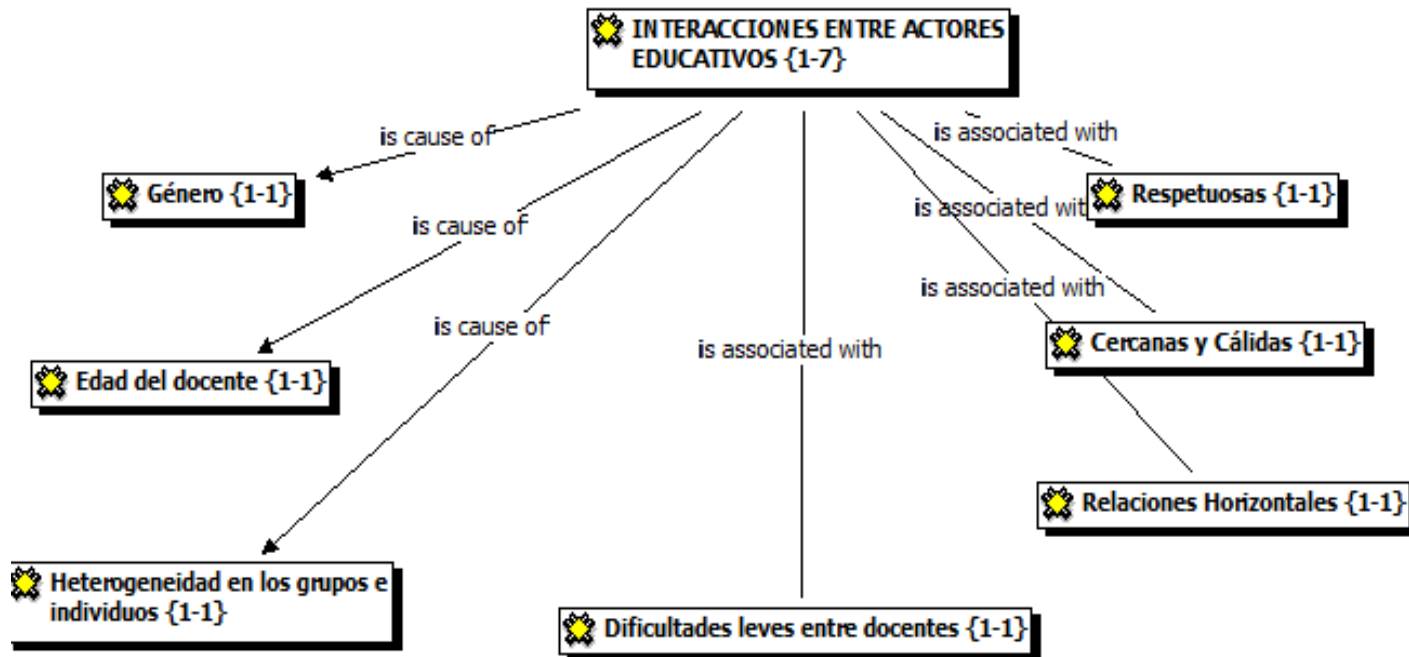
Frente a la pregunta por las características que debería tener una enseñanza, potencialmente ideal, los participantes esbozan dos tipos de camino: el primero de ellos, se sintetiza en la expresión “lo que funcione”, es decir, aquello que resulte práctico y se ajuste a la demanda cotidiana y a las características del grupo de estudiantes con el cual se lidere el espacio de formación, y una segunda opción, apunta a la imposibilidad de lograr una “enseñanza ideal”; sin embargo, tanto los unos como los otros se atreven a verbalizar algunas características globales que permitirían potencialmente alcanzar una enseñanza adecuada, entre ellas: *i)* Identificar las características particulares de los estudiantes, a partir de una evaluación diagnóstica donde se logre estimar su estilo de aprendizaje. *ii)* Sostener unas relaciones e interacciones entre agentes horizontales donde el valor tácito del discurso no esté priorizado desde el uso del poder, sino por el contrario, sea acorde con la intencionalidad de cualquier acto comunicacional, asegurarse que la recepción del mensaje sea coherente con la base del transmisor haciendo uso de los medios adecuados. *iii)* Promover aprendizajes de orden colaborativo: su aplicabilidad resulta viable en la medida que previamente se han logrado identificar las características particulares de aprendizaje de los y las estudiantes. *iv)* Promover una cultura de reconocimiento, aceptación y respeto por la diferencia, para ello, se propone la valoración y puesta en escena de las fortalezas de cada uno de los estudiantes. *v)* Incorporando las TICs a los escenarios de aprendizaje, *vi)* Involucrando a la familia en el proceso de formación de sus hijos e hijas haciendo gala de la obligación constitucional que les asigna responsabilidad directa.

Gráfico 63. Características de las prácticas didácticas desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



Las respuestas a éste punto son acordes con lo planteado en las características del modelo al comenzar este apartado, es decir, las prácticas didácticas que utilizan los docentes tienden a ser maleables y ajustables circunstancialmente condicionadas a la intencionalidad del docente, las características del grupo y del contexto; se habla de centros de Interés y pedagogía del afecto, como aspectos innovadores para la práctica, no porque su origen emerja actualmente, sino porque la regularidad de las mismas no es la constante de los escenarios educativos participantes, por el contrario y tal como lo muestra el esquema, se verbaliza la existencia de prácticas cercanas a la educación bancaria y a la homogenización por parte de los docentes; en otras palabras, los docentes realizarían prácticas didácticas donde no se respeta el principio de lo que ellos mismos sugieren para la enseñanza ideal, y por el contrario “las prácticas serían iguales” soportadas en “estrategias tradicionales”. El grupo de participantes tiene claro que en términos de discurso, el docente se apoya en los fundamentos teóricos adquiridos durante su formación, pero en términos de práctica puede llegar a basarse de manera importante en un pragmatismo didáctico, lo cual, en primera instancia le resulta funcional para su labor a expensas de lo que ello implicaría para el aprendizaje.

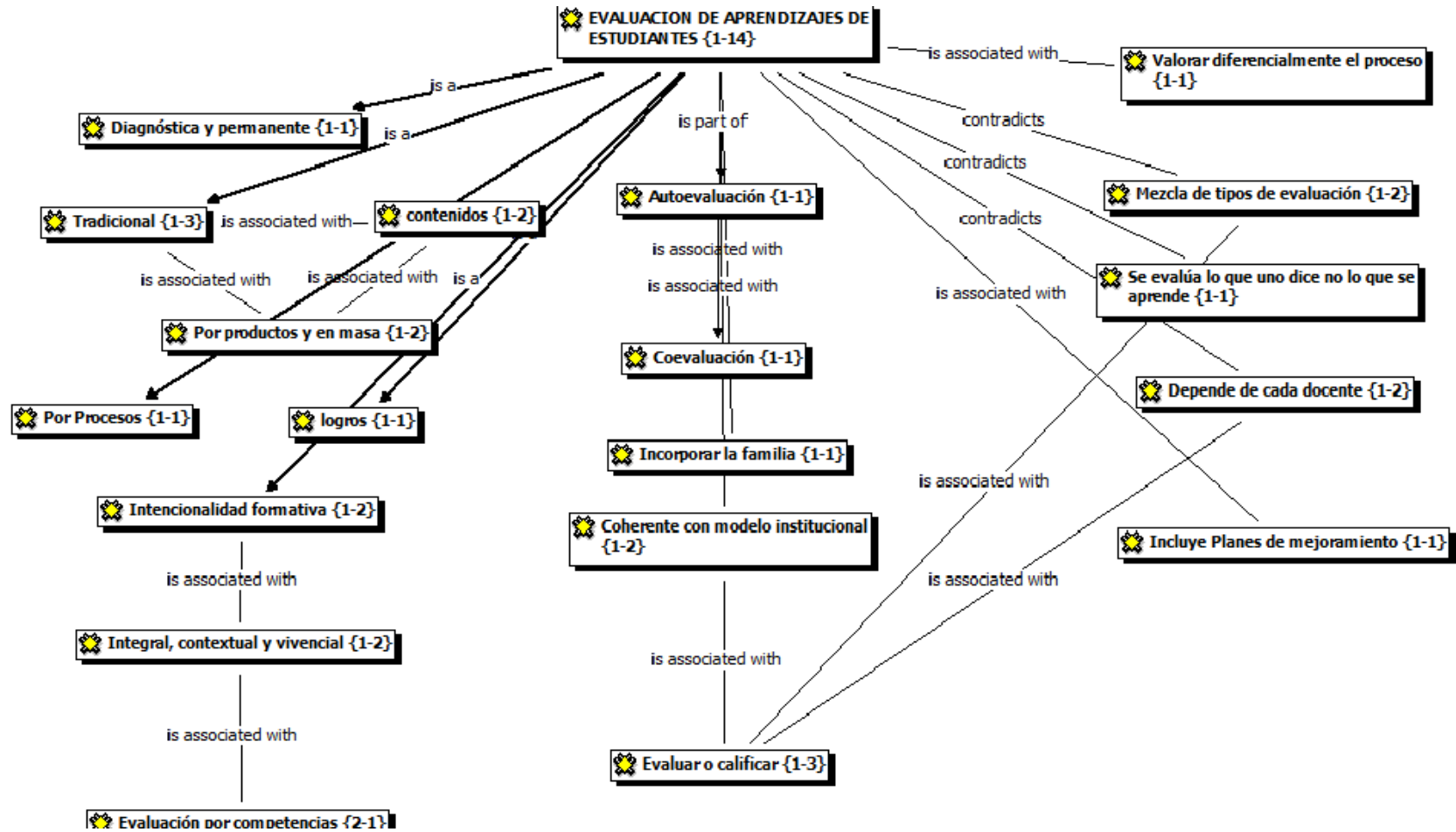
Gráfico 64. Características de las interacciones entre agentes educativos desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



Algunos de los elementos a partir de los cuales se establecen las interacciones entre los agentes educativos que mencionan los participantes son: *i)* género: usualmente el personal docente en el nivel de Educación Básica Primaria es alrededor de 75% femenino y un 25% masculino, y ello, promueve unas formas de relacionarse particulares; la educación primaria es considerada maternal y proteccionista tanto por este factor como por la etapa del desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes. *ii)* factor generacional soportado desde la edad de los docentes: se comienzan a vislumbrar unas características de comunicación particulares a partir del intervalo de edades que existen entre los docentes vinculados por el 2277 y los del 1278. Ahora bien, en cuanto a las relaciones con estudiantes, usualmente son definidas como cálidas, cercanas, respetuosas en la educación básica primaria.

6.4.5 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. A continuación se describen los resultados derivados de la información recolectada en los grupos de discusión frente a la categoría de evaluación de los aprendizajes, se realiza un tránsito desde los elementos conceptuales que circulan en los participantes para su definición, el carácter homogeneizante de las evaluaciones versus los elementos de aquella que se aplica en la práctica del aula, y finalmente, se enuncian los factores que consideran pueden explicar los resultados actuales en pruebas Saber 3 y 5 y se brindan algunos insumos para estimar aquella evaluación de aprendizajes que podría llegar a suplir las falencias actuales.

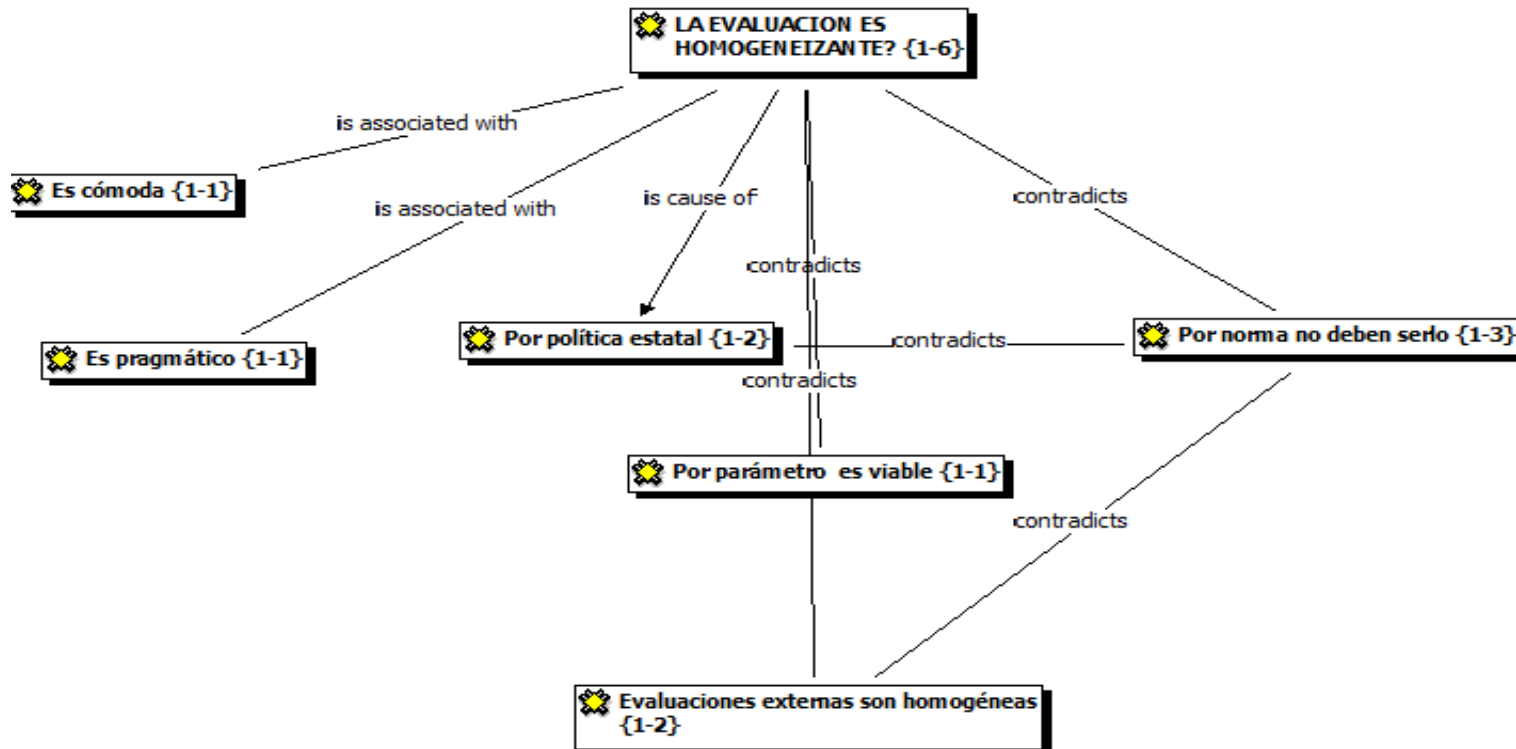
Gráfico 65. Características de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



Éste punto la discusión resultó bastante interesante en la medida que los participantes circularon por varios tópicos asociados al dispositivo de la pregunta, lo cual denota una gran variedad de concepciones y una heterogeneidad importante en las estrategias implementadas durante la práctica directa en aula. Los participantes indican la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica constante, pero inmediatamente subrayan que la evaluación que hacen es de corte tradicional y usualmente se interesa por la verificación de contenidos y de productos en masa, es decir, interesan los resultados. Luego hablan de una evaluación por procesos, donde la intencionalidad es ser formativa, integral, contextual y vivencial, con un modelo de evaluación basado en competencias. Realizan procesos de auto y coevaluación y sugieren la necesidad de vincular a la familia dentro del proceso.

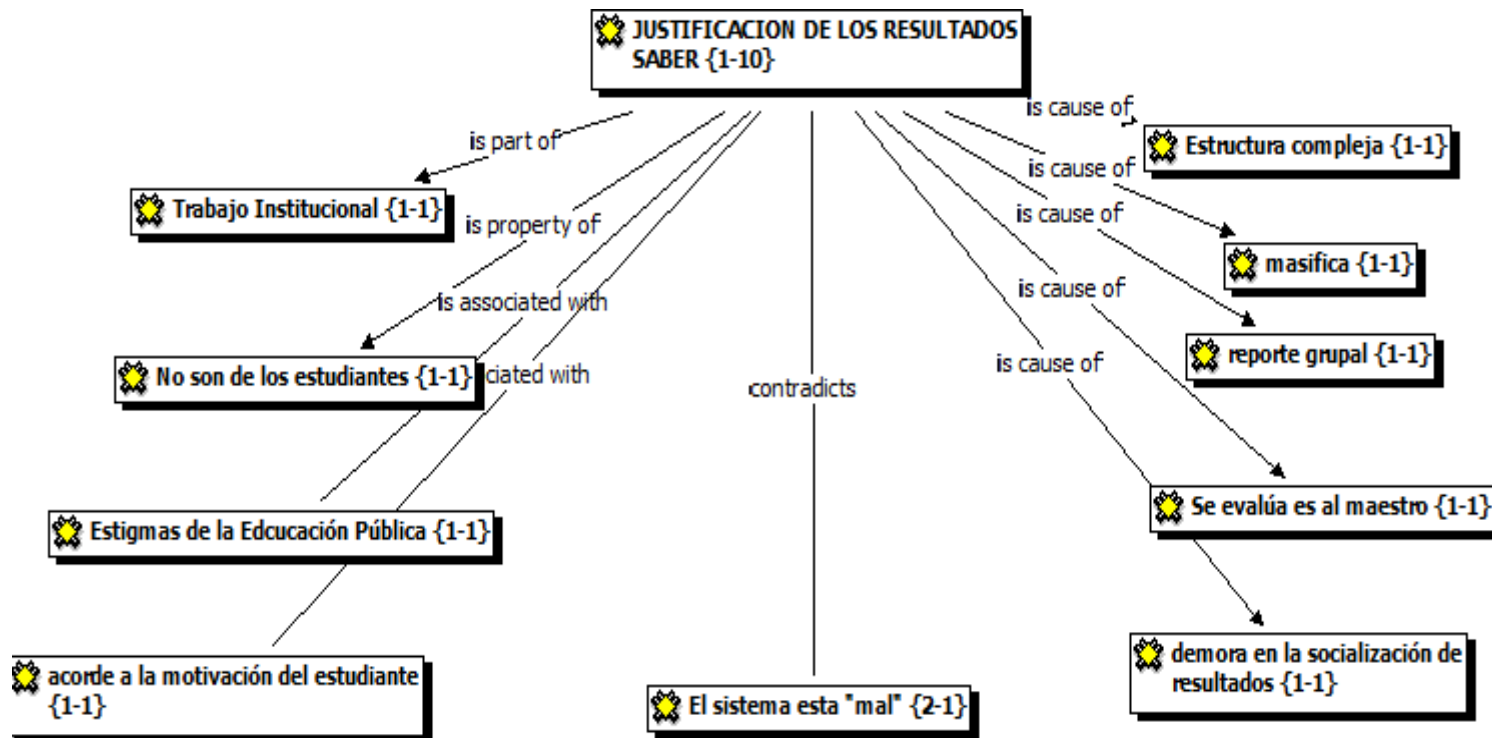
El discurso de los docentes genera una mezcla entre evaluar y calificar, y su aplicación dependerá de la intencionalidad y comprensión de cada docente, con todo lo que ello implica. Son claros en señalar la necesidad de realizar una valoración diferencial del proceso de aprendizaje de cada estudiante, nuevamente la práctica se dirige hacia otro sentido evidenciado en frases como “se evalúa lo que uno dice no lo que se aprende”, lo que quiere decir que el docente verifica la memorización de lo enseñado y valora positivamente que el estudiante logre mostrar, en las evaluaciones, que aquello mencionado por él fue registrado en su memoria, por ello, finalizan diciendo que la evaluación de aprendizajes depende de cada docente.

Gráfico 66. ¿Es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes homogeneizante? desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



Ante las características de la evaluación descrita por los participantes surgió la inquietud por la tendencia de la misma a homogeneizar a los estudiantes, por estar dotada de herramientas que masifican, encontrando una respuesta afirmativa. Indican que aunque no debería serlo, en la práctica si lo es, tanto las internas como las externas, “por comodidad”; es mucho más ágil durante la planificación del espacio de clase diseñar un ejercicio evaluativo para aplicar a un grupo de estudiantes, que tres o cuatro ejercicios para los estilos de aprendizaje que habitan en el aula. Se trata pues de una mirada pragmática de la evaluación, que ha sido recurrente en el discurso de los participantes. La política no contempla lineamientos que sugieran una práctica evaluativa distinta y en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 no existe criterio diferencial para los estudiantes con especificidad en la discapacidad, aunque si se trata de manera particular, los resultados de las evaluaciones de estos estudiantes frente al conjunto, no afectarán los promedios institucionales.

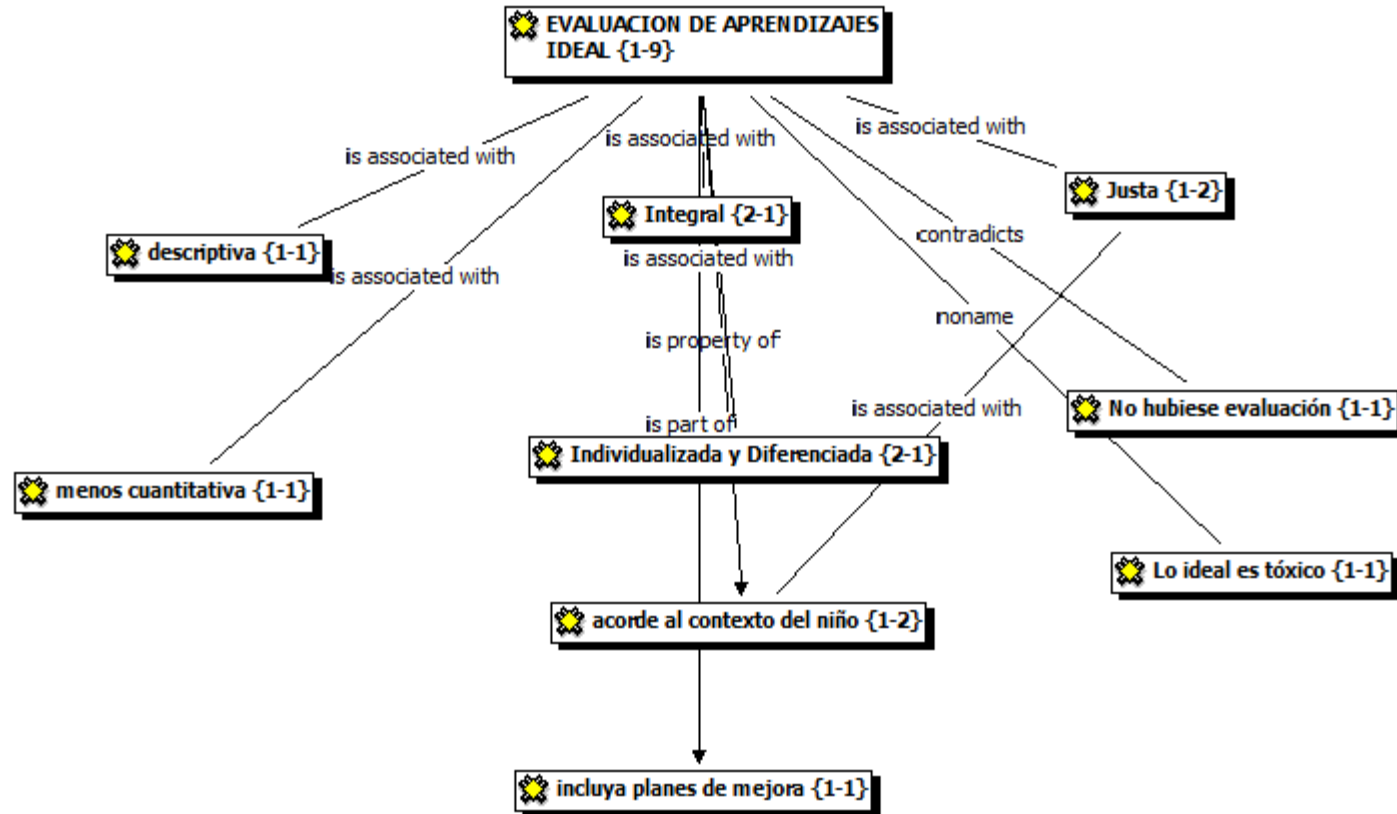
Gráfico 67. Factores asociados a los resultados de los estudiantes en Pruebas Saber 3 y 5, desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes



Los factores corresponden a los actores educativos de manera corresponsable, acá se indica que las características del trabajo institucional frente a éste punto, conllevan una responsabilidad en el desempeño de los estudiantes, sin embargo, este trabajo se puede ver condicionado a otros elementos que no hacen parte de la dinámica de la gestión escolar como la estructura compleja de la prueba, la forma en que se presentan los resultados a la institución que usualmente es grupal y la demora en su entrega por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación ICFES. Estas características en particular hace que los docentes y directivos indiquen que los resultados no son los de los estudiantes, sino los de los grupos y se quedan sin estimar realmente el desempeño de cada uno o una de ellos(as). Otros factores están del lado del estudiante, su baja motivación y comportamiento atípico y poco responsable frente a la realización de los compromisos escolares de aprendizaje, ya descritos de manera individual en los primeros apartados de este capítulo.

Todo lo anterior les permite a los participantes sintetizar su punto de vista señalando que “el sistema está mal”, y que un estudiante no comprometido más la falta de gestión frente a los resultados y una estructura compleja con resultados generales que no particularizan en los potenciales logros institucionales, justificarían la expresión.

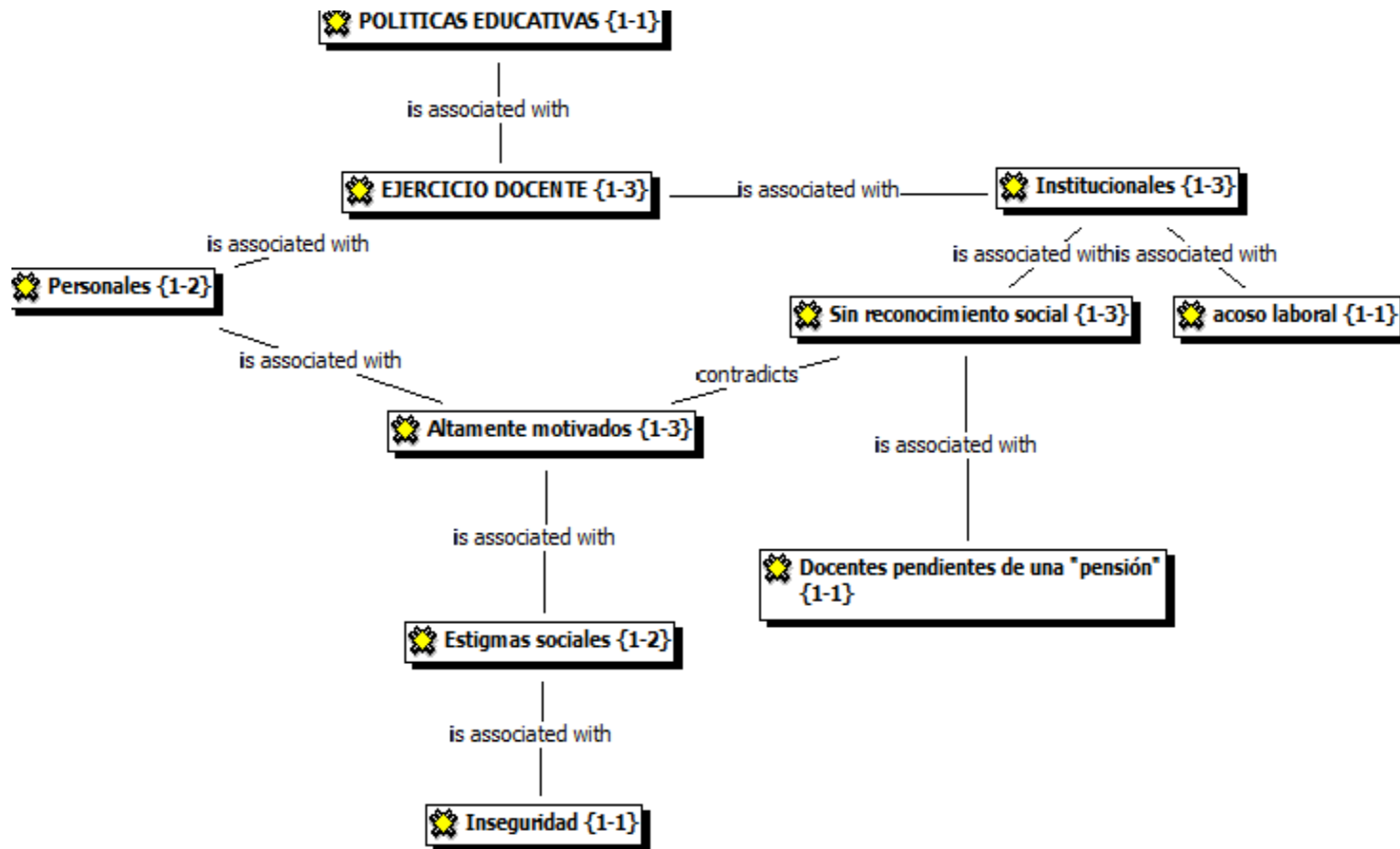
Gráfico 68. Elementos conceptuales y prácticos asociados a la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



Para los participantes la evaluación de aprendizajes debería ser descriptiva y menos cuantitativa, los informes deberían dar cuenta de los desempeños de los estudiantes en cada una de las competencias que se contemplan en los Proyectos Educativos Institucionales y Sistemas Institucionales de Evaluación, la evaluación se debe ajustar a las características particulares y aplicarse de manera diferencial en cada estudiante, tanto en términos de desarrollo como en lo contextual. Una vez se emita un juicio valorativo del desempeño de un estudiante, éste se debe acompañar de una propuesta de plan de mejoramiento. Una evaluación en estas condiciones se podría considerar justa, aunque se deja en el aire la idea sobre la posibilidad de no hablar de evaluación sino de brindar apreciaciones sobre el desempeño y aprovechamiento de los espacios de aprendizaje que diseña la Institución Educativa.

6.4.6 Políticas educativas. A continuación se describen los esquemas que hacen parte de la categoría de políticas educativas asociados al ejercicio docente, sus niveles de formación, los recursos con los que cuenta para ejercer su función, la forma en que se podría mejorar el nivel de participación del docente al interior de la Institución Educativa para, finalmente cerrar con la relación entre las políticas educativas vigentes y su impacto frente a las demandas pedagógicas actuales que perciben los participantes.

Gráfico 69. Las políticas educativas y el ejercicio docente desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5

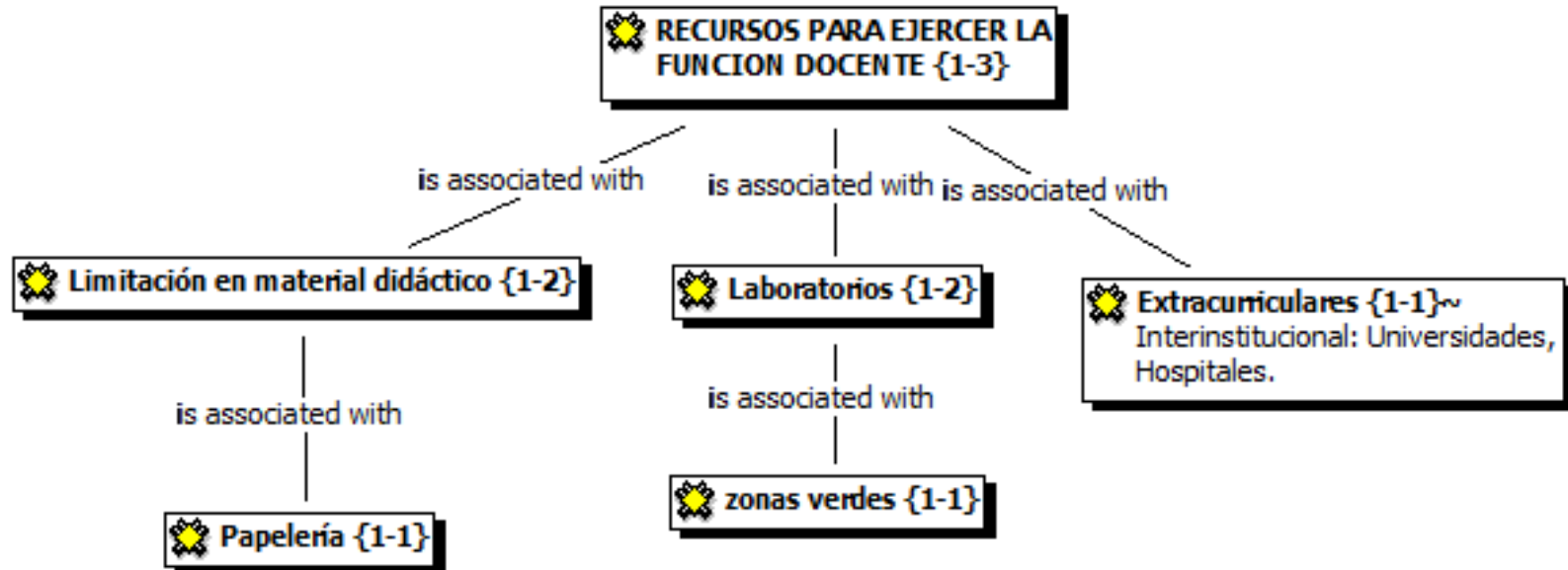


La Política Educativa no posibilita el posicionamiento, el reconocimiento y la valoración que los actores que ejercen, de manera profesional, la labor docente consideran merecer; esa es la percepción de los participantes, a pesar de autodefinirse como altamente motivados por su espacio laboral, sin embargo, la carga de estigmas sociales en que ha derivado el hecho de ejercer la profesión desde los padres de familia, algunos estudiantes, inclusive los actores de la economía y nuevamente el mismo Estado hacen que el oficio se torne inseguro en varias dimensiones, desde el hecho de comprometer la propia integridad física hasta la posibilidad de fortalecer la calidad de vida personal y del núcleo familiar.

Los participantes mencionan, además, otra posición en el marco de la política que describe para algunos la actitud del docente dentro de su ejercicio profesional, “esperar la pensión”, en la medida que cuentan con un empleo donde la posibilidad de destitución por razones de desempeño o competencias laborales es nula, hablando de aquellos vinculados bajo el decreto 2277 de 1979.

En conclusión, desde la política educativa que cobija el ejercicio docente, no es atractivo dedicarse a éste oficio. Las condiciones actuales no llaman a la vinculación de profesionales con altos niveles de competencia, pues no encuentran posibilidades de desarrollo, como ya se mencionó anteriormente.

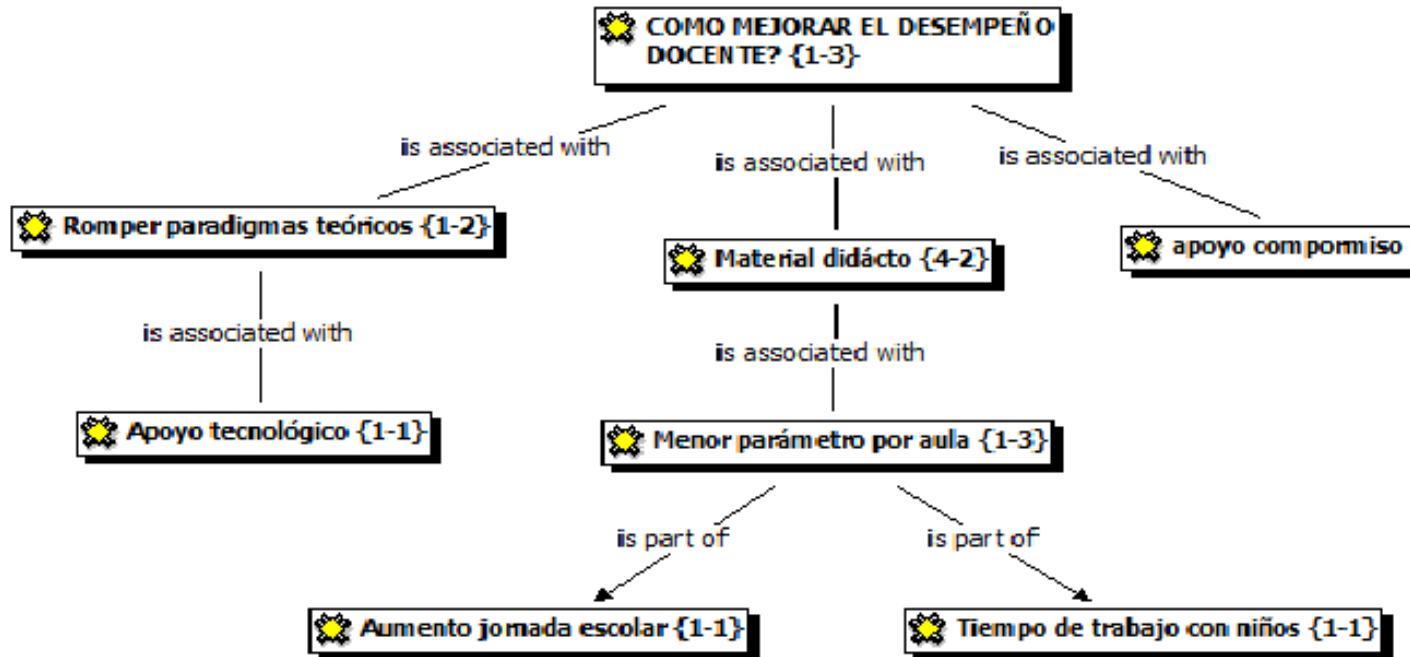
Gráfico 70. Disponibilidad de recursos para ejercer la profesión docente desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los participantes señalan, en su gran mayoría, que cuentan con la disposición de recursos necesarios para la ejecución de sus labores como papelería, espacios físicos amplios y convenios de vinculación con entidades cuyos aspectos misionales contemplan la protección y la formación de la infancia, tales como hospitales, universidades, institutos administrativos, Bienestar Familiar, ONGs, entre otros.

Frente a la disponibilidad de material didáctico llaman la atención por su limitación en relación con la ampliación en la cobertura que se ha logrado en los últimos años.

Gráfico 71. Elementos para mejorar el desempeño docente desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



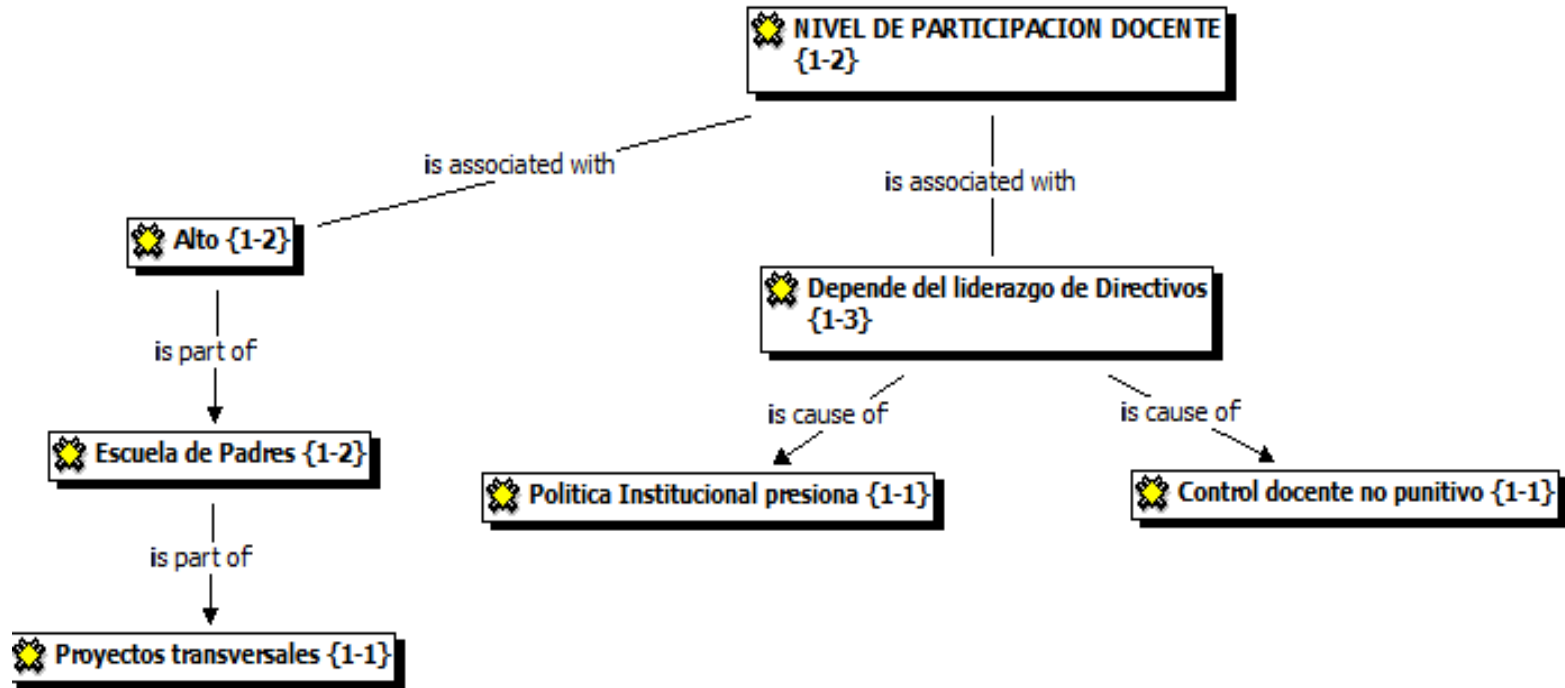
Los participantes sugieren varios elementos de orden teórico y de orden práctico, que a su juicio, contribuirían al perfeccionamiento del desempeño docente como factor potencial para mejorar, a su vez, los resultados de aprendizaje evidenciados en las Pruebas Saber 3 y 5 que presentan los estudiantes, entre ellos:

- Romper paradigmas teóricos: lograr articular de manera efectiva las propuestas contemporáneas de la pedagogía o ajustarlas a las realidades contextuales de los grupos de estudiantes y de las Instituciones Educativas. Es necesario sincronizar lo tradicional con lo constructivista o formalizar la práctica ecléctica que tiene un alto componente de funcionalidad, por ello, su vigencia y recurrencia en los escenarios educativos participantes en la investigación.
- Incorporar mayores apoyos tecnológicos al aula de clase: aunque se reconoce que el nivel de relación de computador por estudiante ha disminuido, desde el 2002 cuando había una relación de 142 estudiantes por cada computador, a 21 niños por cada equipo en el 2010¹⁵, según datos del Ministerio de Educación.
- Revisar la política de cantidad de estudiantes por grupo, y por docente. Actualmente la norma señala que en Educación Básica Primaria el número de estudiantes por grupo es de 35 y el parámetro por docente es de 1.1, es decir, por cada 11 grupos de estudiantes la Institución Educativa tiene derecho a un docente de apoyo, por ejemplo, para orientar el espacio de Tecnología e Informática, de lo contrario, la tendencia es que un solo docente oriente la totalidad de las clases.

15

- Aumento de la jornada escolar. Jornada de ocho horas de estudio para los estudiantes con actividades de formación integral.
- Mejorar los niveles de comunicación y la relación de apoyo y compromiso de la gestión escolar y de los padres de familia a la formación de los niños y niñas de manera efectiva, y en ello, la comunicación con los docentes.
- Ampliar la disponibilidad de material didáctico para la enseñanza.

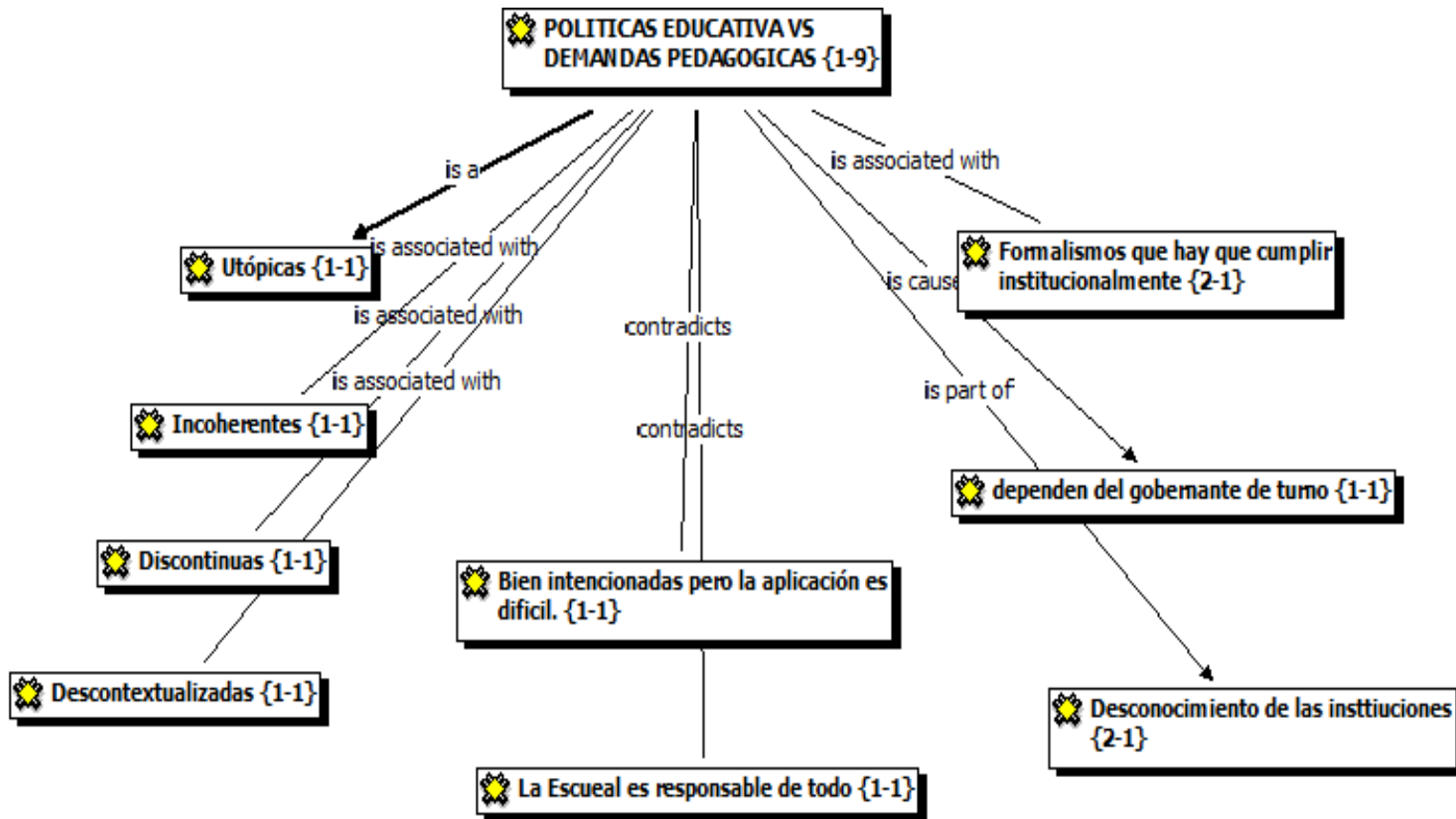
Gráfico 72. Nivel de participación docente en la vida institucional desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Los participantes se autodefinen como docentes y directivos con un alto nivel de participación frente a las actividades curriculares que la institución y la Secretaría de Educación organizan, entre ellas y a manera de ejemplo, mencionan el desarrollo de los proyectos transversales (normado) y las Escuelas de Padres que son por decisión autónoma de la gestión o del servicio de Orientación Escolar. Los participantes son claros en señalar que un elemento clave para contar con un buen nivel de participación de los docentes en la vida institucional es la gestión del directivo y su nivel de relación con los docentes; en otras palabras, un nivel de relación vertical y una comunicación soportada en el terreno del poder y de la jerarquía puede complejizar la eficacia de su liderazgo y reducir el impacto positivo que sería la intencionalidad primaria.

Los docentes sugieren la necesidad de guardar unos parámetros de control sobre la acción educativa, que abandonen el carácter de punitivo o de sancionatorio, que al parecer caracteriza actualmente la relación profesional.

Gráfico 73. Relación entre las políticas educativas y las demandas pedagógicas desde la perspectiva de los grupos de discusión en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



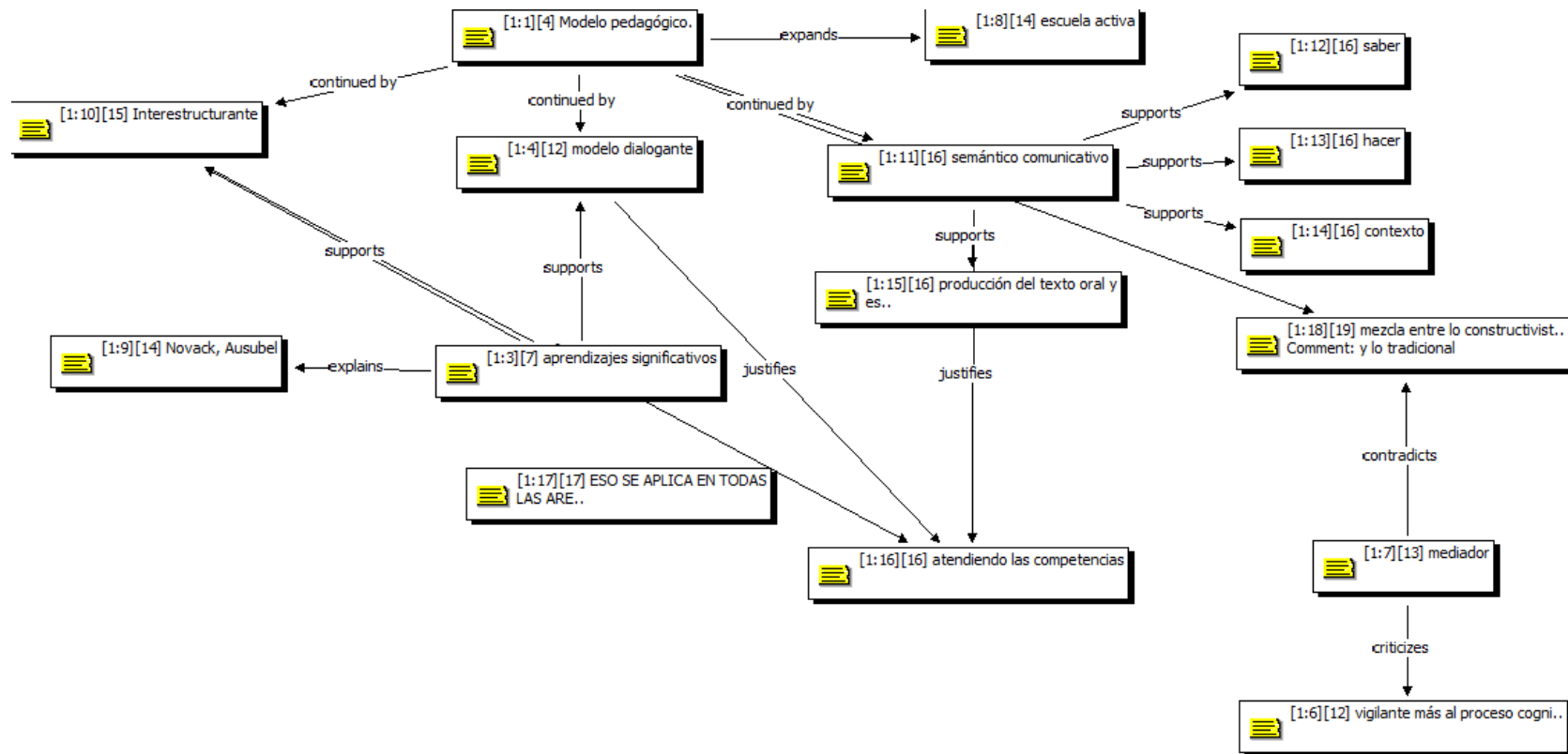
Los participantes consideran que las políticas educativas, aunque bien intencionadas, son utópicas, incoherentes, discontinuas y descontextualizadas, y su aplicación resulta poco viable. Usualmente el docente no participa en la construcción de la iniciativa política, por ende, la percepción es que llega de unos niveles centrales de administración que desconocen las características reales de la práctica educativa diaria, de allí, que sean un tanto incoherentes para los participantes. La discontinuidad se explica por la constante interrupción en la aplicación, debido al cambio de administración o de funcionarios, a las limitaciones económicas, a la falta de seguimiento, acompañamiento y evaluación. Lo descontextualizado, además de lo mencionado en el primer punto, argumentan los participantes, raya en el desconocimiento de las instituciones o las modificaciones que sufren los programas entre su concepción, aprobación y posterior aplicación.

Los participantes indican que la percepción que tienen, es que la política le asigna al docente toda la responsabilidad sobre el proceso de formación, lo que genera un agobio permanente y muchas restricciones para realizar actividades curriculares por aquello de la responsabilidad en el cuidado y la protección del menor, por ejemplo. En conclusión, las políticas educativas no están atendiendo las demandas pedagógicas, atiende las demandas de los estudiantes en términos asistencialistas, pero los participantes no sienten que sus necesidades de apoyo directo estén siendo cobijadas por estos marcos.

6.4.7 Categoría modelo pedagógico.

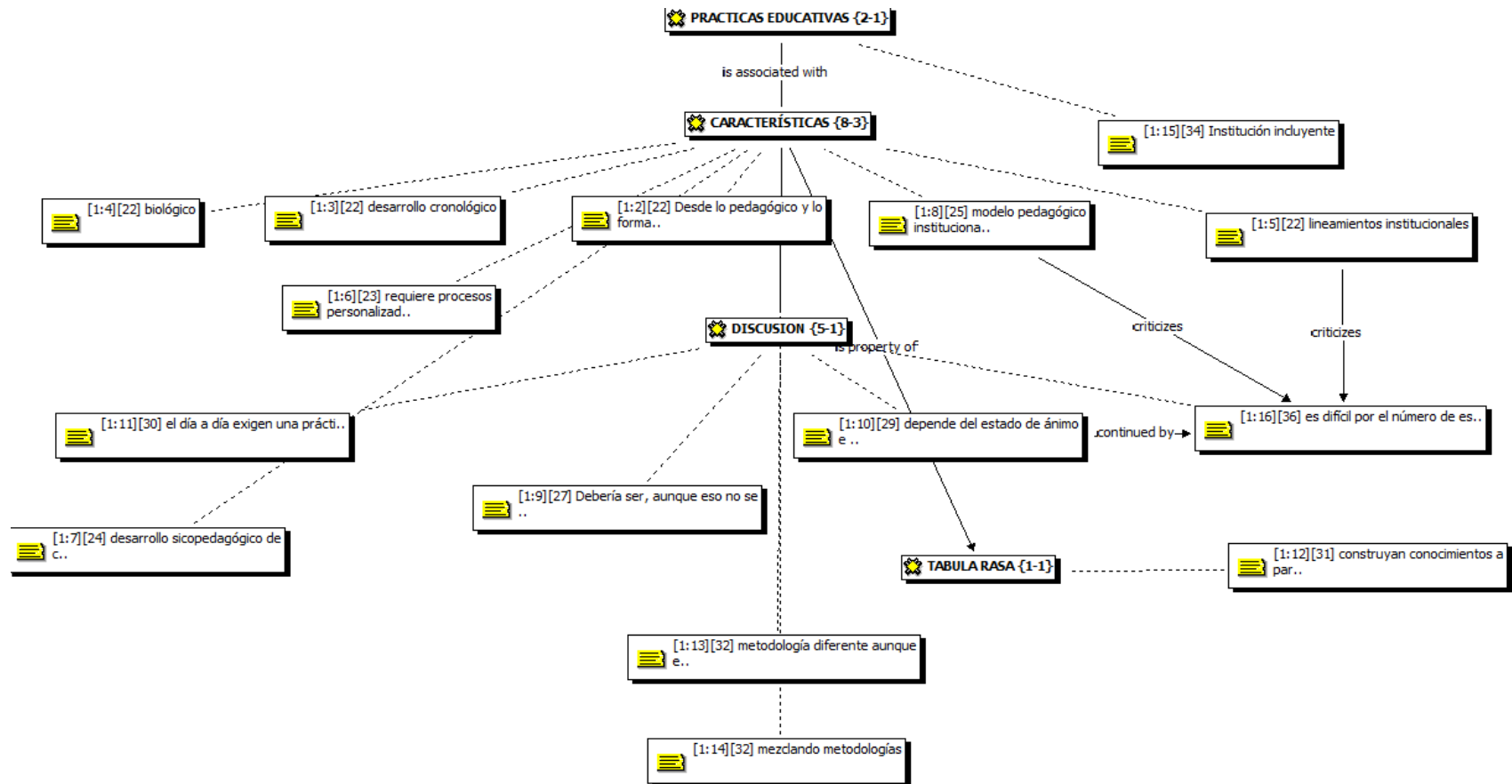
6.4.7.1 *Esquemas Atlas Ti grupos de discusión con docentes y directivos en instituciones educativas con resultados en pruebas saber 3 y 5 avanzado y satisfactorio.* A continuación se describen los esquemas derivados del análisis de información recolectada en los grupos de discusión con docentes y directivos de instituciones que tienen resultados en pruebas Saber 3 y 5 avanzados y satisfactorios. Las categorías que guiaron la indagación se preservan y los elementos al interior de ellos buscan profundizar los aspectos que generación, convergencias o divergencias sobresalientes en las entrevistas realizadas previamente de manera individual a los actores educativos.

Gráfico 74. Elementos conceptuales asociados al modelo pedagógico desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5



Los elementos teóricos que describen los participantes en este grupo se orientan hacia la incorporación de los principios de la escuela activa en sus prácticas, asumiendo la enseñanza con un carácter interestructurante (centrado en los procesos del aprendizaje), con un enfoque pensado para lograr aprendizajes significativos. Al interior de esta opción surge la posibilidad de implementar aportes de la pedagogía dialogante, donde se pretendería otorgar un sentido a la enseñanza contextualizada o situada, con el propósito del desarrollo de competencias básicas desde el saber y el hacer. El docente se convierte en un mediador, atento más que a los resultados, al desarrollo de los procesos cognitivos y las operaciones mentales inherentes a ellos, que progresivamente conlleve a la configuración de la competencia buscada. Por primera vez en el discurso de los docentes la tendencia marcada de incluir en sus relatos la posibilidad del eclecticismo funcional no aparece como relevante, por el contrario se aprecia una unicidad en los criterios del enfoque y el carácter en particular.

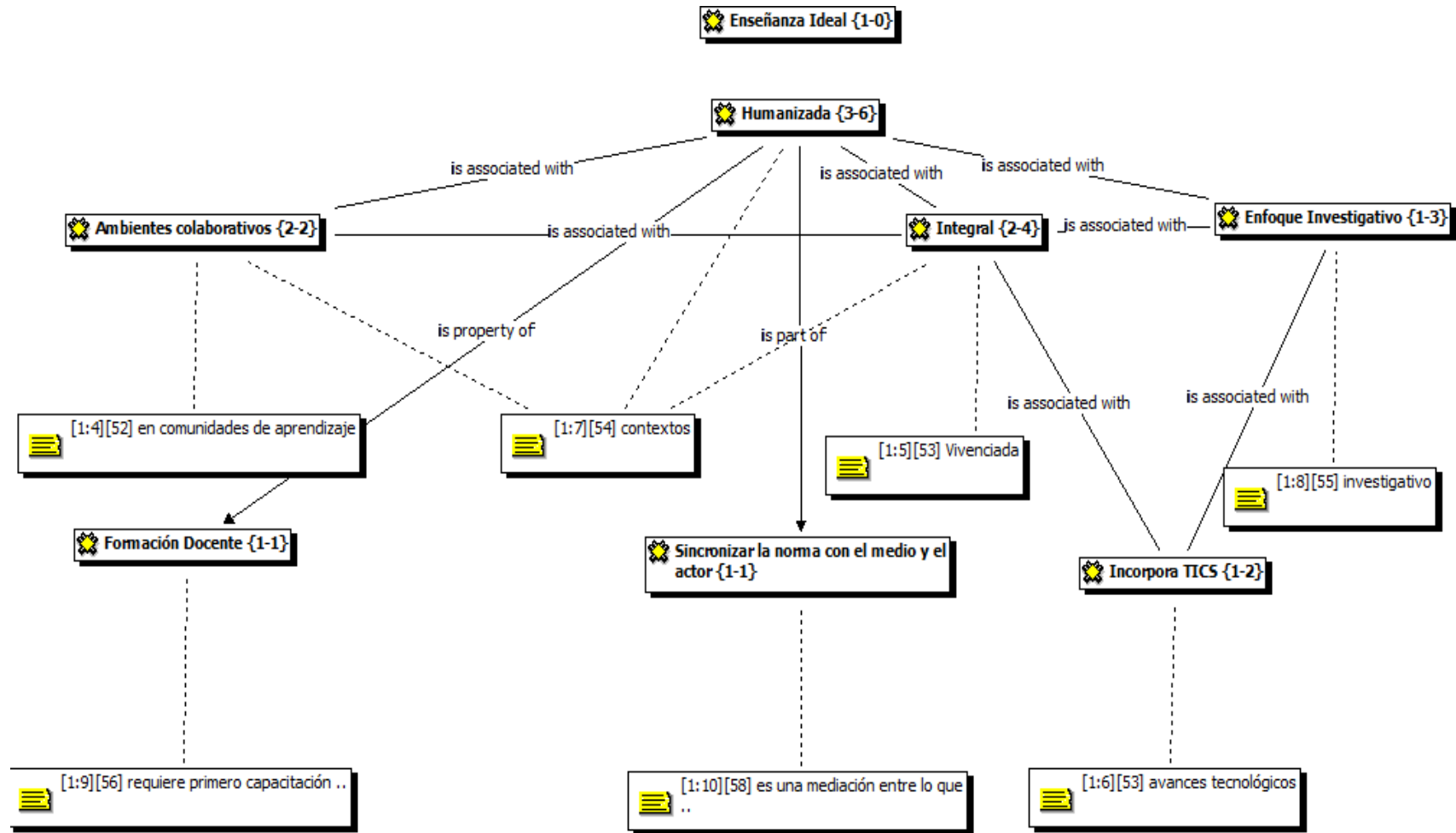
Gráfico 75. Características de las prácticas educativas desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5



Los participantes indican que las prácticas educativas se ajustan a los criterios biológicos y de desarrollo cronológico de los estudiantes en cuanto a lo pedagógico y lo formativo (Saber y Ser); las instituciones se autodefinen como incluyentes y dicen asumir el modelo pedagógico que se haya acordado institucionalmente, al final refieren que las prácticas educativas deben ser personalizadas.

A pesar que la postura inicial parece ser concreta, cuando se pide un poco más de detalle sobre las prácticas educativas, los participantes indican que en el aula cada día o cada grupo puede exigir una didáctica distinta, inclusive llama bastante la atención cómo logran reconocer que las actividades educativas que se realizan en el aula llegan a ser permeadas por el estado emocional del docente, justifican la no aplicación del modelo pedagógico adoptado institucionalmente debido al elevado número de estudiantes por grupo y concluyen afirmando que se aplican metodologías diferentes, desde principios teóricos igualmente distintos, lo que deriva en que la tesis construida hasta el momento, de manera consistente, emerja nuevamente y los modelos y las prácticas pedagógicas se soportan en un eclecticismo funcional.

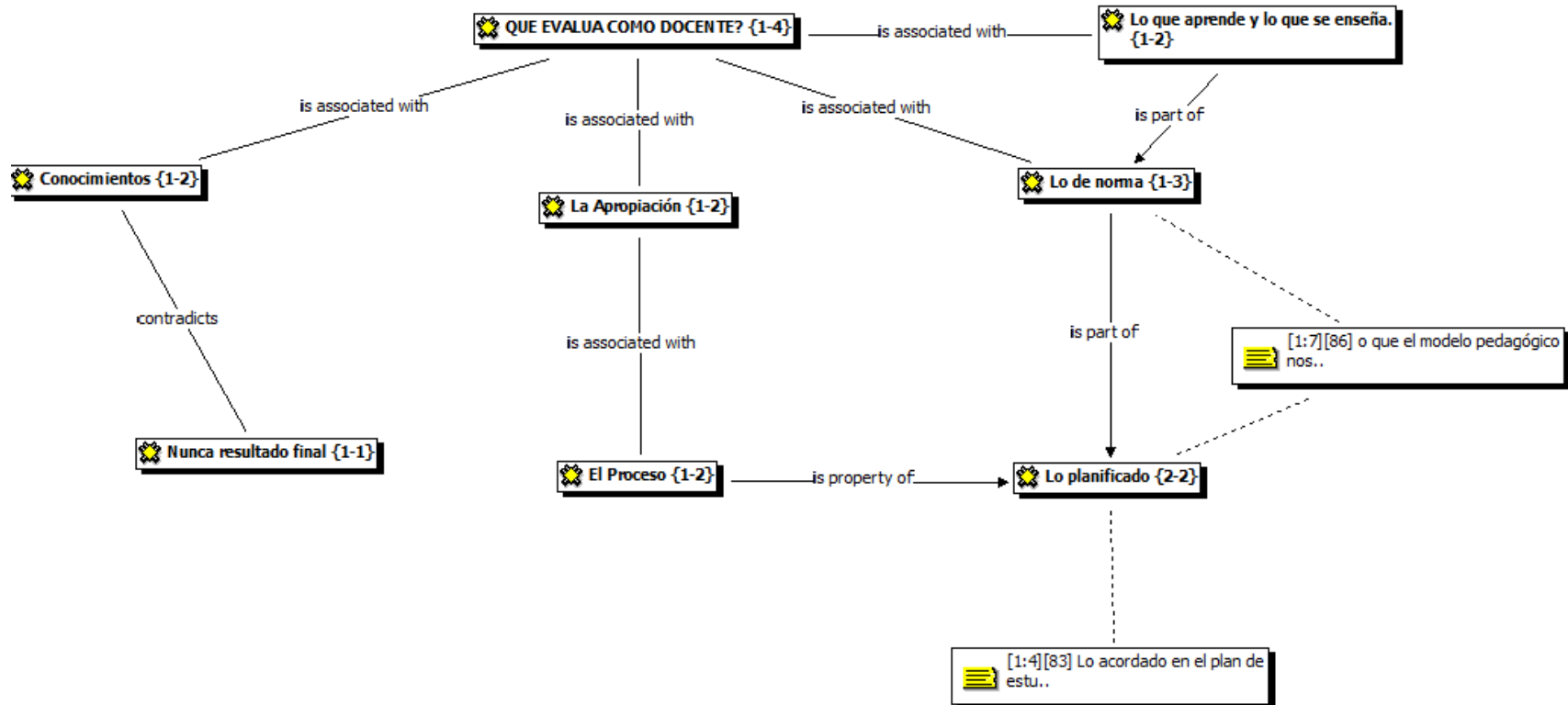
Gráfico 76. Características de una enseñanza ideal desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos en instituciones con resultados avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5



Las características de una enseñanza que pudiese llegar a ser considerada ideal, desde la perspectiva de los participantes, se centra en el logro de su humanización. Pero qué significa humanizar, se refiere a diseñar una infraestructura pedagógica y didáctica que contemple los elementos de una formación y evaluación integral en ambientes colaborativos y un enfoque investigativo permanente. Al hablar de ambientes colaborativos se busca apelar a la creación de comunidades de aprendizaje contextualizadas con acciones educativas experienciales, para ello, se hace necesario fortalecer significativamente en estos campos la formación docente, armonizar la norma, el medio, el actor y, sin duda, la incorporación efectiva de la recursividad propia de las TICs a los ambientes de aprendizaje colaborativos.

6.4.8 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En esta categoría se busca ampliar y confrontar, de manera más precisa, la información sobre el qué se evalúa, cómo se evalúa, si las prácticas evaluativas resultan homogeneizantes para, finalmente ubicar aspectos en los cuales los participantes logran encontrar insumos con alcance explicativo para justificar los resultados en las pruebas Saber 3 y 5 que han obtenido hasta el momento.

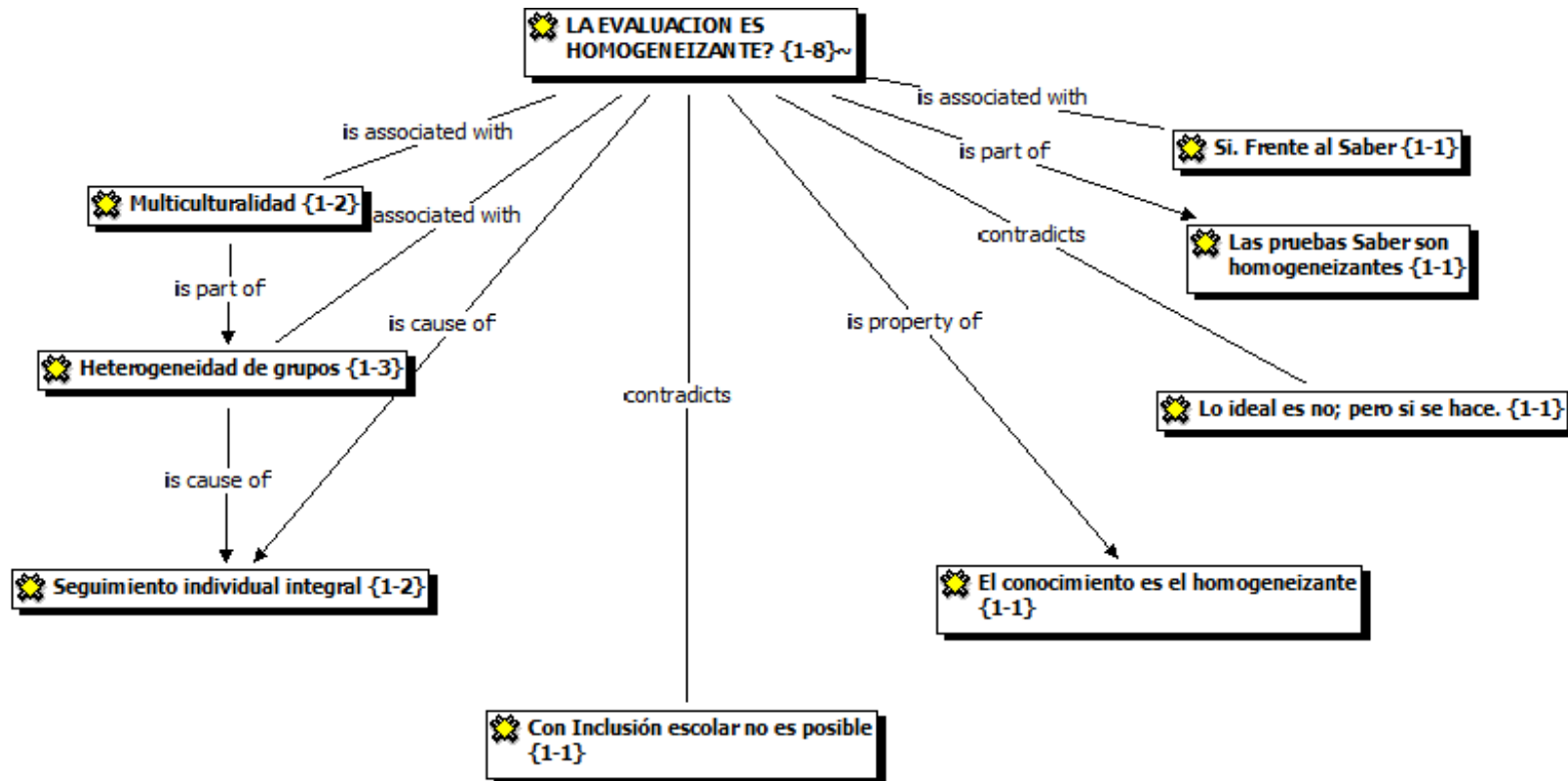
Gráfico 77. Elemento que se evalúan en el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los grupos de discusión de docentes y directivos de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los integrantes del grupo indican que su evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se centra en conocimientos, la apropiación del mismo y lo que dicta la norma en los estándares de competencias básicas. La apropiación pasa por la identificación de los momentos del proceso de adquisición soportados en una planificación; ahora bien, esa planificación, al parecer, no se trata de aquel momento en donde el docente organiza su espacio académico de manera didáctica regularmente, por el contrario, retorna a lo consignado en los documentos institucionales que fundamentan la malla curricular o el plan de estudios. Llama la atención la afirmación de los participantes cuando dicen que la evaluación que realizan nunca apunta al resultado final, sin embargo, la verificación de conocimientos y lo normado los lleva a través de evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 a indagar por ello, más no por el proceso.

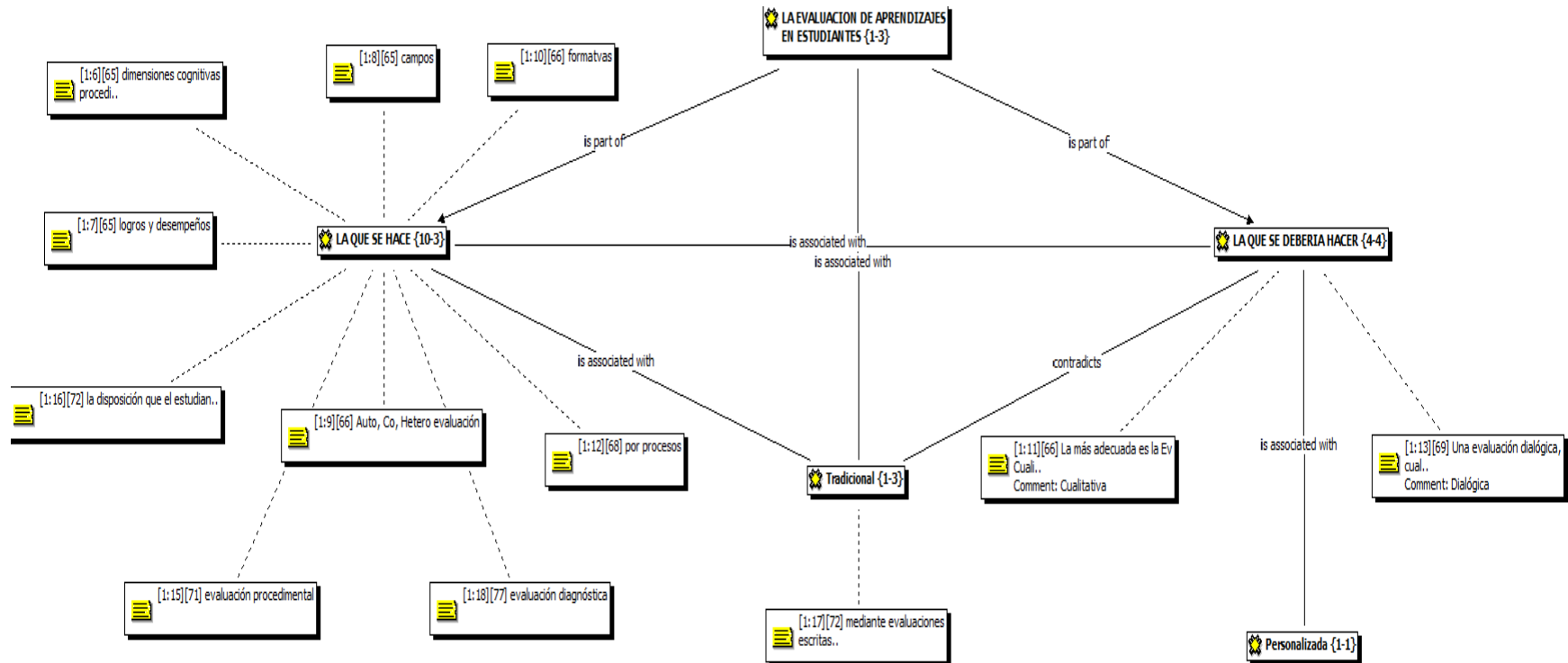
6.4.8.1 *La evaluación es homogeneizante.* La tesis a explorar se relaciona con la idea que las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 conciben a los estudiantes como homogéneos frente a los aprendizajes adquiridos, basados en la unicidad de los planes de estudio al incorporar como referencia inexorable los estándares de competencias del Ministerio de Educación, sin embargo, las tendencias de la evaluación de aprendizajes sugieren un tipo de evaluación diferente, mucho más integral.

Gráfico 78. ¿La evaluación de los aprendizajes es homogeneizante?, desde la perspectiva de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Es una conclusión contundente de los participantes el señalar que las Pruebas Saber 3 y 5 son consideradas como evaluaciones de aprendizaje homogeneizantes, en particular frente a aquello que utilizan los docentes como elemento medular en su práctica, que es el evaluar conocimientos o el saber. Los participantes señalan algunos elementos que a su juicio motivarían el repensar este tipo de evaluaciones para concebirlas de manera más coherente con la realidad del contexto educativo y sus actores, entre ellos: *i)* la multiculturalidad y la heterogeneidad de los grupos; en particular Bogotá es una ciudad, que por ostentar su condición de capital del país y epicentro de los poderes públicos y representar una fuente de oportunidades laborales y económicas para toda el conjunto de la población, le hace atractiva como sitio de refugio de personas en condición de desplazamiento, conflicto armado, reinserción, o por alguna otra condición de vulnerabilidad provenientes de todas las regiones del país; los grupos heterogéneos se explican adicionalmente por otros factores adicionales a la multiculturalidad, como el desarrollo cognitivo, la condición socio afectiva y los recursos económicos. *ii)* el seguimiento individual integral: en particular las evaluaciones requieren insumos diarios y globales para ir consolidando un juicio, toma de decisiones y planes de mejoramiento respaldados en la evidencia particular, no en la evaluación grupal. *iii)* la inclusión escolar como factor que justifica una evaluación particular e individual. La identificación de estos tres elementos y el reconocimiento de los mismos actores con respecto a su práctica son indiscutibles, por eso, ellos mismos dicen “no se debería hacer, pero se hace”.

Gráfico 79. Características de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes: la real y el ideal, desde la perspectiva de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

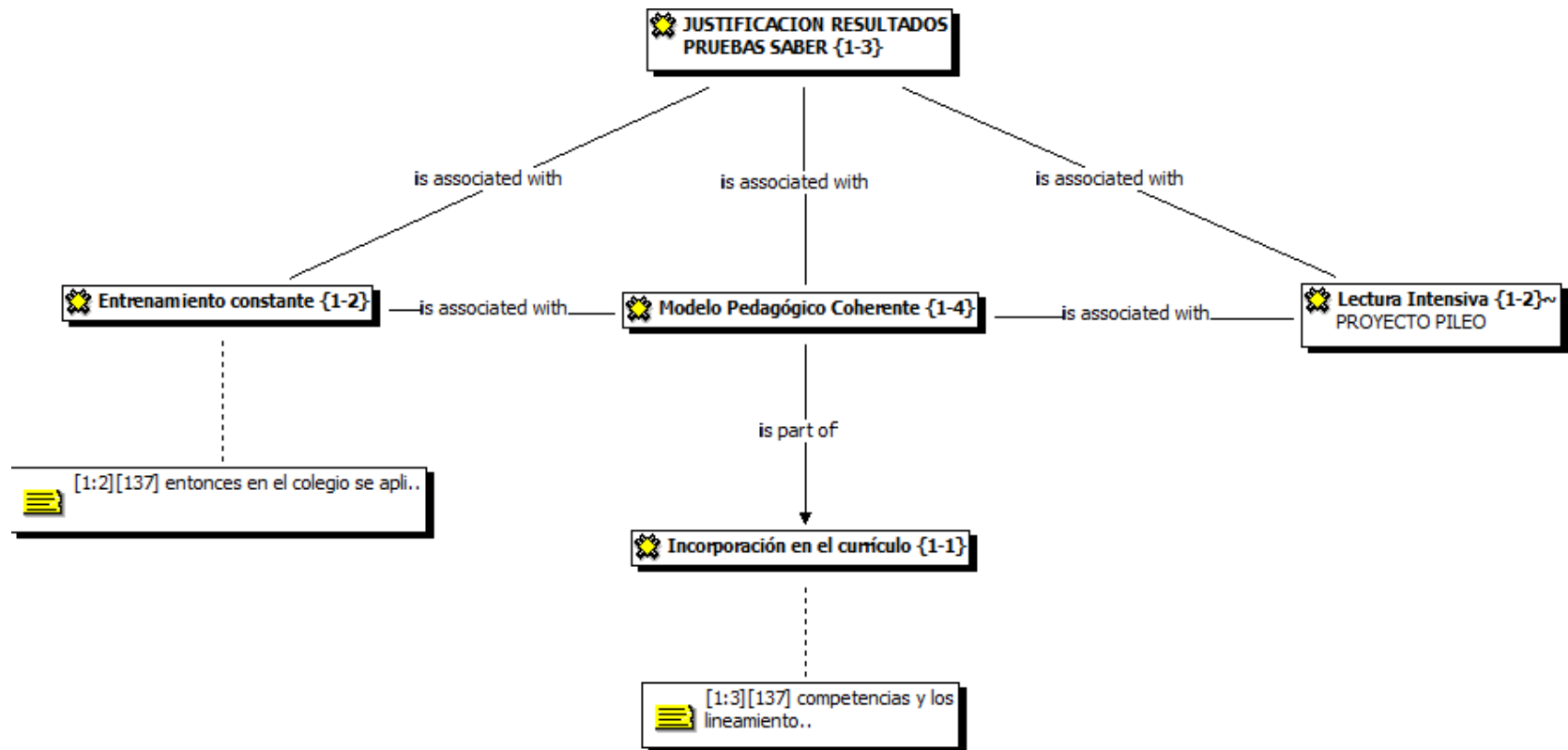


Los participantes indican que las evaluaciones de aprendizajes que se hacen atienden a una multiplicidad de intencionalidades: formativa, por procesos, explorando campos del conocimiento, logros y desempeños, e involucran, la retroalimentación para los estudiantes y sus pares, puesto en palabras de su propia percepción. Junto a estas características, los participantes también señalan que se hace evaluación de corte tradicional, pero en particular señalan el papel de las evaluaciones externas como responsables de ello, por su interés centrado en la verificación de conocimientos, aunque ellas dicen evaluar competencias situadas.

La evaluación de aprendizajes que se debería hacer, según este punto de vista, requiere aumentar su nivel de descripción cualitativa de los desempeños, de las fortalezas, de las debilidades, de los mecanismos de mejora, de la participación y corresponsabilidad de la familia en el proceso; la evaluación debe tornarse en dialógica, con una intencionalidad claramente comunicativa y en permanente mejora.

6.4.8.2 ¿Qué evalúa como docente?

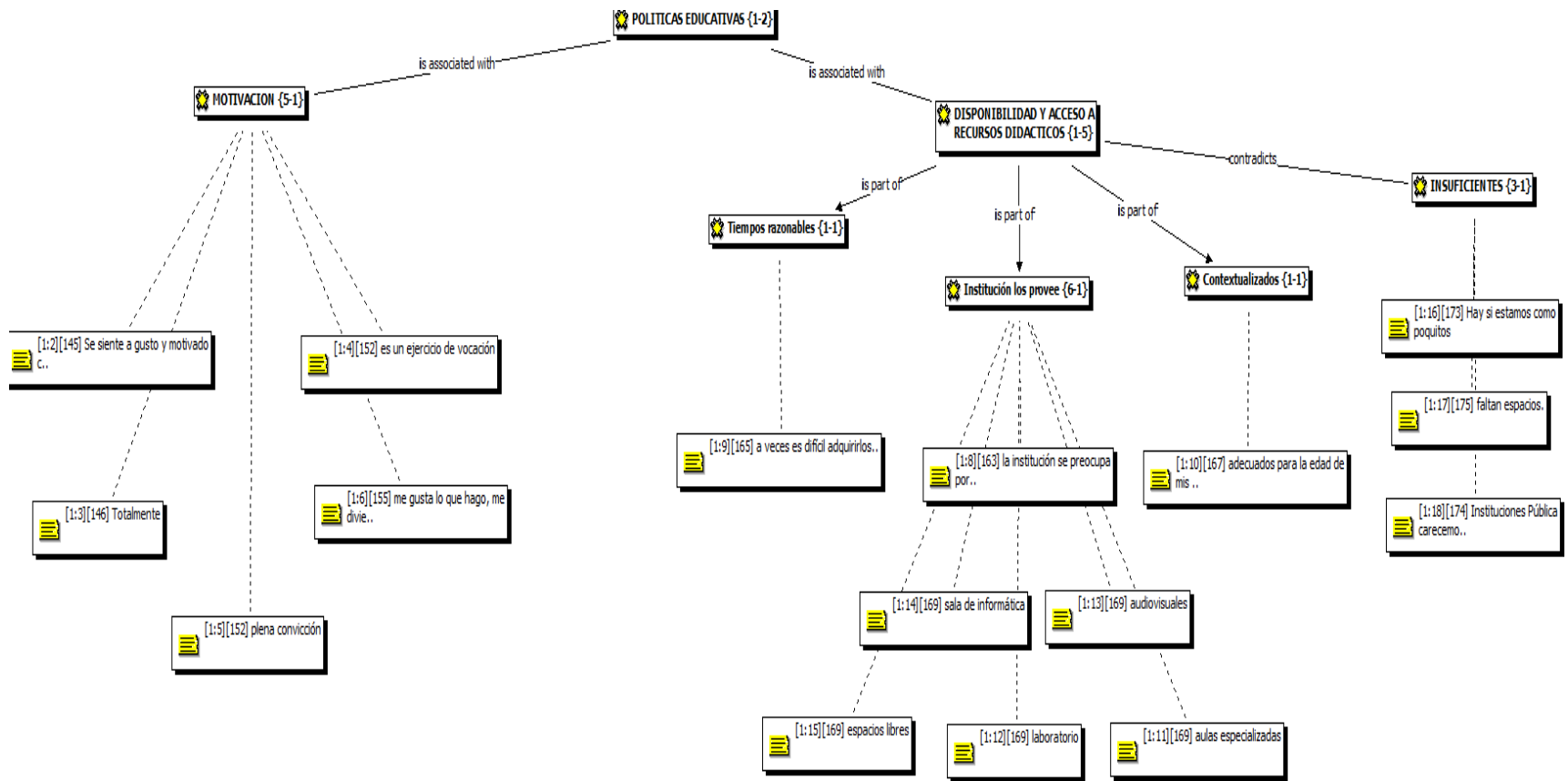
Gráfico 80. Factores que justifican los resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5 desde la perspectiva de los grupos de discusión de las Instituciones Educativas participantes



Los participantes indican que sus buenos resultados en las Pruebas Saber 3 y 5 pueden ser justificados gracias a: *i*) entrenamiento constante, guiado principalmente por los docentes, lo que posibilita un nivel de seguridad mayor en los estudiantes al momento de contestar la pruebas por el manejo de su estructura. *ii*) el nivel de coherencia que se observa entre el modelo pedagógico, su incorporación efectiva en el currículo y concreción en competencias ajustadas a los lineamientos dados por los estándares para el contexto nacional. Éste elemento debe ser fortalecido con proyectos institucionales asociados a los requerimientos o herramientas necesarias para responder con potencial éxito la prueba, los integrantes del grupo de participantes señalan que se trata del proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO.

6.4.9 Políticas educativas. En esta categoría se profundiza con respecto a los elementos contemplados en la norma asociados a las políticas educativas que se implementan directamente en el escenario escolar tales como: la disponibilidad de recursos para la enseñanza, la implementación de proyectos transversales e institucionales, el nivel de participación y todos aquellos lineamientos que a juicio de los participantes han podido afectar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño académico evidenciado en los resultados de las evaluaciones externas Saber 3 y 5.

Gráfico 81. Recursos para la enseñanza desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

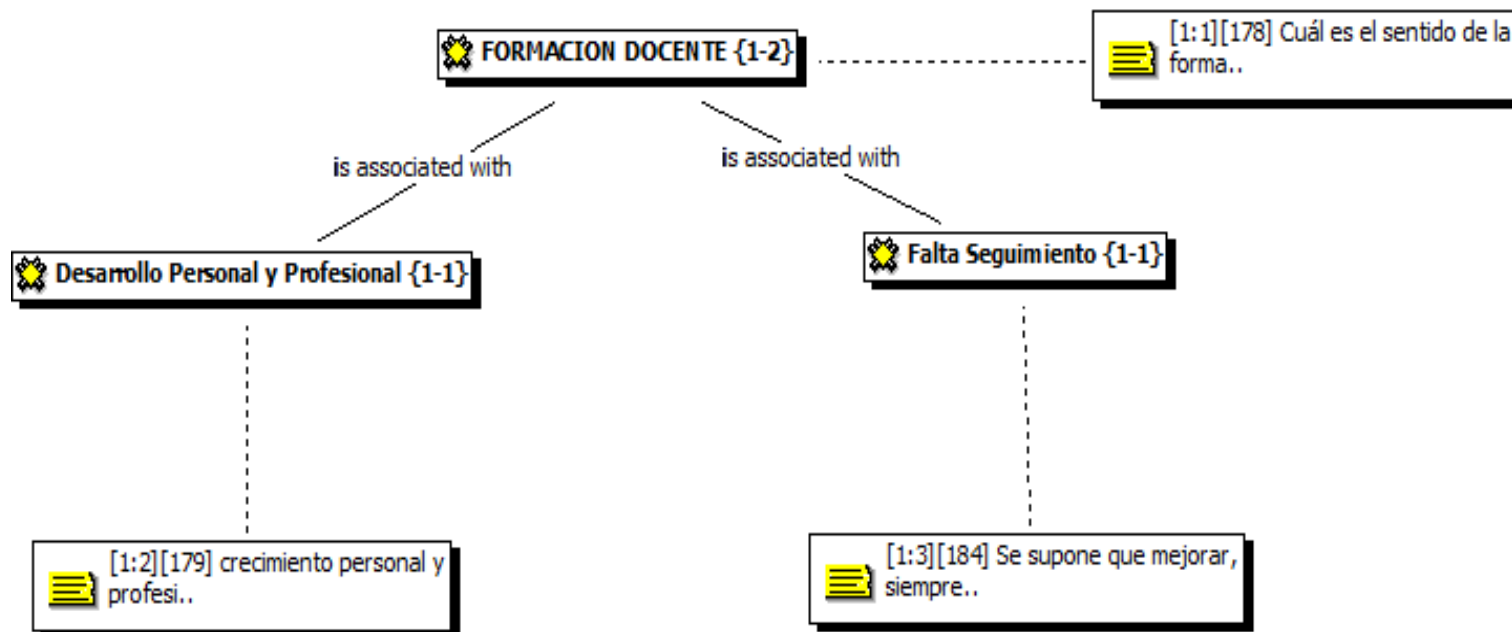


Los resultados muestran varias categorías en las respuestas de los participantes: *i*) la motivación como recurso para un buen desempeño de la práctica docente, y aquí el nivel de los docentes y directivos es bueno pues dicen que la docencia es un ejercicio de vocación, se sienten cómodos con su oficio, disfrutan y les gusta lo que hacen, *ii*) Los recursos que la institución provee: señalan que hay un interés legítimo de la institución por suministrar los materiales necesarios y adecuados para la labor, existen aulas especializadas, adicionales a los laboratorio, salas de informática y espacios abiertos amplios y disponibles para la puesta en escena de las actividades que los docentes prevean en sus áreas. Los recursos que se suministran a los docentes deben estar contextualizados, es decir, ajustados al área del conocimiento, pero en particular a la edad y a la condición de aprendizaje de los estudiantes, *iii*) un recurso con el cual no se cuenta en ocasiones de manera adecuada, es el tiempo, los participantes lo aprecian como un elemento positivo y necesario en el aumento de los tiempos asignados para la jornada escolar, dedicados a la actividad académica.

Así, algunos de los integrantes de los grupos de discusión señalaban que a pesar de la existencia de los recursos descritos, en muchas ocasiones estos resultan insuficientes, limitados y con dificultad para el acceso, lo cual exige nuevamente que el docente coloque en juego su recursividad para sortear la construcción del conocimiento deseado.

6.4.9.1 Políticas educativas y formación docente.

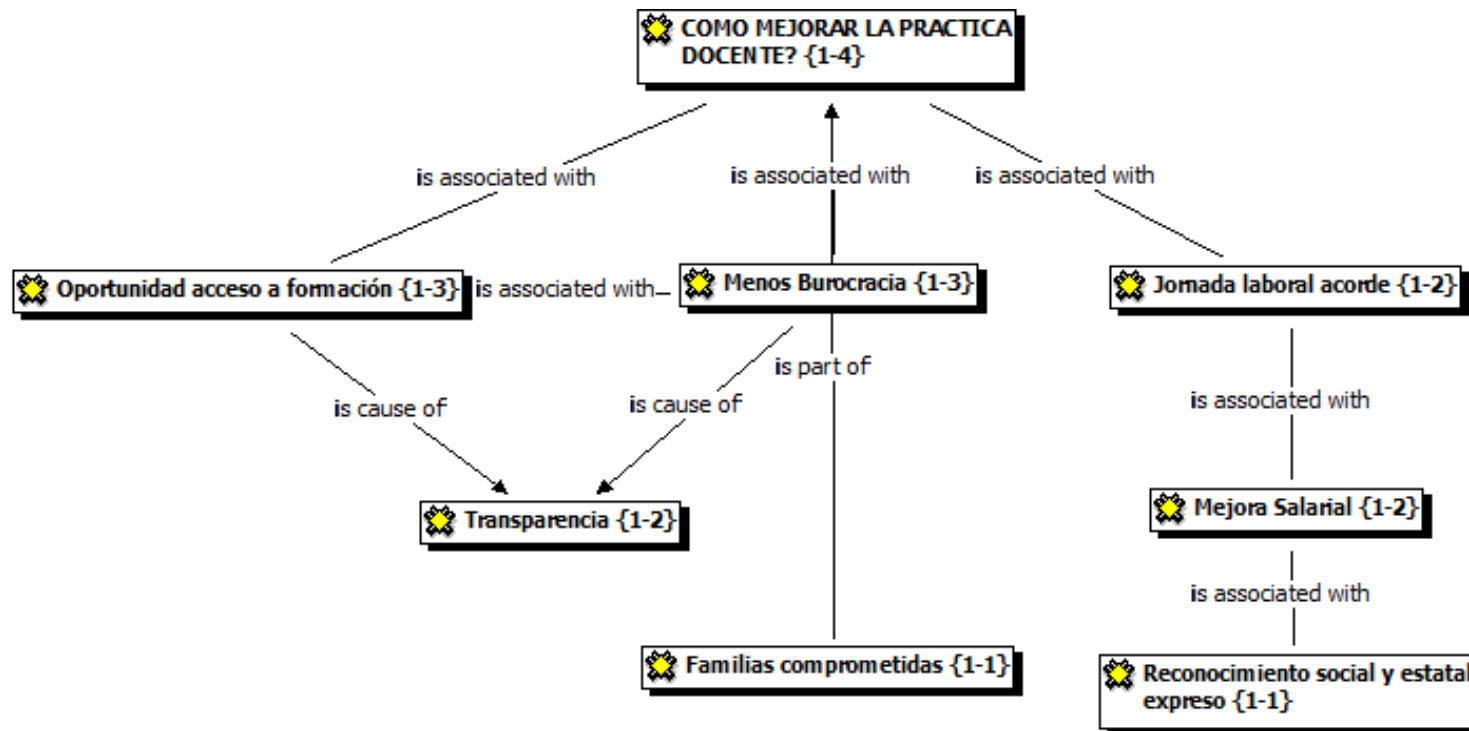
Gráfico 82. Elementos de la formación docente desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



La formación docente tiene como objetivo fundamental el desarrollo personal y profesional de los participantes, sin embargo, el llamado de atención queda del lado de la falta de seguimiento a los procesos de cualificación en los cuales participan; muchas veces se recibe la capacitación financiada por la misma Secretaría de Educación, pero no existe una implementación directa en la práctica educativa con los estudiantes o se sugiere el acompañamiento en la implementación para la mejora continua, de lo contrario, se generaría una sensación de evaluación de la labor, lo cual desemboca en una actitud que seguramente complejizaría la intencionalidad con la que se realiza el seguimiento, pues es clara la resistencia que existe en el gremio frente a una potencial evaluación docente.

6.4.9.2 *Políticas educativas y prácticas docentes.*

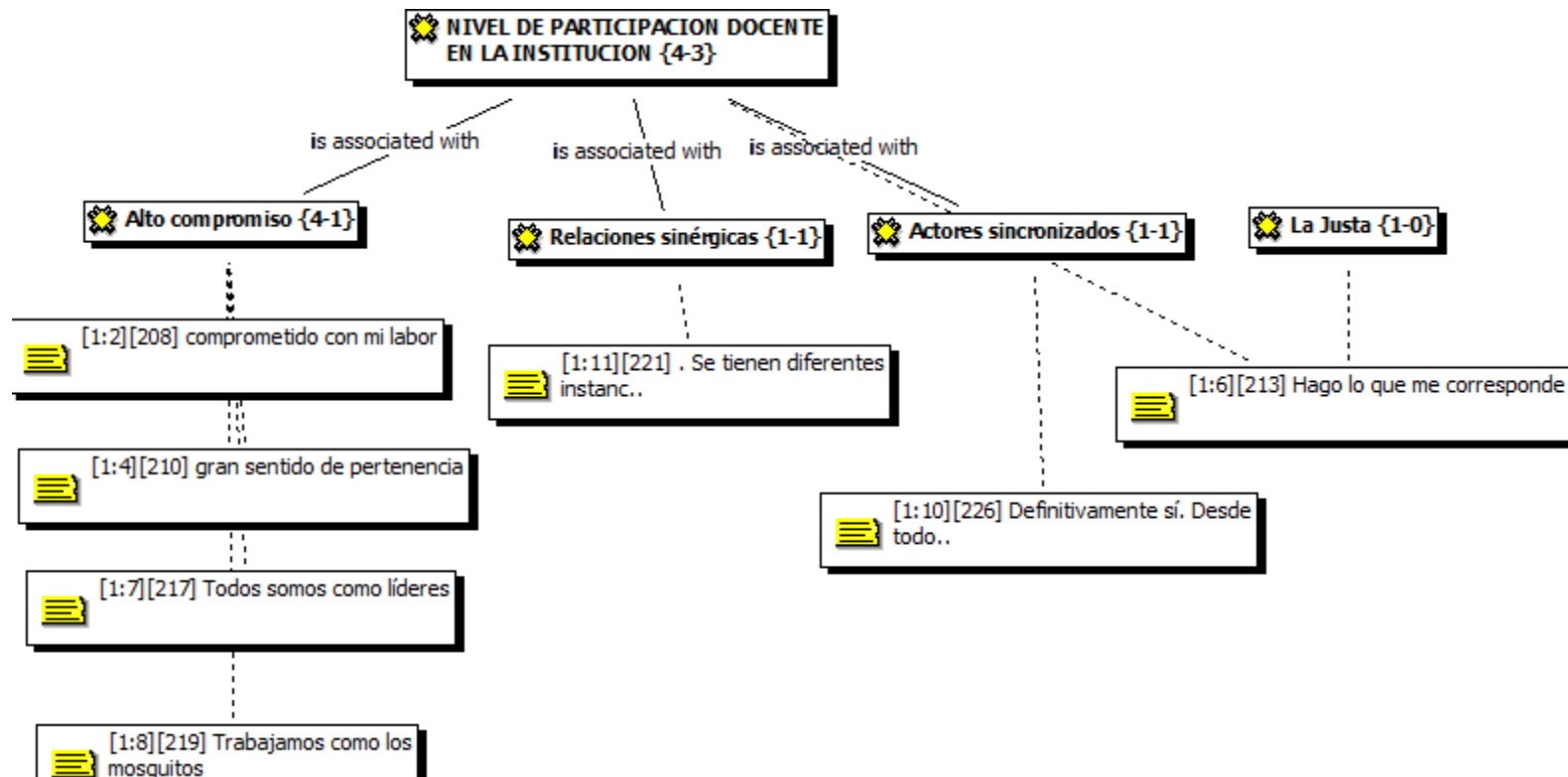
Gráfico 83. Elementos para la mejora de la práctica docente desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Los participantes señalan que entre los elementos necesarios para la mejora de la práctica docente se encontrarían a su juicio: *i)* aumentar las oportunidades de acceso a formación; en este punto se refieren a las restricciones en cupos, requisitos internos para la asignación de los mismos, lo que se sintetiza en la expresión “menos burocracia”. *ii)* jornada laboral acorde con las funciones y las demandas del Estado y la Sociedad; lo cual debe estar acompañado de su respectivo impacto en la remuneración salarial. *iii)* implementar acciones que conlleven a un reconocimiento social y estatal donde se restablezca la dignidad de aquellos y aquellas profesionales que seleccionan como opción de vida el dedicarse a la docencia. *iv)* familias comprometidas; este elemento es recurrente a lo largo de los discursos de los participantes, se requiere el apoyo permanente de la familia para generar el impacto del aprendizaje en el comportamiento de los estudiantes, su madurez cognitiva y la mejora de sus competencias, todo ello, se evidencia en los resultados de las evaluaciones, entre ellas las externas tipo Saber 3 y 5.

6.4.9.3 Niveles de participación docente en la Institución Educativa.

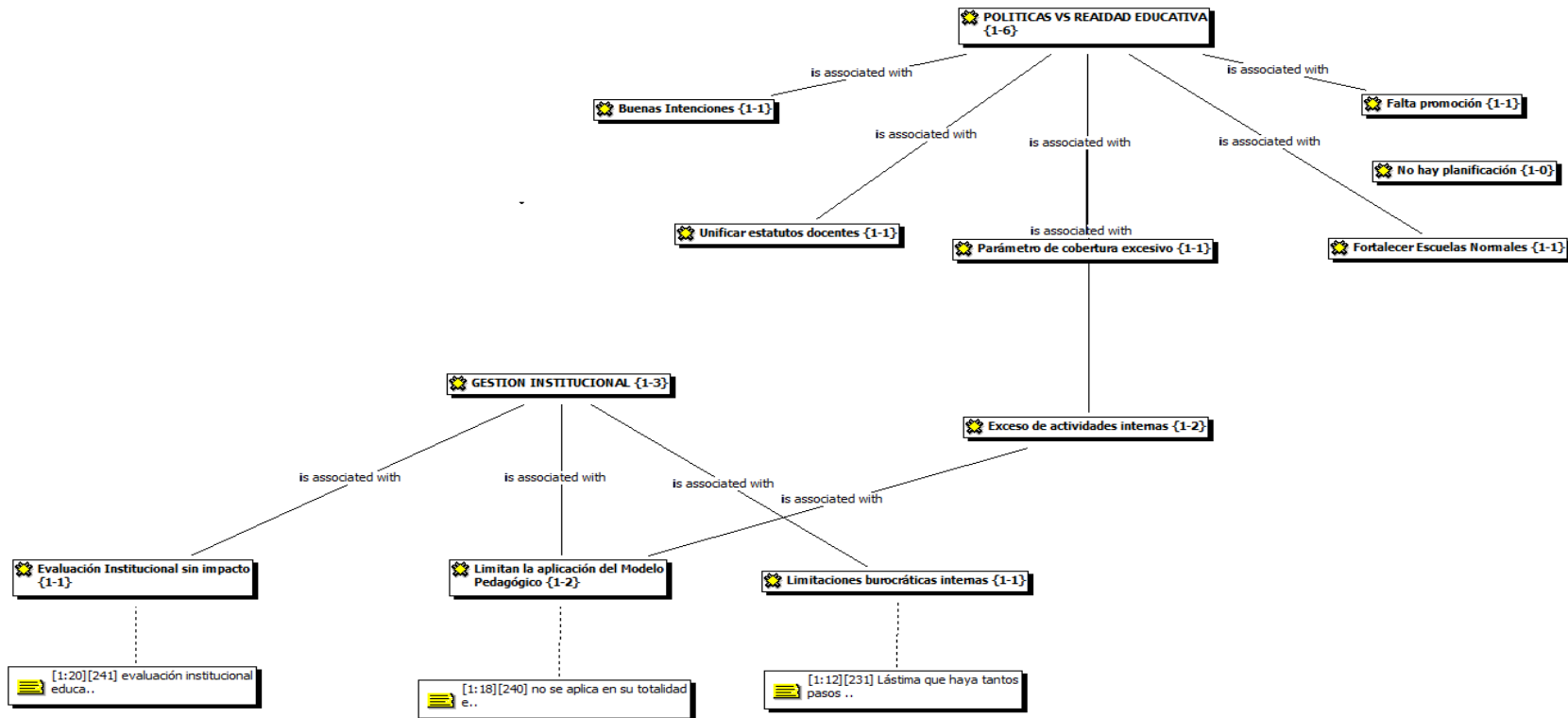
Gráfico 84. Nivel de participación docente en la institución desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Frente a éste elemento los participantes refieren dos posiciones alrededor el compromiso con las actividades que propone la institución. La primera de ellas es de alto compromiso, apreciando un alto sentido de pertinencia, con trabajo colaborativo y de apoyo permanente entre colegas para la realización de los proyectos, en otras palabras, actores sincronizados y relaciones sinérgicas; la segunda opción indica que se hace exclusivamente lo justo, es decir, lo que le compete a sus funciones estrictamente. En conclusión, se aprecia un grupo de trabajo con alto nivel de cohesión y de pertenencia con la Institución Educativa, derivado del compromiso claro con lo que implica su labor como docente y responsabilidad en la formación de sus estudiantes.

6.4.9.4 Políticas educativas, demandas pedagógicas y gestión institucional.

Gráfico 85. Impacto de las políticas educativas en relación con las demandas pedagógicas desde la percepción de los grupos de discusión de Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



La conclusión del grupo es reconocer que las políticas educativas están cargadas de una muy buena intencionalidad pero no cuentan con los elementos adecuados para lograr su implementación e impacto efectivo. Los Participantes señalan que entre las políticas que afectan el aprendizaje de los estudiantes involucran la actividad docente, por ejemplo, el hecho de contar con un doble escalafón docente, pues la percepción de algunos docentes es que no están siendo tratados de manera equitativa, lo cual puede afectar el clima institucional en algún momento. No hay promoción de las políticas educativas en el escenario ni justificación al respecto, la escuela se convierte en un escenario para la aplicación de los lineamientos elaborados fuera de ella y sin ella.

Por lo anterior, y con el ánimo de ser revisado y ampliado, es muy probable que la actividad cotidiana al interior de la Institución Educativa se torne sobrecargada en el desarrollo de actividades emanadas de los programas y acciones políticas dirigidas a la escuela, los proyectos transversales, los proyectos institucionales, los ejercicios propios de las áreas fundamentales, que se concluye en una actividad que no permite el cumplimiento cabal de los objetivos de aprendizajes.

El número de estudiantes establecido por docente suele ser excesivo para lograr desempeñar procesos más exitosos alrededor de logros en el aprendizaje. Se debe normalizar esta situación en relación con el modelo pedagógico institucional y disminuir el parámetro de curso para la asignación de docentes de apoyo especializados al nivel de Educación Básica Primaria.

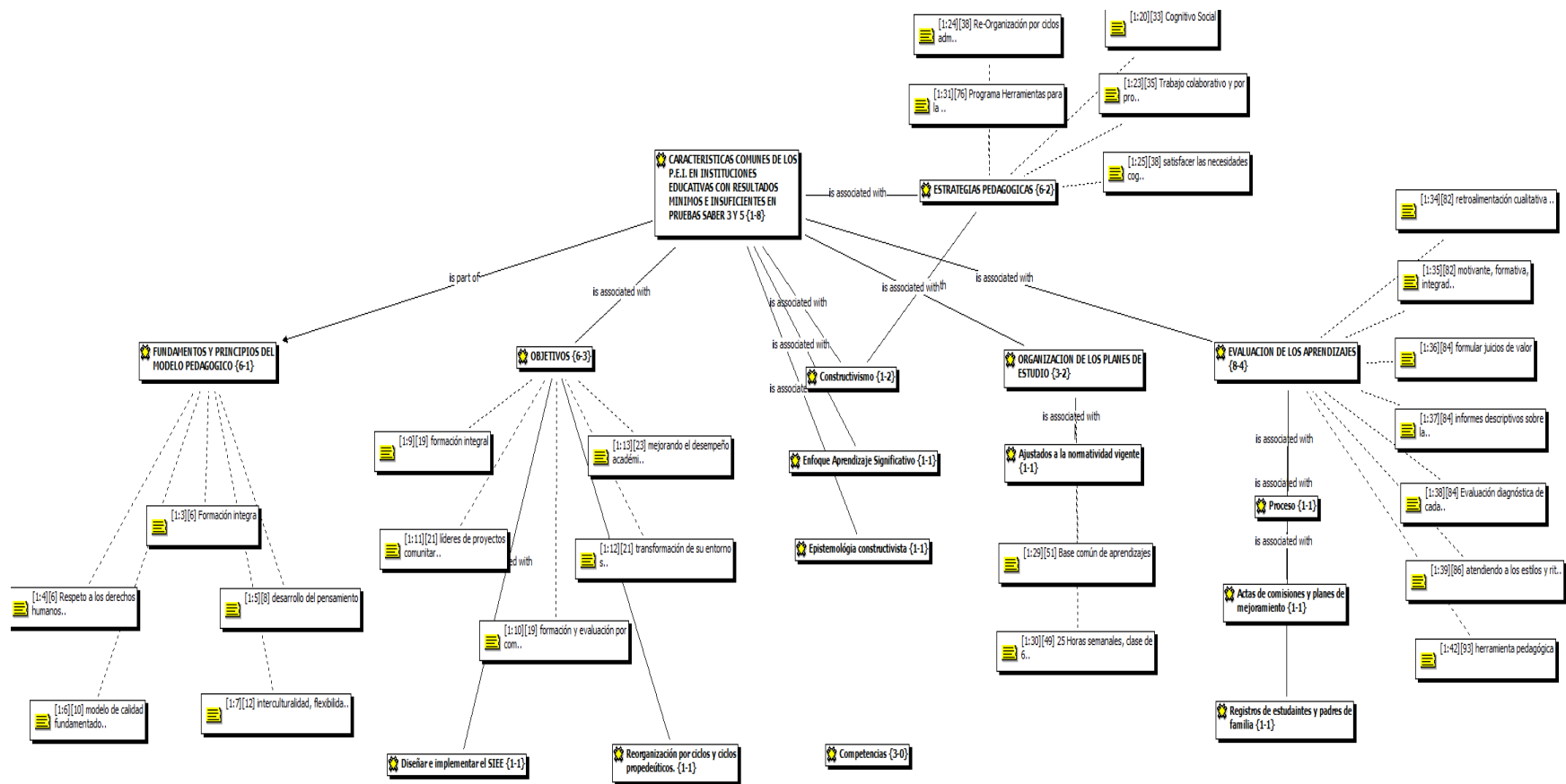
Por último, los participantes mencionan que la Gestión Institucional puede complejizar la labor docente frente al aprendizaje y la evaluación del mismo; indican que la evaluación

institucional anual no deriva en cambios efectivos en la organización interna de los actores educativos y su dinámica curricular o administrativa.

6.4.10 Análisis de Proyectos Educativos Institucionales de Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5

mínimos e insuficientes.

Gráfico 86. Características comunes de los P.E.I. en Instituciones Educativas con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



El Proyecto Educativo Institucional, con su sigla P.E.I., es el documento ordenado por la Ley General de Educación, reglamentado y referenciado posteriormente a través de los decretos 1850 y 1860 de 1994, al cual se le atribuye la potestad de convertirse en la carta de navegación curricular y administrativa de la Institución Educativa; se asume que ha sido construido de manera colectiva con la participación activa de la totalidad de los actores que hacen parte de la comunidad educativa, que para efectos del país estará conformada por estudiantes, padres de familia, docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo, personal de servicios generales, representantes del sector productivo y egresados.

El P.E.I. contiene los acuerdos pedagógicos con los que se orientará la acción educativa en la institución y es una oferta clara y abierta para toda aquella persona que desee ingresar a la institución o simplemente conocer un poco sobre ella; es un documento que refleja la práctica cotidiana, por eso debe ser actualizado permanentemente para ajustarlo a las demandas de la sociedad.

Los P.E.I. de los participantes con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimos e insuficientes de las instituciones participantes poseen varios elementos en común alrededor de las categorías y subcategorías que son pertinentes para esta investigación.

En cuanto a los principios o propósitos de formación inicial, todos hablan de pretender una formación integral donde se incluya lo académico y lo convivencial, destacando el reconocimiento de los valores, derechos y deberes como punto de partida. Igualmente subrayan dentro de sus intereses, brindar una educación de calidad a partir del desarrollo del pensamiento, la incorporación de la interculturalidad y la flexibilidad en sus modelos de enseñanza.

Del lado de los objetivos los P.E.I., coinciden en el deseo de formar seres humanos capaces de impactar su entorno de manera positiva, convirtiéndose en líderes; ahora bien, durante el análisis se puede apreciar claramente que los objetivos de los proyectos educativos buscan atender las leyes y normas incorporando, principalmente, lo señalado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes y la reorganización por ciclos.

Dentro del modelo pedagógico o didáctico es recurrente en los P.E.I. ubicar líneas sobre el constructivismo, con una orientación hacia el logro de aprendizajes significativos y una enseñanza por competencias. De otro parte, cuando se trata de encontrar las estrategias de formación en estos documentos no resulta clara la forma en que han sido definidas, pues se aprecia información relacionada con la reorganización por ciclos, el trabajo colaborativo, la incorporación del programa de herramientas para la vida de la Secretaría de Educación que consiste en diseñar e implementar acciones conducentes al dominio de la escritura y la lectura, de una segunda lengua, del conocimiento matemático, de las ciencias naturales y de las TICs. Es importante mencionar que existe una recurrencia tácita y expresa por fortalecer aspectos de orden cognitivo, básicamente en este punto, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales, a pesar que en los puntos de principios y objetivos del mismo documento se expresa el interés por formar en las demás dimensiones de la integralidad humana.

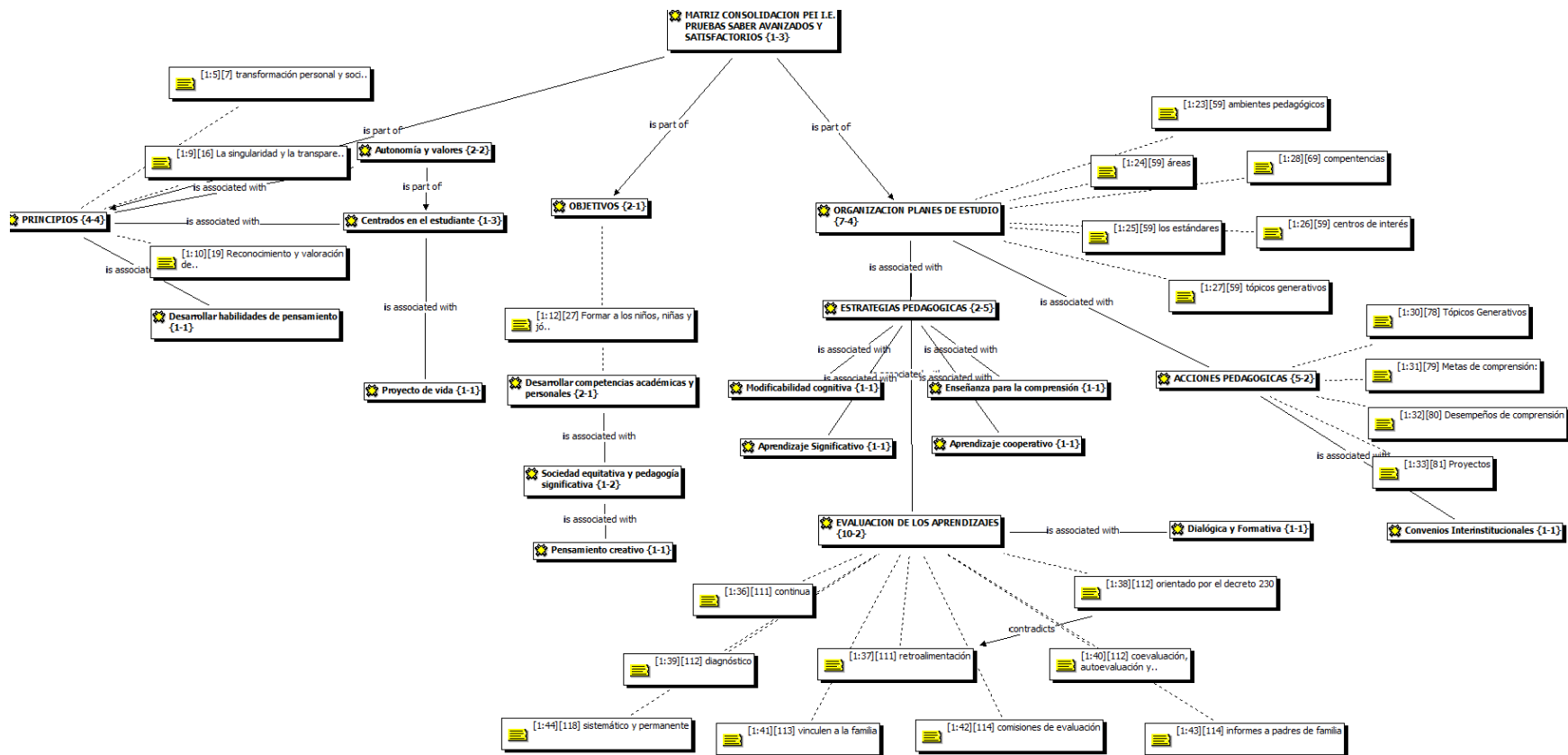
Sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, los P.E.I. la contemplan como proceso integral y como herramienta pedagógica, sin diferenciar sus cualidades. Para ambas posiciones se indica que debe tener retroalimentación oportuna a estudiantes y padres de familia a través de los informes respectivos, que su carácter es formativo, que debe brindar insumos para la

formulación de juicios de valor, con un diagnóstico constante, de tal suerte que se respete y atienda los estilos de aprendizaje.

En cuanto a los planes de estudio, debemos indicar que en su totalidad se ajustan a los lineamientos que brindan las políticas educativas en cuanto a estándares de competencias, intensidades horarias y áreas del conocimiento. Vale la pena acotar que no se aprecian mallas curriculares estructuradas y completas, se resumen en la enunciación de las áreas para los grados y su intensidad, pero no se puede apreciar su secuencialidad, hasta cierto punto comprensible, por tratarse del nivel de educación básica primaria donde existe un o una docente para el 80% o más de las asignaturas del plan de estudios.

6.4.11 Análisis de Proyectos Educativos Institucionales de Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 avanzados y satisfactorios.

Gráfico 87. Características comunes de los P.E.I. en Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



La descripción de lo que significa un P.E.I. y en particular, sus objetivos como documento institucional fueron descritos en el esquema anterior, por lo que no se parafrasearán en éste punto. Iniciaremos con los principios, luego los objetivos, las estrategias y las acciones pedagógicas, la evaluación y finalmente los planes de estudio.

En primer lugar los principios que se aprecian en los P.E.I. de las Instituciones Educativas participantes circulan alrededor de la búsqueda de la transformación personal, la singularidad y la transparencia en las acciones de cada uno de sus actores. Así mismo, mencionan la necesidad de lograr el reconocimiento y la valoración de los demás y de sus acciones dentro del escenario educativo. En términos académicos dicen que se busca el desarrollo de habilidades de pensamiento, seres autónomos, formados en valores y con unas bases para la formulación de un proyecto de vida. Los objetivos de estos P.E.I. contemplan las siguientes intencionalidades: formar niños y niñas con una escala de valores acordes con la propuesta institucional, desarrollar competencias académicas previstas en los estándares, lograr con su acción institucional una sociedad equitativa y una pedagogía que resulte significativa para los educandos y finalmente potenciar el pensamiento creativo.

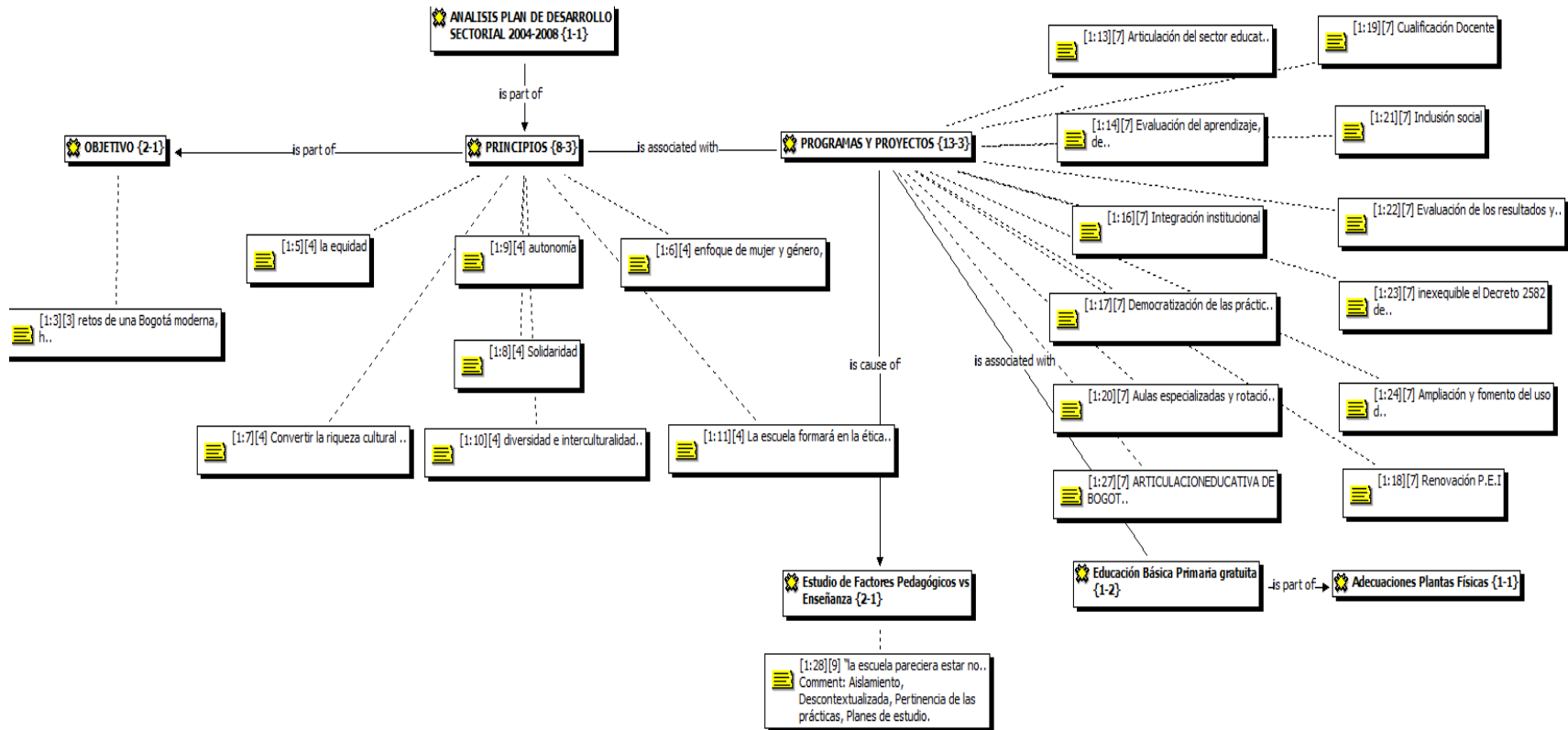
Las estrategias y acciones pedagógicas que se relatan en los P.E.I. mencionan pretensiones que deberían estar acorde con los elementos conceptuales del modelo pedagógico adoptado en la práctica de la institución, contemplan la modificabilidad cognitiva, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo. Como referente teórico adicional, mencionan la enseñanza para la comprensión y posiciones de orden constructivista. En las acciones pedagógicas coherentes con la enseñanza para la comprensión, hablan entonces de tópicos, metas y desempeños comprensivos y acuden a la enseñanza por proyectos.

Frente a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes los P.E.I. tienen consignado que será dialógica, continua y formativa. Parte de una evaluación diagnóstica y se caracteriza por generar una sistemática y constante retroalimentación. En la metodología de la evaluación suelen emplear sistemas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Un punto importante en estos P.E.I. es la mención expresa de vincular a los padres de familia dentro del proceso con un poder porcentualmente decisorio sobre el juicio valorativo final que aparecerá en el boletín o informe académico del mismo estudiante. Los planes de estudio son descritos con el ánimo de configurar ambientes pedagógicos próximos a los centros de interés, donde se desarrollen las áreas y competencias cuyos insumos primarios son los estándares dados por el Ministerio de Educación Nacional.

6.4.12 Análisis de Planes de Desarrollo Sectorial en educación de Bogotá 2004-2016.

6.4.12.1 *Plan de Desarrollo Sectorial en Educación de Bogotá 2004-2008.* A continuación se representan esquemáticamente los elementos ubicados en los planes de desarrollo sectorial de educación relacionados con las categorías de análisis de la presente investigación, teniendo en cuenta que éste documento es el mapa que traza los lineamientos, las visiones, las acciones y la forma de comprender la educación por parte de la administración pública de turno; con ello, quien lo representa que es la Secretaría de Educación busca las formas de operativizar y concretar al interior de las Instituciones Educativas, los programas y estrategias necesarios para lograr su cumplimiento, y sin duda, ello influye directamente en la multifactorialidad asociada a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los(as) docentes, niños y niñas escolarizados en el sector oficial de la ciudad.

Gráfico 88. Características del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2008, relacionadas con elementos de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes para las Instituciones Educativas Oficiales



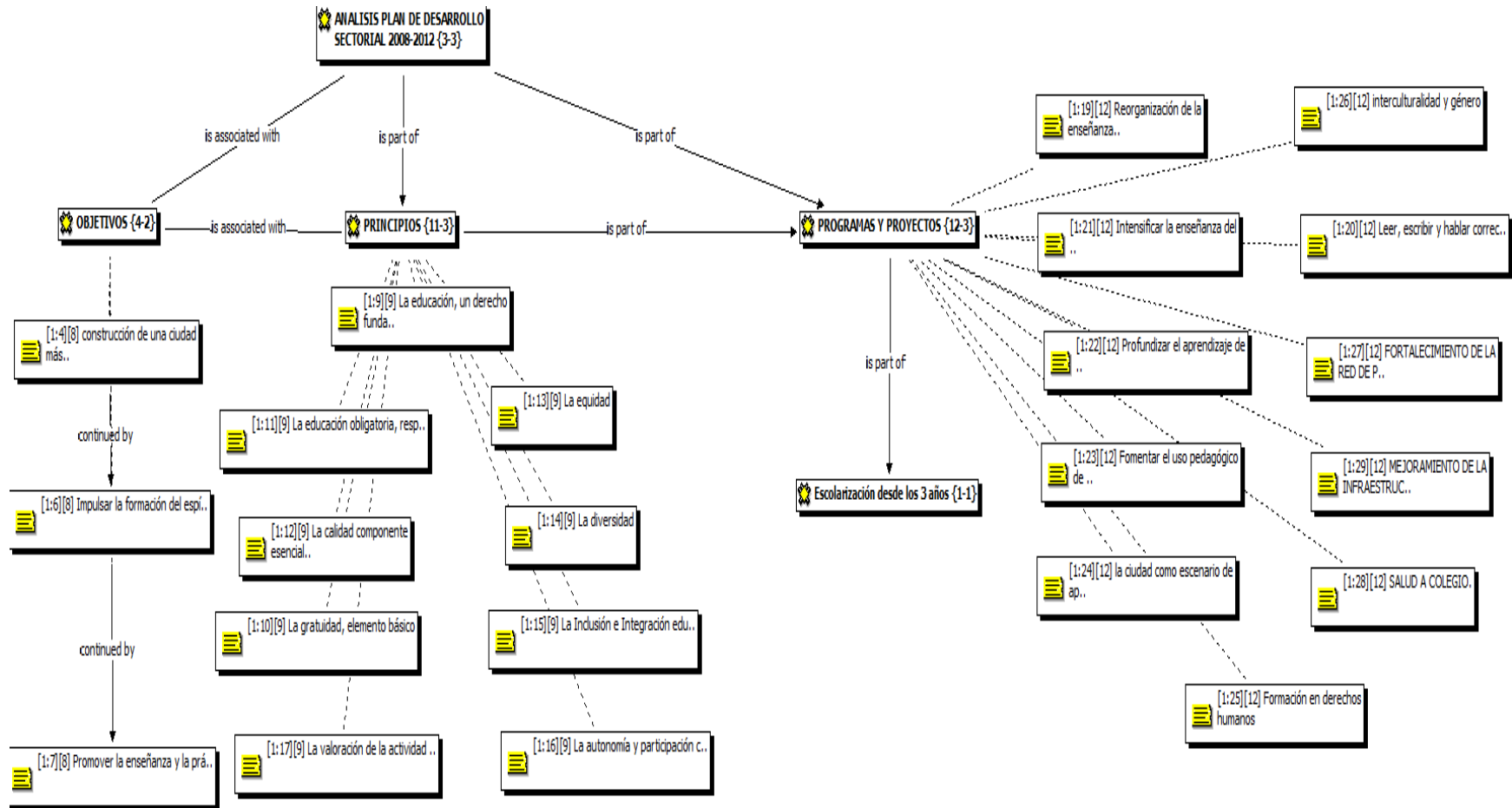
El objetivo de este Plan Sectorial de Desarrollo gira alrededor de convertir a Bogotá en una ciudad moderna, para lograrlo asume los principios de equidad, rescata la riqueza cultural, incorpora a sus prácticas ciudadanas el reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad, la solidaridad y la autonomía con un enfoque de mujer y género en donde la escuela formará a partir de la ética y en conjunto con la incorporación de estos principios, a las acciones pedagógicas cotidianas.

Para lograrlo, el plan de desarrollo indica que se deben seguir los siguientes programas y proyectos: articulación del sector educativo básica y media con la educación superior, desarrollar una evaluación de aprendizajes, fortalecer la integración institucional, la democratización de las prácticas de enseñanza, la implementación de aulas especializadas y rotación de estudiantes, la gratuidad en la educación básica primaria, cualificación docente, la inclusión social, evaluación de los resultados de las evaluaciones externas nacionales e internacionales en donde se participe, inexequibilidad del decreto 2582 de 2003 relacionado con la evaluación docente, actualización e implementación de competencias en el uso de la recursividad para el aprendizaje de las TICs y la permanente renovación de los Proyectos Educativos Institucionales.

El estudio de los factores pedagógicos que inciden en los procesos de enseñanza a través de enfoques centrados en la investigación, permiten suponer que la escuela pareciera estar descontextualizada y aislada de la realidad social, por lo que resulta necesario revisar cuidadosamente las prácticas y planes de estudio.

6.4.12.2 *Plan de Desarrollo Sectorial en Educación de Bogotá 2008-2012*. A continuación se describen los elementos que para la siguiente administración se propusieron como líneas de acción de trabajo desde la política educativa para fortalecer el sistema educativo en la ciudad de Bogotá, representados en el esquema derivado del análisis del documento y apoyados en el software de Atlas ti.

Gráfico 89. Características del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012, relacionadas con elementos de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes para las Instituciones Educativas Oficiales

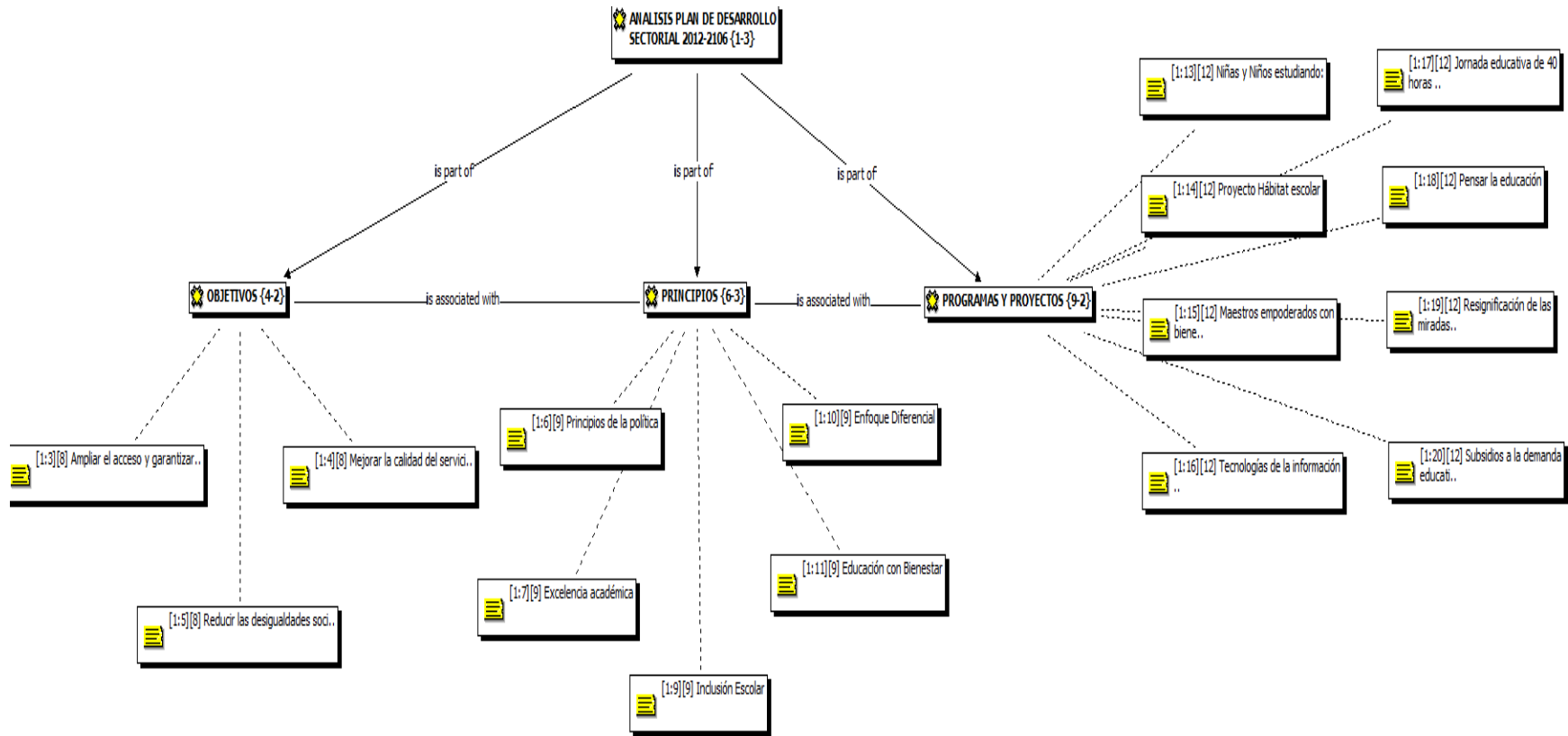


Su denominación es “Educación de calidad para una Bogotá positiva”, para ello, se traza como objetivos: la construcción de una ciudad más incluyente, fortalecer la formación del espíritu, promover la enseñanza y la práctica de valores alrededor de la convivencia ciudadana. Los principios que permitirán el diseño de las acciones para cumplir estos objetivos son: la educación es un derecho, pero una educación de calidad como componente esencial de cualquier planificación educativa, valorar las actividades y gestión de los actores educativos, fortalecer los procesos de equidad, diversidad, inclusión e integración educativa de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad que conduzcan a la formación de personas autónomas y con participación activa en la vida ciudadana.

La forma de concretar estas intencionalidades hasta ahora plasmadas en objetivos y principios, son los siguientes programas y proyectos: Escolarización de niños y niñas desde los tres años de edad (actualmente se reciben niños y niñas en el sistema oficial desde los cinco años), reorganización de la enseñanza por ciclos, la intensificación de la enseñanza del inglés como segunda lengua, fomento del uso pedagógico de las TICs, rescate de la ciudad como escenario de aprendizaje, formación en derechos humanos, inclusión de programas de interculturalidad y género, leer-escuchar-hablar y escribir correctamente, fortalecimiento de las acciones de la Red de Participación Ciudadana REDP, mejoramiento de las plantas físicas de las Instituciones Educativas e implementación de programas de Salud al Colegio.

6.4.12.3 Plan de Desarrollo Sectorial en Educación 2012-2016.

Gráfico 90. Características del Plan de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2012-2016, relacionadas con elementos de las prácticas de enseñanza y evaluación de aprendizajes para las Instituciones Educativas Oficiales

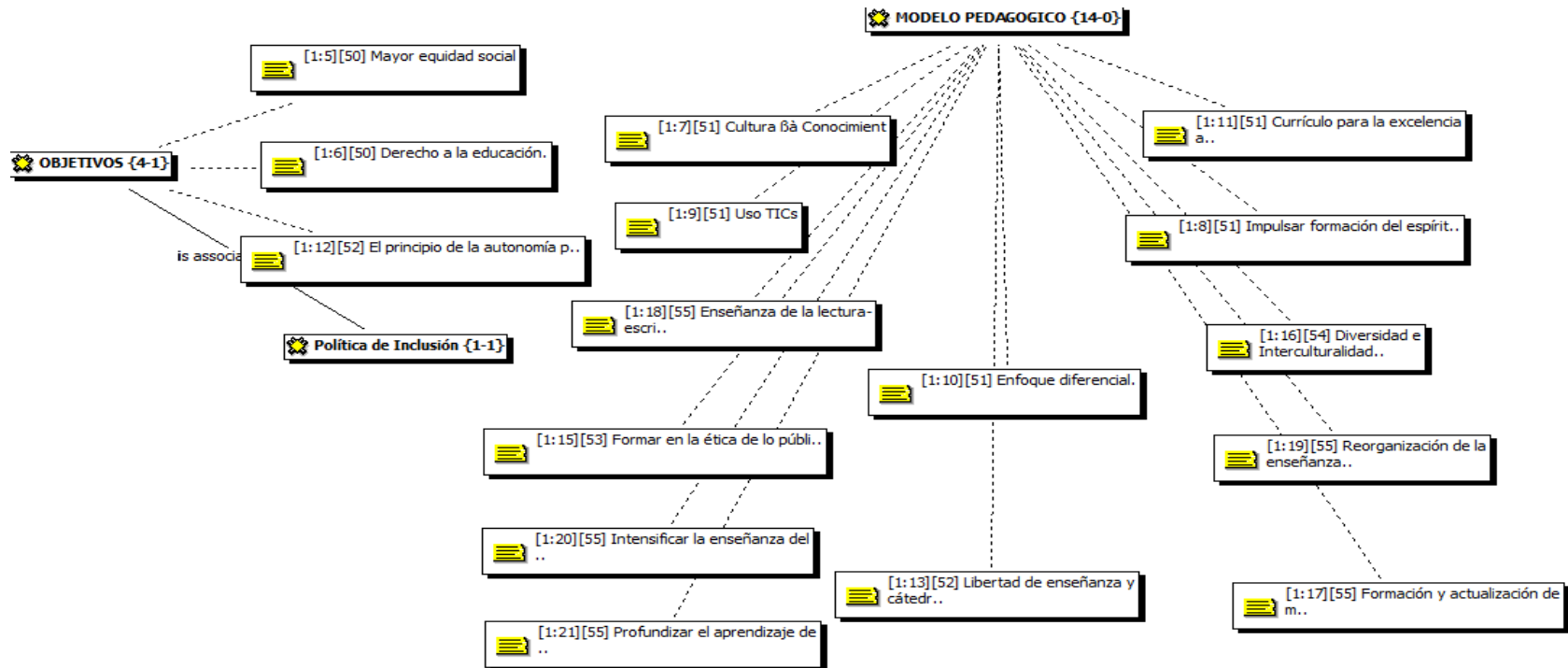


En este Plan de Desarrollo Sectorial denominado “Calidad para todos y todas”, los objetivos se orientan hacia la búsqueda de mecanismos que permitan garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, mejorar la calidad del servicio educativo en la ciudad reduciendo las desigualdades sociales que por la diversidad de la población que atienden las Instituciones Educativas son muy comunes. Los principios que guiarán esta línea de trabajo son: trabajar desde el enfoque diferencial, proponer una educación en condiciones de bienestar integral de los agentes educativos, asumir la política de la inclusión escolar como norma dentro de las Instituciones Educativas y buscar permanentemente la excelencia académica. Aquí la más reciente puesta en escena de trabajo durante 2014 es el modelo MEDEA, “Mejoramiento Educativo Distrital para la Excelencia Académica” liderado en el marco de un convenio entre la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social y la Secretaría de Educación de Bogotá, donde se propone descubrir la realidad educativa a partir del conocimiento del contexto educativo, los actores y la gestión durante varias fases que van desde la recolección de los antecedentes de la institución con la revisión de los distintos documentos institucionales hasta el diseño e implementación de los respectivos planes de mejoramiento.

Otros programas que hacen parte integral de este plan de desarrollo son: Niños y niñas estudiando, Hábitat escolar, Maestros empoderados con bienestar, Jornada escolar de 40 horas “40x40” (cuarenta semanas al año de clase con 40 horas de jornada semanal), Tecnologías de la Información y la Comunicación, Pensar la educación y subsidios a la demanda educativa.

6.4.13 **Elementos recurrentes en los Planes de Desarrollo Sectoriales de educación en Bogotá 2004- 2016.** A continuación se pretende representar aquellos elementos asociados a las categorías de análisis de la presente investigación que son recurrentes en los últimos 12 años, consignados en los Planes de Desarrollo Sectoriales de Educación de las tres administraciones más recientes de la ciudad.

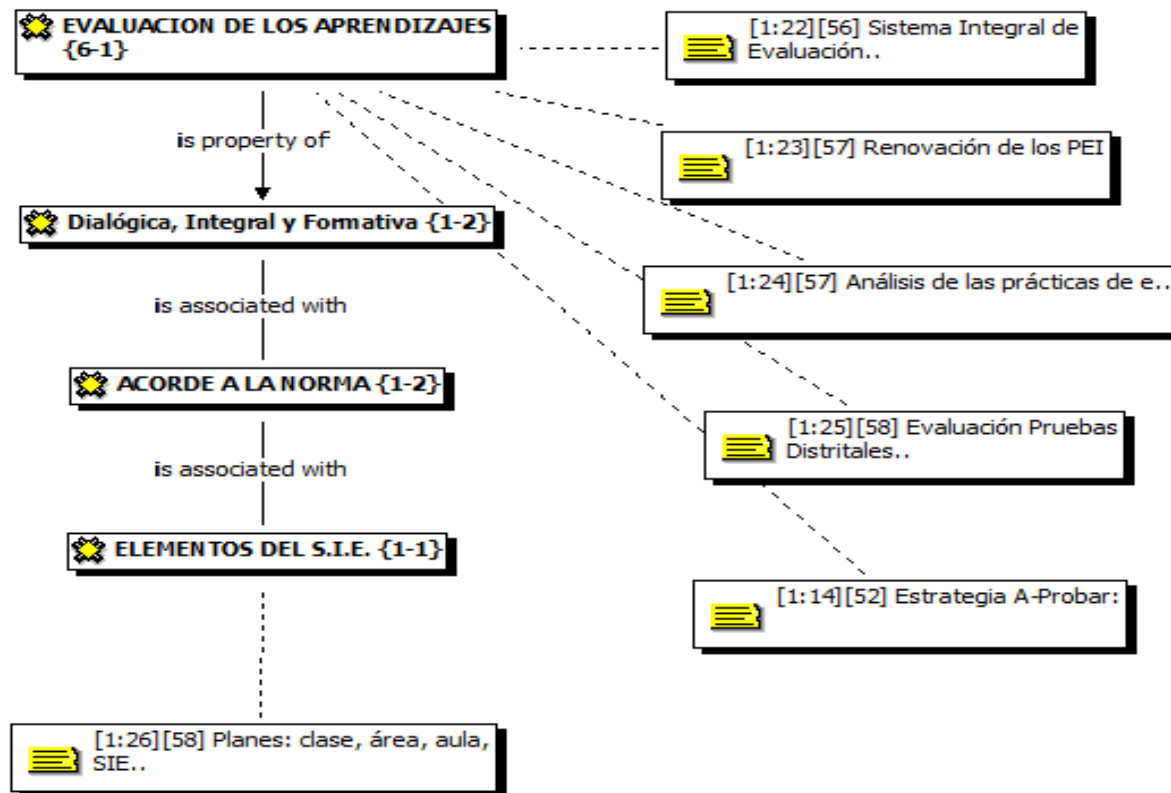
Gráfico 91. Características recurrentes de los Planes de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2016, relacionadas con elementos de los objetivos y las prácticas de enseñanza para las Instituciones Educativas Oficiales



En cuanto a los objetivos, los Planes de Desarrollo Sectoriales son recurrentes en proponer una educación con mayor equidad social, garantizar el pleno derecho a la educación, con la plena apuesta por la política de inclusión y lograr privilegiar no solo la formación de personas autónomas, sino la enseñanza con autonomía y libertad de cátedra. Desde los elementos que pueden hacer parte de los componentes que se contemplan en la adopción de un modelo pedagógico se destaca que los Planes de Desarrollo Sectorial sugieren estar atentos a: mantener estrechos vínculos entre la cultura y el conocimiento, el uso de las TICs, la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de las habilidades comunicativas, formar en la ética de lo público, intensificar la enseñanza del inglés, profundizar en el aprendizaje de las herramientas para la vida, sostener unas prácticas de enseñanza desde el enfoque diferencial, diverso e intercultural, incorporar los lineamientos del currículo para la excelencia, reorganizar la enseñanza por ciclos y sostener procesos de formación y actualización de maestros.

Son 12 años en los que los Planes de Desarrollo Sectorial se han encargado prácticamente de promover pilares educativos similares, con acciones que han dado un mayor o menor resultado en unas u otras; sin embargo, es importante apreciar la línea de trabajo secuencial entre las administraciones y su preocupación centrada en lo social y la enseñanza con bienestar y calidad para todos y todas. Finalmente apreciamos las líneas de trabajo recurrente en cuanto a la evaluación de los aprendizajes apreciadas a lo largo de estos tres planes de desarrollo, que circulan alrededor de la implementación de los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes y el permanente ajuste a las normas que reglamentan estos procesos tales como el decreto 1290 de 2009 (que por demás es el más mencionado y reconocido por los docentes y directivos participantes).

Gráfico 92. Características recurrentes de los Planes de Desarrollo Sectorial de Educación de Bogotá 2004-2016 relacionadas con elementos de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las Instituciones Educativas Oficiales



Es claro que la evaluación de los aprendizajes desde los Planes de Desarrollo Sectoriales es contemplada o mencionada en cada uno de ellos como elemento importante dentro de las prácticas autónomas y libres de enseñanza, a partir de un enfoque que reconozca las políticas de inclusión social, el enfoque diferencial y los contextos de los estudiantes; para ello, se propone la configuración del Sistema Integral de Evaluación de la Calidad Educativa SIECE. Otro aspecto sugestivo que se encuentra allí es el reconocimiento de la necesidad permanente de la actualización de los P.E.I., debido al alto grado de movilidad del personal escolar de algunas Instituciones Educativas, a los resultados de las evaluaciones externas e internas y a las políticas que progresivamente se van incorporando. Los planes sugieren el continuo y sistemático análisis de los resultados, especialmente de las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5 y de las pruebas Comprender, junto con los análisis derivados de los resultados de aprobación, deserción y reprobación de los grados escolares en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE.

Además, se incorpora la estrategia A-Probar que precisamente busca en la línea de lo planteado, apoyar aquellas Instituciones Educativas donde los resultados de las evaluaciones de aprendizajes no han sido los mejores, con acciones de refuerzo escolar adicional a lo previsto en la jornada escolar tradicional.

6.5 Matrices de triangulación

A continuación se procedió a realizar la triangulación de las fuentes de información, en este caso, las entrevistas con directivos y docentes, los grupos de discusión con directivos y docentes y los documentos de los Planes de Desarrollo Sectoriales registrando los elementos en las matrices respectivas.

6.5.1 Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 avanzado y satisfactorio.

Tabla 28. Matriz de triangulación Modelos Pedagógicos de I.E. con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 avanzado y satisfactorio

Categoría: MODELOS PEDAGÓGICOS

ÍTEMS	Entrevista Directivos	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos conceptuales que guían el aprendizaje.	Constructivismo. Enseñanza para la comprensión y Tradicional. Enfoque: Aprendizaje significativo. Construcción del conocimiento. Intencionalidades. Enseñanza contextualizada y con sentido. Conocimiento y Utilización de conocimientos previos. Autonomía del docente y del estudiante mediado por lo normado. Se aprende para poder hacer. Lo que se aprende en el aula y la institución debe promover el desarrollo social.	Escuela activa. Dialogante. Enfoque: Aprendizaje significativo. Carácter: Interestructurante. Énfasis: Semántico comunicativo: Saber Hacer, Contexto. Producción de texto oral y escrito. Competencias. Mezcla entre constructivista y tradicional.	OBJETIVOS: Mayor equidad social. Derecho pleno a la educación El principio de la autonomía y la libertad de cátedra. Política de Inclusión. Cultura básica de conocimientos. Currículo para la excelencia académica. (40 x 40) Jornada escolar de 40 horas semanales durante 40 semanas al año. Diversidad. Interculturalidad. Reorganización de la enseñanza por ciclos.

	<p>DOCENTES: Modelos: Tradicional, Constructivista, Conductismo, Ecléctico. Enfoque: Aprendizaje significativo. Enseñanza activa. Proyectos y campos del conocimiento. Carácter: Interestructurante Ajustada a la norma. Intencionalidades: Relación con el entorno Autoestima Centrarse en las competencias: Saber, Hacer. Funciones mentales: Generar conflicto cognitivo, Contraste de información, Transferencia de conceptos. Conceptualización. CUESTIONAMIENTO S: Mayoría de clase tradicional, Autonomía del docente, El colegio no es constructivista, incoherencia con los documentos, “Año tras año se remienda”; se requiere cambio organizacional.</p>		
<p>Estructura de la malla curricular y planes de estudio.</p>	<p>Soportada en la organización de los contenidos, por campos del conocimiento. Organización académica por ciclos y por periodos académicos dados por la entidad nominadora. Secretaría de Educación a través de resolución de calendario académico. Formación desde el modelo de competencias (Básicas dadas por los estándares por áreas del conocimiento previstos desde la Ley General de Educación). Competencias: Ser, Saber y Hacer. Institucionalmente se</p>	<p>La malla se ajusta a lo que dictan las normas. Tiene áreas fundamentales, organizadas por ciclos, intensidad horaria de 25 horas semanales. Proyectos de ley y proyectos institucionales que complementan la formación integral.</p>	<p>Las mallas y planes de estudio deberían posibilitar: integralidad del ser con el saber, desde una organización por ciclos. SER: Educación Artística. Actividad Física y Deporte. Educación para la ciudadanía y la convivencia. SABER: Matemáticas. Español Segunda Lengua. Ciencias Sociales. Ciencias Naturales. Que se convierten en centros de interés por áreas de aprendizaje.</p>

	<p>interesan por: Competencias emocionales y metacognitivas. Contemplan algunos apoyos extracurriculares académicos y de formación integral del ser.</p> <hr/> <p>Se organiza por contenidos, áreas y temas, unidades básicas. Académicamente se organiza por ciclos y campos. Se registran desempeños e indicadores de logro. Atiende los lineamientos dados por la entidad nominadora a través de la resolución de calendario académico. Orientada hacia el desarrollo de las habilidades de pensamiento: Comportamentales, competencias ciudadanas, sociales, metacognitivas, éticas.</p>		
Metodologías	<p>Trabajo diferencial por ritmos de aprendizaje y por objetivos. Autonomía del docente en el aula. Apoyo en actividades extracurriculares. Salidas pedagógicas, Obras de teatro, Programas Bogotá, Ciudad, Escuela. Enseñanza por proyectos y por procesos. Los objetivos se dirigen a: Desarrollo del pensamiento, Fortalecer las habilidades comunicativas, Lograr aprendizajes significativos. Actividades de trabajo colaborativo: Dramatizaciones, exposiciones, lúdica.</p>	<p>Prácticas ajustadas a: Desarrollo cronológico y biológico de los estudiantes; desde lo pedagógico se ajusta al modelo de la institución, ajustado al carácter de Institución incluyente. Casi que se requiere procesos de personalización. Discusión: Cada día se exige una práctica distinta. La práctica debería ser según modelo pero eso no se hace. Depende del estado de ánimo de los docentes y de los estudiantes. Se mezclan metodologías. Es difícil implementar una por el número de estudiantes.</p>	<p>Uso de las TICS Intensificar la enseñanza del inglés. Profundizar el aprendizaje de las TICS, matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, competencias ciudadanas. En el plan de desarrollo 2012-2016: Enfoque diferencial.</p>

	<p>Trabajo independiente del docente, por proyectos, de corte constructivista, enseñanza para la comprensión, eclécticas: preguntas, trabajo en grupo, internet, talleres, medios de comunicación, uso de tics, inteligencias múltiples.</p>	<p>ENSEÑANZA IDEAL: Basada en ambientes colaborativos (comunidades de aprendizaje, ajustada a los contextos), Integral (vivencial) y con enfoque investigativo (que incorpore las TICs, sincronice el medio y el actor, humanizada. Con permanente capacitación docente.</p>
<p>Agentes Educativos: Interacciones</p>	<p>Estudiante: Sujeto activo y centro del aprendizaje y de la enseñanza. Inmerso en contextos: ciudad, familia y Estado. Relaciones: Interactivas, colaborativas y participativas. Estudiante vs Estudiante: Fallas comunicación y matoneo. Docente vs Estudiante: Respeto, mediado por autoridad, Relación laxa, ley del menor esfuerzo. Docente vs Docente: Verticales, alto compromiso.</p> <hr/> <p>ESTUDIANTE: Conocimientos previos, centros del aprendizaje, activos, espontáneos, aman aprender. Tienen el perfil que la Secretaría de Educación envía. El docente ejerce un buen control. Docente vs Docente: Trato diferencial entre ellos, roces, intereses disímiles. Buen ambiente laboral. Estudiante vs docente: Respetuosos, complicadas, autoridad clara, diálogo y razón lógica, confianza.</p>	<p>La idea es educar para la ciudadanía y la convivencia. Al 2016: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. PIECC, junto con la posibilidad de la gestión del conocimiento es esta línea: Transformar las relaciones de poder. Facilitar nuevas prácticas y aprendizajes. Ser parte, Sentirse parte, hacer parte. Cambiar realidades personales, territoriales y sociales.</p>

Recursos para la enseñanza.	<p>Recursividad: “Con los que el docente tenga”. Materiales y Didácticos: Computadores, Planta física preservada, Audiovisuales, Mobiliario adecuado. Humanos: Docentes, Orientador Escolar, Bibliotecario, Coordinadores, Estudiantes. Apoyo externo: Derivado de convenios que realiza la misma Institución Educativa.</p> <hr/> <p>Recursividad: Creatividad del docente y gestión de la institución. Materiales y Didácticos: oralidad, libros de texto, audiovisuales, guías, Tics, material de desecho. Humanos: Padres de familia en asocio con docentes y personal de apoyo.</p>	<p>Recursividad docente. Los que se consigan Audiovisuales TICs</p>	<p>Incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es una Política Nacional</p>
Formación Docente	<p>Desde la I.E.: Capacitación interna a los docentes. Incorporación de las TICs. Organización interna para capacitación docente externa. Desde los docentes: Iniciativa personal baja, intereses disímiles. Desde la Secretaría de Educación: Capacitación es poca.</p> <hr/> <p>No hay. Desde la SED: Postgrados, restricciones de “edad del docente”. Desde los docentes. Eventuales, depende del escalafón, sin interés en formarse, cuestionan calidad de los programas. Del Colegio: Sin interés, y no apoyan.</p>	<p>Permanente desde la institución que brinda los espacios y desde la SED que se ajusta a las condiciones económicas, pedagógicas y de tiempo de los docentes.</p>	<p>Formación docente permanente a través del programa en el 2016: Maestros Cualificados. Subsidios a la formación Postgradual de los maestros.</p>

Clima Institucional	Apropiado: Pertinencia e Identidad de los actores educativos. Coherencia con el modelo educativo de formación. Trabajo en equipo. Ambiente laboral sin estrés.	La posición de los grupos es recurrente frente a éste aspecto, ya descrito a partir de las entrevistas.
	Apropiado: Relaciones horizontales, buena comunicación, buena relación personal. Dificultades entre docentes: Relaciones verticales, limitaciones intergeneracionales, relación profesional pobre, resistencia al cambio y a la evaluación.	

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos de I.E. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales.

Tabla 29. Matriz de triangulación Evaluación de Aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5

Categoría: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

ÍTEMS	Entrevista Directivos	Grupos de Discusión	Planes de Desarrollo: Elementos recurrentes 2004 a 2016
Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes.	Existe autonomía en la concepción y la aplicación. Globalmente se mueve entre: Como instrumento: Clasifica, insumo para formular juicios, es la mejor herramienta. Como proceso: integral (Ser, hacer y saber), sistémica, formativa, flexible, continua, dialógica. En las dos instancias se ajusta a la norma, mejora el aprendizaje y es constante.	¿QUÉ EVALÚA COMO DOCENTE? Conocimientos. Apropriación de conocimientos. Lo de norma (estándares de competencias) Lo planificado. Se evalúa el proceso no el resultado final. ¿LA EVALUACIÓN ES HOMOGENEIZANTE? Sí: Frente al saber. Las pruebas Saber son homogeneizantes. El conocimiento es homogeneizante.	Dialógica. Integral y formativa. Ajustada a la norma. Acorde a los elementos del SIEE. Evaluación Pruebas Distritales “Comprender”: Matemáticas y lenguaje. Integrar el Saber con el Ser.

	<p>Como proceso: Sumativa vs formativa. Efectividad entre el saber y el hacer. Constante y ajustada a la norma. Genera planes de mejoramiento. Incorporar en las mallas curriculares.</p>	<p>Con inclusión escolar no sería posible. La multiculturalidad no lo permitiría. Seguimiento individual integral.</p>	
¿Qué se evalúa?	<p>Conocimientos: Contenidos del cada una de las áreas. Contexto del estudiante: social Competencias: Saber, conocer y saber hacer. Actitud: Disposición del estudiante en clase.</p> <hr/> <p>Trabajo en clase: Enseñado vs aprendiendo, conocimientos. Convivencia y actitud. Se identifica incoherencia entre la competencia y el logro.</p>	<p>Contenidos y actitudes.</p>	
¿Cómo se evalúa?	<p>Dadas desde la autonomía del docente: Según el área, incluye preparación para pruebas Saber. Contenidos: Cognoscitiva, Exposiciones, carteleras, trabajo en clase, cuadernos, pruebas escritas. Ajustada a la norma, según decreto 1290. Aunque “fue un cambio en la escritura”.</p> <hr/> <p>Ajustado al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE. Autonomía del docente: Sumativas: oral, escritas, calificación. Formativas: Coevaluación, Autoevaluación Preparación para Pruebas Saber. Aproximación a pruebas PISA.</p>	<p>¿QUÉ EVALUACIÓN SE HACE? Dimensiones cognitivas, campos, formativas, logros y desempeños, actitudes. Evaluación procedimental. Evaluación diagnóstica. Auto, Co, Hetero evaluación. Tradicional (evaluaciones escritas).</p> <p>LA QUE SE DEBERÍA HACER: Cualitativa, dialógica, personalizada.</p>	
Factores asociados a los resultados en	<p>No se socializan en el equipo. Desarticuladas curricularmente inter</p>	<p>Entrenamiento constante, Modelo pedagógico coherente (incorporación al currículo de las</p>	<p>Debe tener: Planes de área, de clase, de aula, SIEE, Proyectos Institucionales.</p>

evaluaciones Pruebas Saber	<p>grados. Implican compromiso y preparación docente. Énfasis en comprensión lectora. Se torna en cultura evaluativa institucional. Ajuste al contexto institucional.</p> <hr/> <p>Experticia del docente en evaluación. Mejora en comprensión lectora. Sincronía entre agentes. Análisis de gobierno escolar. Los resultados de pruebas Saber no se socializan, se desconocen objetivamente.</p>	<p>competencias y los lineamientos). Lectura intensiva.</p>
-----------------------------------	---	---

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos de I.E. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales.

Tabla 30. Matriz de triangulación Políticas Educativas en Instituciones Educativas con resultados avanzado y satisfactorio en pruebas Saber 3 y 5

Categoría: POLÍTICAS EDUCATIVAS

ÍTEMES	Entrevista Directivos	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos curriculares asociados a las políticas educativas incorporados en la Institución Educativa.	<p>Es una exigencia de la Secretaría de Educación. Ajustarse a las normas. Proyectos Pedagógicos: Institucionales. Establecidos desde el Proyecto Educativo Institucional P.E.I. Transversales: PRAE (Proyecto de Ambientes Escolares, medio ambiente); PILEO (Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad), Democracia (Gobierno escolar), PES (Educación Sexual).</p> <hr/> <p>Proyectos pedagógicos: Institucionales: según intereses de aula. Bandas musicales, escuelas</p>	<p>Desde la Institución: Incorporación de las TICS para docentes. Adecuación de espacios para implementación de actividades académicas.</p> <p>Los recursos que se derivan de las políticas son escasos. Docentes comprometidos y participación activa en la vida institucional. Existen docentes que se limitan a hacer lo que les corresponde, lo justo.</p>	<p>Renovación de los P.E.I., análisis de las prácticas educativas, Estrategia A-Probar. Refuerzo escolar en instituciones con resultados bajos en Pruebas Saber.</p>

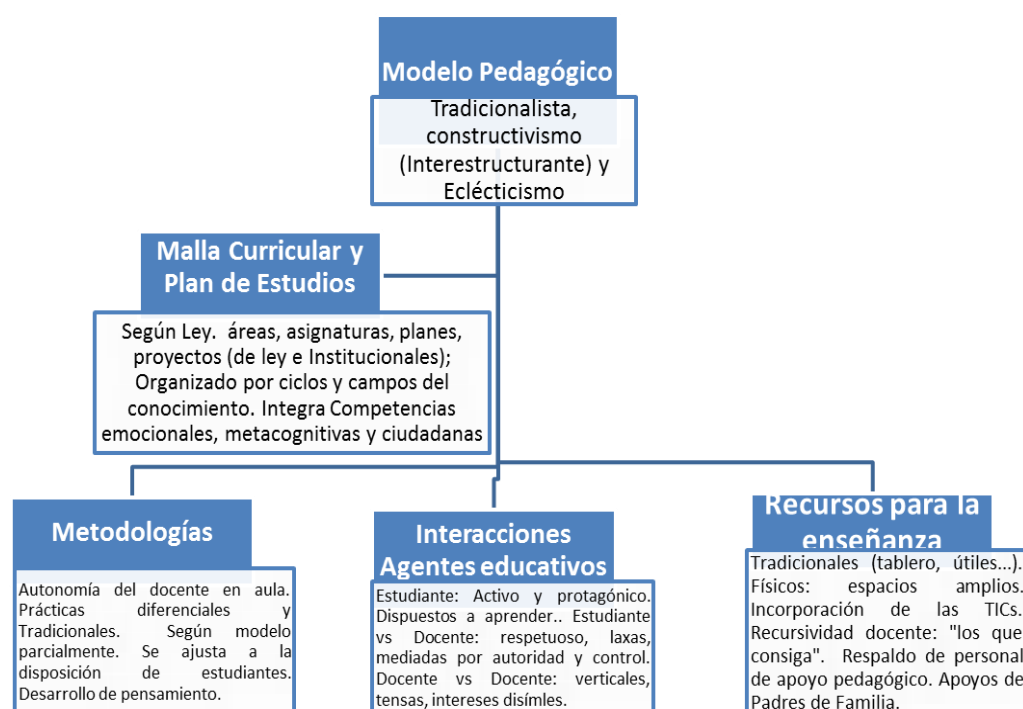
	deportivas, “emprenderismo”. Transversales: Lectura, Oralidad, Escritura PILEO; PRAE -Proyecto de Ambiente Escolar, PIGA, plan de gestión integral; PES: Educación Sexual; Tiempo libre; Riesgos.		
Políticas Educativas versus Aprendizajes en los estudiantes y resultados en Pruebas Saber.	<p>Incorporación de las TICs. (Dotación, capacitación y uso). Inclusión escolar: niños y niñas con necesidades educativas especiales. Gratuidad: En contra de la calidad, los colegios son guarderías, Desestimula a los buenos estudiantes. Asistencialismo social: Subsidios a la asistencia, Alimentación, Deserción escolar. CUESTIONAMIENTOS: Incoherencia de las Pruebas Saber con la vida del estudiante y la escolar. El aprendizaje depende del maestro: la calidad del aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza.</p> <hr/> <p>Incorporación TICs. Formación docente permanente: diferencial según escalafón. La evaluación de estudiantes. Cambio en el papel. Incoherencias entre estándares y contexto del estudiante. Bilingüismo. Competencias ciudadanas. Políticas de ciclos. Vocación vs Beneficios.</p>	<p>Más es la vocación del docente, plena convicción. Formación docente: Desarrollo personal y profesional del docente. Falta seguimiento. No hay sentido claro de la formación que se oferta. LA PRACTICA DOCENTE. Se mejora con acceso pleno a la formación docente. Menos burocracia y más transparencia. Mejora salarial. Jornada laboral docente acorde. Reconocimiento social y estatal expreso. Familias comprometidas. Política de parámetro de cobertura excesivo. Unificar estatutos docentes. No hay planificación pública. Fortalecer las Escuelas Normales. Gestión Institucional: Evaluación Institucional sin impacto. Limitan la aplicación del modelo pedagógico. Limitaciones burocráticas internas. Exceso de actividades internas que no permiten fortalecer lo curricular.</p>	<p>Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Programa: 2012-2016: 40 x40. Orgullosamente maestros y maestras. Alimentación escolar. Movilidad escolar. Ciudadanía y Convivencia.</p>

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos de I.E. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales.

6.5.2 Características básicas comunes del Modelo Pedagógico a partir de la triangulación de fuentes de Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5.

6.5.2.1 Elementos del Modelo Pedagógico.

Figura 41. Elementos del modelo pedagógico globales en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Fuente: El autor.

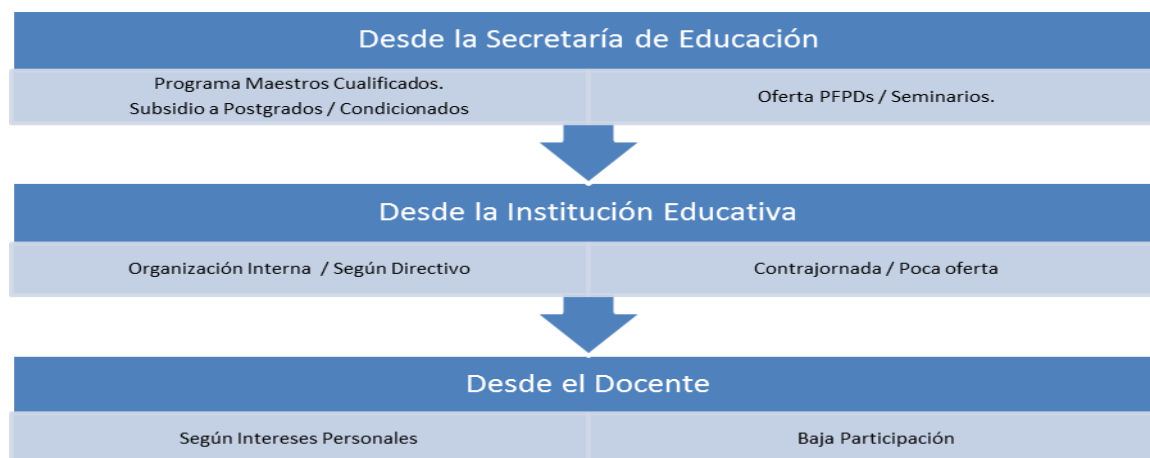
Es interesante apreciar cómo las características de los modelos pedagógicos abordados indican que la orientación teórica que guía las prácticas de enseñanza de los participantes es heterogénea, que los planes de estudio se ajustan a la norma, las metodologías privilegian la autonomía del docente y muchas veces no se ajustan a las premisas teóricas del modelo, por el contrario, puede llegar a ajustarse a la circunstancialidad de la disposición del grupo y del docente; las interacciones entre los agentes educativos coinciden en considerarlo como centro del proceso de

enseñanza y de aprendizaje, con una relación laxa pero de confianza con el docente, mientras que entre docentes se enuncian relaciones verticales, algunas tensiones y heterogeneidad en sus intereses profesionales que hacen que su relación desde la pedagogía pueda verse como débil. Cuando la situación institucional lo requiere se expresa solidaridad y compromiso frente a la acción que se deba implementar. Finalmente, los recursos para la enseñanza transitan desde lo tradicional, hasta el apoyo en las TICs; es muy importante destacar en este punto, que los participantes subrayan la importancia de la familia como agente corresponsable de la formación de los niños y niñas y los vinculan directamente a la acción educativa aunque en diferentes momentos.

6.5.3 Características básicas comunes del modelo pedagógico a partir de la triangulación de fuentes en instituciones educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5.

6.5.3.1 Formación docente.

Figura 42. Fuentes y percepción de la formación docente en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

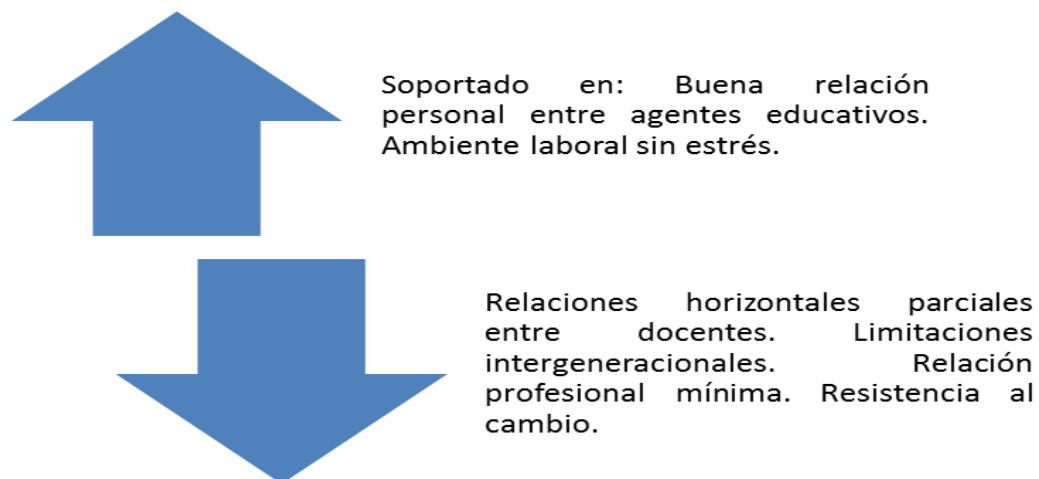


Fuente: El autor

Los participantes reconocen, entre las opciones de formación, las que le oferta la Secretaría de Educación con el programa de maestros cualificados mediante el subsidio de postgrados condicionados y los cupos para el desarrollo de PFPDs, seminarios u otros cursos de actualización. Desde la Institución Educativa, la oferta y concreción en la actualización docente, depende de la organización interna que a su vez se ajusta a la priorización que le otorgue el directivo docente a éste elemento dentro de la gestión y emerge la condición que la misma Secretaría de Educación ha implementado en cuanto a la importancia de motivar a los docentes para que participen de estos programas en jornada contraria a su jornada laboral. Desde el docente se evidencia la diversidad en los intereses de formación y es recurrente la mención de la limitación del tiempo, por aquello de tener que participar pero invirtiendo su tiempo “libre”, lo cual ha desembocado en una baja participación, en especial en los cursos o jornadas de actualización, seminarios y, en general aquellos de corta duración. Una de las grandes motivaciones para las personas que participan es el reconocimiento de créditos válidos para ascenso en el escalafón docente.

6.5.3.2 *Clima institucional.*

Figura 43. Direcciones del clima Institucional en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5

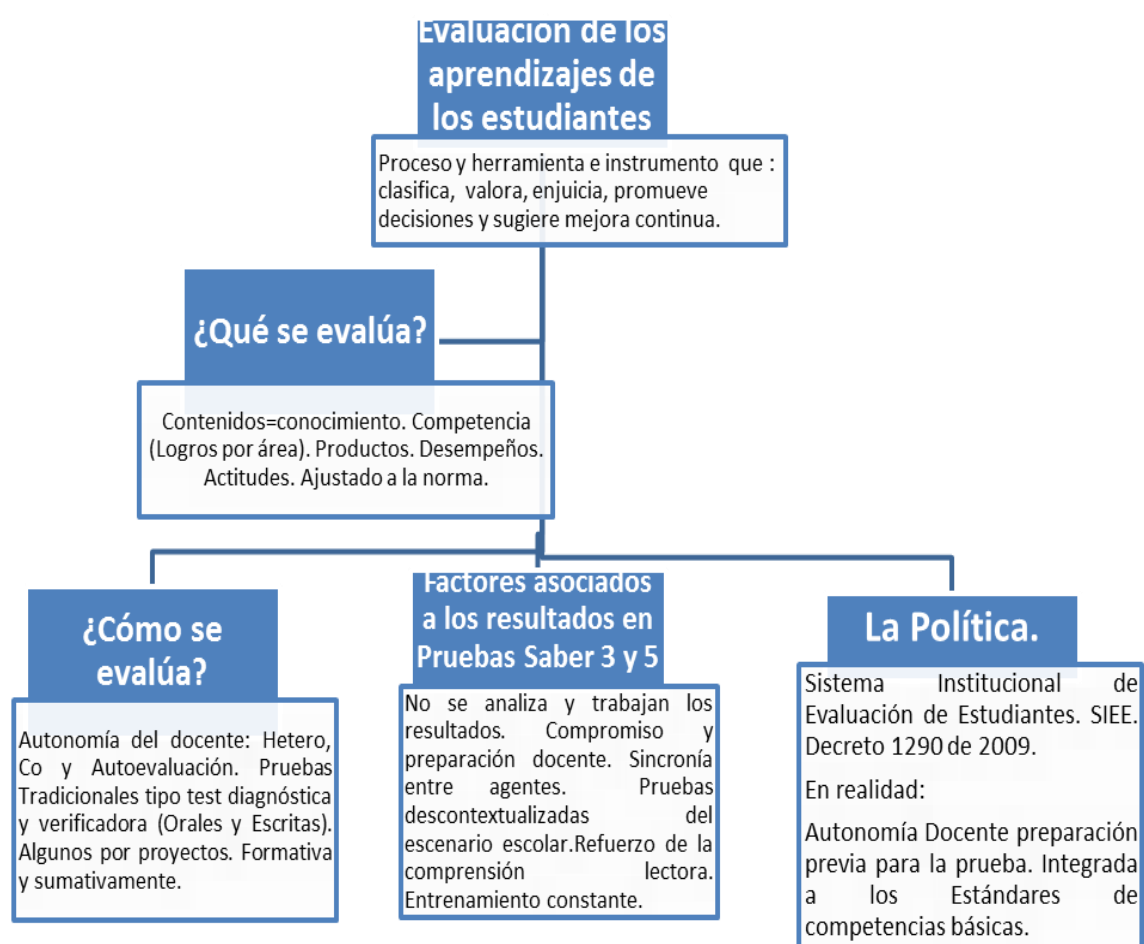


Fuente: El autor.

El clima institucional como pretende representarlo el esquema se caracteriza por tener unas fuerzas encontradas en dos direcciones: la primera de ellas, flecha hacia arriba, representa el buen comportamiento de las relaciones entre los agentes educativos, que indican contar con un ambiente laboral sin estrés y un ambiente escolar normalizado. La segunda dirección, flecha hacia abajo, muestra que para algunas instituciones participantes el clima institucional no es tan adecuado pues se presentan manifestaciones de relaciones verticales entre docentes especialmente, se enuncian las limitaciones para la comunicación y el compartir de acciones pedagógicas que generan las diferencias de edades entre los docentes y, con ello, la resistencia al cambio.

6.5.4 Características básicas comunes de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5.

Figura 44. Elementos globales de la evaluación del aprendizaje de estudiantes en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5



Fuente: El autor.

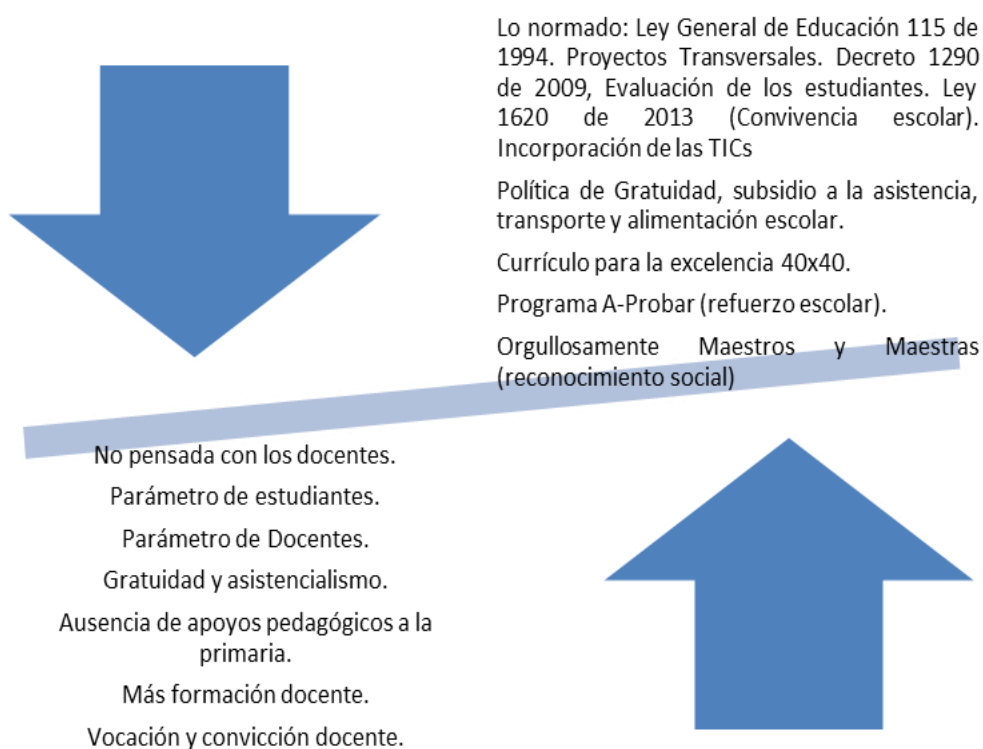
Conceptualmente la evaluación de aprendizajes es concebida como un proceso, una herramienta- instrumento que permite la obtención de información que a su vez servirá de insumo

para la formulación de juicios de valor y la toma de decisiones, que deben conducir a la mejora continua. Ahora básicamente y, con una perspectiva conceptual como esta, qué evalúan los participantes, pues básicamente contenidos o conocimiento consignado en los estándares de competencia y formulados a partir de indicadores de logro. Es importante indicar que los participantes vinculan los aspectos de comportamiento del estudiante a la evaluación y se verá reflejado en la valoración cuantitativa que se consigne en los informes académicos periódicos. El cómo se evalúa, se responde inicialmente desde la autonomía del docente, sin embargo, existe la regularidad en señalar que se hace de manera participativa entre los agentes educativos, apoyados en insumos como el diagnóstico inicial, las pruebas tipo test, las tradicionales orales y escritas, algunos recurren a la formulación y el desarrollo de proyectos, pero en conclusión integran los referentes de una evaluación formativa y sumativa.

En cuanto a los factores asociados o que puedan llegar a justificar los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 3 y 5, los participantes indican que se explica por el compromiso docente y la articulación entre los agentes educativos, en especial docente, estudiante y familia, sumado a un entrenamiento constante en la institución y el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores con pretensión comprensiva. En cuanto a los elementos de la política se reconoce la vigencia y aplicación del decreto 1290 de 2009 y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, pero se destaca la relevancia de la autonomía al interior del área y del aula de clase del docente para diseñar y aplicar la estrategia evaluativa que considere pertinente para sus propósitos de formación, sin que ella abandone el referente por excelencia en cuanto a contenido que son los estándares de competencias básicas.

6.5.5 Características básicas comunes de la política educativa asociadas al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas saber 3 y 5.

Figura 45. Características básicas de la política educativa frente al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios en pruebas Saber 3 y 5



Fuente: El autor.

Las características de los modelos pedagógicos, en particular el tema de la concepción de evaluación, la disponibilidad de recursos, la concepción de sujeto, las interacciones entre los actores educativos y los contenidos de las áreas fundamentales están influenciados y dados, en algunos casos, desde la norma, desde la política; es el Estado el que a través de sus lineamientos regula lo que ocurre, en buena parte, al interior de las Instituciones Educativas. En asocio con la

calidad del aprendizaje de los estudiantes, los participantes señalan como negativo la implementación de la gratuidad y el asistencialismo social, es decir, la eliminación de los costos educativos a cargo de los padres de familia y el apoyo con programas de alimentación escolar, subsidio a la demanda y a la asistencia escolar y oferta de útiles, ha derivado en la disminución sustancial del compromiso de los padres por valorar y reconocer la importancia de su injerencia en las actividades de formación diaria que promueven en las Instituciones. La evaluación de aprendizajes aún tiene rezagos del decreto 230 de 2002 y de la historia de la promoción automática, desde donde se vino estimulando una promoción masiva de estudiantes con el logro de los mínimos académicos. La política ha pretendido obstruir el avance de estas situaciones a partir de propuestas como las del Currículo para la excelencia 40x40, con ello, el aumento progresivo de la jornada escolar y, para los docentes, algunas prácticas públicas de reconocimiento a la labor, con el programa Orgullosamente maestros y maestras.

Las políticas educativas aún se perciben como no pensadas desde y con los docentes, sino impuestas desde el nivel central, de tal suerte que a la institución, lo único que le resta es aplicarlas de la mejor manera, independiente de las condiciones curriculares que tenga su organización interna. Se cuestiona de manera importante, la sensación de una desatención frente al nivel de Educación Básica Primaria, específicamente justificado en el hecho de sostener un amplio parámetro de estudiantes y de cursos para ofrecer docentes de apoyo especializado en áreas como Educación Física, Artística, Inglés, Música, Tecnología e Informática, lo cual no existe sin el previo cumplimiento de éste requisito. Las instituciones participantes cuentan, en promedio, con un docente de apoyo especializado únicamente para el nivel, es decir, que las restantes áreas fundamentales del conocimiento deben ser orientadas por un solo docente. Se

ubica como necesidad, mayor formación docente y el fomento de la vinculación docente a partir de la vocación y no desde la necesidad de ubicar un espacio laboral.

6.5.6 Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente.

A continuación se ubican las matrices de triangulación para el segundo grupo de instituciones participantes que corresponde a las instituciones con resultados mínimos e insuficientes en las pruebas Saber 3 y 5 para cada una de las categorías de estudio: los elementos del modelo pedagógico, la evaluación de aprendizaje y las políticas educativas, que finalmente son comentadas una a una.

Tabla 31. Matriz de triangulación Modelos Pedagógicos en Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimo e insuficiente

Categoría: MODELOS PEDAGÓGICOS

ÍTEMS	Entrevista Directivos y Docentes	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos conceptuales que guían el aprendizaje	Modelo: Social cognitivo, constructivista, dialogante. Enfoque: Aprendizaje significativo. Ajustado a la norma: Estándares de competencias básicas. Intencionalidades: Salir del eclecticismo. Generar prácticas participativas y constructivas de manera consensuada.	Tradicionalista, Constructivista, social cognitivo. Ecléctico. Con énfasis en aprendizaje significativo (autonomía, desarrollo de competencias y habilidades para la vida, unidades integradas en el aula). Lo tradicionalista: fluctúa en atención a la necesidad de los grupos o estudiantes. “Es lo que más funciona” Se ajusta progresivamente. Modelo Romántico:	OBJETIVOS: Mayor equidad social. Derecho pleno a la educación. El principio de la autonomía y la libertad de cátedra. Política de Inclusión. Cultura básica de conocimientos. Currículo para la excelencia académica. (40 x 40) Jornada escolar de 40 horas semanales durante 40 semanas al año.

	<p>Modelos: Constructivismo, tradicional, social cognitivo, conductismo, histórico cultural, pedagogía conceptual.</p> <p>Enfoque: Aprendizaje significativo, educar con amor, indagación guiada.</p> <p>Intencionalidades: Preconceptos y conceptos. Diagnóstico inicial, aplicabilidad de lo aprendido, no a la tabula rasa, autonomía y modificaciones cognitivas. Aplicabilidad confusa: cada docente se desenvuelve con lo que puede y lo que cree. No existe claridad sobre el modelo. Hay distintos modelos dependiendo del docente. “Cada docente hace lo que considere pertinente.”</p>	<p>Experiencial, conocimiento previo, memorización comprensiva, ajustado individualmente.</p>	<p>Diversidad. Interculturalidad. Reorganización de la enseñanza por ciclos.</p>
<p>Estructura de la malla curricular y planes de estudio</p>	<p>De acuerdo a lo normado por Ley: áreas y asignaturas (Ejes disciplinares, Ejes temáticos, ámbitos conceptuales, competencias –dimensiones–, criterios de evaluación, criterios de desempeño, actividades de nivelación y recursos) Organización por ciclos. Periodos académicos (4 anuales).</p> <p>De acuerdo a lo normado por Ley: áreas, organización por ciclos. Plan de estudios unificado. La malla curricular no está articulada. Enuncian: Incoherencias con</p>	<p>Contenidos por áreas y planes de estudios ajustados a las normas. Proyectos Educativos Institucionales.</p>	<p>Las mallas y planes de estudio deberían posibilitar: Integralidad del ser con el saber, desde una organización por ciclos.</p> <p>SER: Educación Artística. Actividad Física y Deporte. Educación para la ciudadanía y la convivencia.</p> <p>SABER: Matemáticas. Español Segunda Lengua. Ciencias Sociales. Ciencias Naturales. Que se convierten en centros de interés por áreas de aprendizaje.</p>

	el énfasis de los P.E.I. “La realidad es otra”		
Metodologías	<p>Autonomía del docente. No se sigue ningún modelo. Se trabaja con proyectos colaborativos y actividades eclécticas por competencias (Saber, hacer y ser), con esquemas básicos de clase (lectura, fundamentación, sistematización y aplicación). Apoyo con actividades extracurriculares: Programa Escuela Ciudad Escuela</p> <hr/> <p>Autonomía del docente versus Modelo Tradicional: Esquema Básico de clase (a. Motivación, desarrollo de la temática –guías–, sistematización, retroalimentación; b. Dictamos, explico, ejercicio del tema) Refuerzo, actividades extracurriculares. Prácticas consensuadas “no les impongo sino entre...”.</p>	<p>“Lo que funcione.” No es posible una práctica y/o ubicar una enseñanza ideal. Es necesario ajustarse a las particularidades de los estudiantes y el diagnóstico del grupo. Aprendizaje colaborativo. Expresiones artísticas. Centros de interés. Pedagogía del afecto. Práctica docente igual. Hasta educación bancaria. Estrategias tradicionales.</p> <p>Lo ideal sería: Enseñanza con sentido, pedagogía del afecto y del respeto. Contextualizando contenidos. Incorporando las Tics Mezcla de modelos pedagógicos. Lúdica y Arte. Aprender a convivir. Compromiso de la familia. Honestidad en el ejercicio.</p>	<p>Uso de las TICs Intensificar la enseñanza del inglés. Profundizar el aprendizaje de las TICs, matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, competencias ciudadanas.</p> <p>En el plan de desarrollo 2012-2016: Enfoque diferencial.</p>
Agentes Educativos: Interacciones	<p>Percepción docente sobre el estudiante como sujeto de aprendizaje: Protagonista del aprendizaje, agente activo, sujeto en interacción constante. Sin embargo, existe una percepción contraria que ubica al estudiante como apático que considera el colegio como “escampadero”.</p> <p>Docente versus estudiante: Es buena, de respeto. Docente versus Docente: Confianza, buen clima laboral. Estudiante versus Docente: Falta de respeto, fallas en la comunicación, tensión, agresión a los docentes. Estudiante versus estudiante: Respeto y obediencia, es muy buena.</p>	<p>El niño es el centro del aprendizaje. Relaciones horizontales debería ser, aunque en la realidad no es así. Aprendizaje colaborativo. Es necesario involucrar la familia. Respetuosas, cercanas y cálidas. Relaciones horizontales. Entre los docentes existen dificultades leves. Inciden factores como el género, la edad del docente y la heterogeneidad que complican las relaciones.</p>	<p>La idea es educar para la ciudadanía y la convivencia. Al 2016: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. PIECC, junto a la posibilidad de la gestión del conocimiento es esta línea: Transformar las relaciones de poder. Facilitar nuevas prácticas y aprendizajes. Ser parte, Sentirse parte, Hacer parte. Cambiar realidades personales, territoriales y sociales.</p>

	<p>Percepción docente sobre el estudiante como sujeto de aprendizaje: Bajo compromiso escolar (no hábitos de estudio, no les gusta aprender, resistentes al cambio –presentan abandono familiar–, fluctuación en el interés por el estudio, comportamiento descontextualizado.</p> <p>El estudiante es el centro del aprendizaje, son respetuosos con el maestro.</p> <p>El estudiante como sujeto de aprendizaje es sujeto del conductismo.</p> <p>Estudiante versus docente: Respeto, Demeritan el trabajo docente, tratan con grosería.</p> <p>Estudiante versus estudiante: agresividad, hay segregación y señalamiento.</p> <p>Docente versus Docente: Colaboración, “nos quedamos con lo mínimo”.</p>		
Recursos para la enseñanza.	<p>Recursos físicos: (buenas y parciales condiciones de planta física, presencia de laboratorios con dotación escasa).</p> <p>Materiales didácticos: Recursos pedagógicos apoyados en las TICs, ayudas tradicionales (copias, guías), audiovisuales, material de desecho.</p> <p>Recurso humano: Docentes, estudiantes.</p> <p>Profesor hace el material en muchos casos.</p> <hr/> <p>Es precaria la enseñanza.</p> <p>Materiales didácticos: Tradicionales y convencionales (Tablero, copias, textos, audiovisuales, computadores, útiles básicos, Tics).</p> <p>Del docente: “Son los recursos que yo consiga”, “con lo que se pueda”, “con una alta motivación”.</p>	<p>Tics.</p> <p>Actualmente se presenta limitación en material didáctico, laboratorios, papelería y se evidencian apoyos extracurriculares: Interinstitucional, Universidades y Hospitales.</p>	<p>Incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hardware y Software como medio más que como fin.</p> <p>Es una política Nacional</p>
Formación Docente	<p>Desde el Colegio: Certificación de maestros digitales. (Competencias</p>	<p>Para mejorar el desempeño docente es importante:</p>	<p>Formación docente permanente a través del programa en el</p>

	<p>básicas en el uso de las Tics aplicada al aprendizaje). Desde la Secretaría de Educación: (Juicios: Activitis, baja participación, sin impacto en la institución (PFPDs, Postgrados), Baja participación docente (contrajornada laboral). Otras instituciones: Sin espacios institucionales. De los profesores: Sin espacios institucionales.</p> <hr/> <p>Desde el colegio: No se dan muchos espacios, muy poca oferta, se desconoce la gestión al respecto, algunas capacitaciones en proyectos condicionados a la multiplicación de la capacitación al interior de la institución. Jornadas Pedagógicas en Semanas de Desarrollo Institucional. Desde el docente: Muy poco interés. No se evidencia. Desde la Secretaria de Educación: Se hacen en contrajornada laboral y “No hay tiempo”.</p>	<p>Romper paradigmas teóricos y apoyo tecnológico. Apoyo compromiso institucional y familiar.</p>	<p>2016: Maestros Cualificados. Subsidios a la formación postgradual de los maestros.</p>
Clima Institucional	<p>Buena actitud de los estudiantes (Escuchan, respetan normas, se disponen para clase), Apropiado (tiende a ser armónico), Bajo aprendizaje (En duda el nivel de aprendizaje, se necesita pasar el aprendizaje por el sentir y el hacer y requieren mejores condiciones en casa).</p> <hr/> <p>Apropiado: Dejan trabajar, Existe colaboración de las directivas, apoyo de Rectoría. No apropiado: Falta de liderazgo, desarticulación en el trabajo inter niveles, no hay confianza entre directivo y docente, impera la violencia.</p>	<p>Son recurrentes las afirmaciones, con relación a lo ya descrito sobre el clima institucional.</p>	

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales

Tabla 32. Matriz de triangulación Evaluación de Aprendizajes de estudiantes en Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimo e insuficiente

Categoría: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

ÍTEMS	Entrevista Directivos y Docentes	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes	<p>El normado por la SED y la autonomía que los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes. Instrumento Institucional que da cuenta de un proceso integral sumativo a partir de logros y desempeños. Es una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo de competencias y planes de mejoramiento (elaborados por los mismos docentes).</p> <hr/> <p>Como instrumento y como proceso es una herramienta que permite identificar falencias asociadas al aprendizaje; explora competencias y reporta capacidad de aprendizaje.</p>	<p>Es la ajustada a las políticas estatales. La evaluación no debería ser homogeneizante, pero sí lo es. Es cómodo que lo sean, es pragmático y, de hecho, las evaluaciones externas son homogeneizantes. (Pruebas Saber).</p>	<p>Dialógica. Integral y formativa. Ajustada a la norma. Acorde a los elementos del SIEE. Evaluación Pruebas Distritales “Comprender”: Matemáticas y lenguaje.</p> <p>Integrar el Saber con el Ser.</p>
¿Qué se evalúa?	<p>Cognitivo: Conocimiento; Convivencia: Comportamental en cada asignatura. Aprendizaje - áreas: logros por área, competencias (Interpretación, argumentación y proposición)</p> <hr/> <p>Contenidos por área, desempeños y actitud. Trabajo en clase. Ajustado a la norma. Modificación del comportamiento.</p>	<p>Productos. Logros. Contenidos. Competencias. Se evalúa “lo que uno dice no lo que se aprende”</p>	<p>.</p>
¿Cómo se evalúa?	<p>Co-Hetero-Auto evaluación. Competencias: Proyectos. Tradicionales. Apoyo a través de las TICs (Computador) Diferencial: Niños con N.E.E. y Ritmos y estilos de aprendizaje.</p>	<p>Diagnóstica y permanente. Se evalúa por procesos. Evaluación formativa y tradicional. Co, auto y hetero evaluación. Mezcla de tipos de evaluación. Depende de cada docente.</p>	

	Tradicional, tipo test, Pruebas Saber –ICFES-, Autoevaluación y Coevaluación. Evaluaciones Colaborativas.	Debería ser: Integral, contextual y vivencial. Coherente con modelo institucional. Incorporar la familia. Individualizada y diferenciada. Menos cuantitativa. Incluye planes de mejora. Se evalúa y califica.	
Factores asociados a los resultados en evaluaciones Pruebas Saber	Nivel de exigencia de las pruebas: (superan el nivel de los estudiantes, exigen abstracciones, los resultados no corresponden a la realidad, evalúan aspectos que no son significativos para la institución). Contexto familiar pobre. Continuismo en los modelos. Contexto social. Intencionalidad Política. <hr/> Desconocimiento de la prueba. No socialización de resultados. Demora en publicación de resultados. Bajo Interés de estudiantes, bajo apoyo de padres, bajo compromiso docente.	Trabajo institucional. Los resultados no son de los estudiantes. Estigmas de la educación pública. Son acordes con la motivación del estudiante. El sistema está “mal”. Asociadas a la prueba: La estructura es compleja. La prueba masifica Reporte que dan los resultados es grupal y no individual. Se evalúa es al maestro. Demora en la socialización de resultados.	Debe tener: Planes de área, de clase, de aula, SIEE, Proyectos Institucionales

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos de I.E.
3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales

Tabla 33. Matriz de triangulación Políticas Educativas en Instituciones Educativas con resultados en Pruebas Saber 3 y 5 mínimo e insuficiente

Categoría: POLÍTICAS EDUCATIVAS

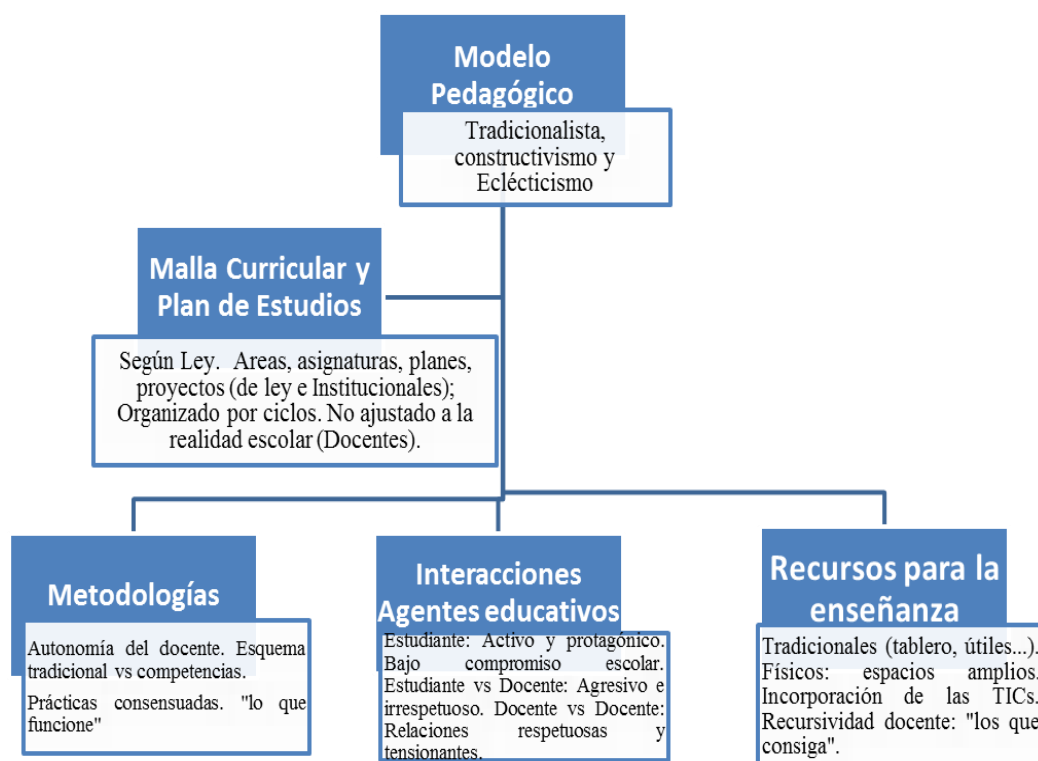
ÍTEMS	Entrevista Directivos y Docentes	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
<p>Elementos curriculares asociados a las Políticas Educativas incorporados en la Institución Educativa.</p>	<p>Proyectos Pedagógicos: Institucionales: Proyectos Hermes, de grado, escuela ciudad escuela, oralidad y escritura. Centros artísticos. Transversales: PRAE (Medio Ambiente) Democracia, PILEO (Lectura, escritura y oralidad), PES (sexualidad), Recreación y Tiempo Libre.</p> <hr/> <p>Ajustado a la norma. Institucionales: Son de aula, oralidad, escritura, desarrollo de pensamiento matemático, creatividad, convivencia escolar. Transversales: Democracia, PES (Educación sexual), PRAE (Media Ambiente) Tiempo Libre. Aceleración Otros: Inclusión (Dificultad cognitiva), Currículo para la excelencia académica (40x40).</p>	<p>Las Políticas Educativas pasan por factores del ejercicio docente y estos son de índole personal. Se requiere que la política le apunte a docentes: altamente motivados, que desmonten los estigmas sociales y los niveles de inseguridad que se manejan en el sector.</p> <p>Actualmente se refieren dificultades institucionales tales como: sin reconocimiento social, y acoso laboral. Se dice que se cuenta en la planta de personal con “docentes pendientes de una pensión”.</p>	<p>Renovación de los P.E.I., análisis de las prácticas educativas, Estrategia A-Probar. Refuerzo escolar en Instituciones con resultados bajos en Pruebas Saber</p>
<p>Políticas Educativas versus Aprendizajes en los estudiantes y resultados en Pruebas Saber.</p>	<p>Estigma: La educación distrital es deficiente y de mala calidad. Organización por ciclos. Gratuidad: Afectó negativamente el compromiso. Parámetro: de Estudiantes y de Docentes Deshonestidad por la SED en el manejo de los resultados de las evaluaciones. No continuidad en las políticas, se asumen todas, faltan herramientas pedagógicas y</p>	<p>Aumento de compromiso institucional. Aumentar la jornada escolar: Tiempo de trabajo con niños. Menor parámetro por aula. Nivel de participación docente en la vida institucional: Es alto a través de escuelas de padres y proyectos transversales. Está asociado al nivel de liderazgo de los directivos, Política Institucional que en ocasiones presiona e</p>	<p>Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Programa: 2012-2016: 40 x40. Orgullosamente maestros y maestras. Alimentación escolar. Movilidad escolar. Ciudadanía y Convivencia.</p>

<p>administrativas.</p>	<p>inclusive a un control docente no punitivo.</p>
<hr/> <p>Organización por ciclos y evaluación bajo el 1290. (No se aprecian cambios). Ley 1620. Convivencia Escolar. Gratuidad: (demasiado asistencialismo a la comunidad disminuyó compromiso en estudiantes y padres) Demandas sociales excesivas al maestro.</p>	<p>Políticas Educativas versus las demandas pedagógicas: Se considera que la intencionalidad de la política es utópica, incoherente, discontinua y descontextualizada. Aunque: bien intencionadas pero la aplicación es difícil. La escuela es responsable de todo, desde la política. Es claro el desconocimiento de las instituciones. Las políticas se convierten en formalismos que hay que cumplir institucionalmente.</p>

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos de I.E. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales

6.5.7 Características básicas comunes del Modelo Pedagógico a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño insuficiente y mínimo en pruebas saber 3 y 5.

Figura 46. Elementos del modelo pedagógico globales en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5.



Fuente: El autor.

Los elementos conceptuales del modelo pedagógico que circula entre los participantes de estas instituciones se circunscribe a cortes de orden tradicionalista, constructivista y la tendencia fuerte de integrar unos y otros referentes de manera funcional para la implementación cotidiana que a lo largo de éste trabajo se apoya en el término eclécticismo para su denominación, y que desde ya podemos asumir como una de las conclusiones más significativas de esta investigación: *las prácticas educativas en las instituciones participantes, independientemente de los resultados en*

evaluaciones externas se acercan a un eclecticismo funcional como opción para la cotidianidad de la didáctica escolar en la Básica Primaria.

Los planes de estudio y, si se puede hablar de una malla curricular, se ajustan a las directrices dadas por las normas que regulan el servicio educativo en el país, es decir, que la concepción de áreas, asignaturas, intensidades horarias diferenciales, están de acuerdo con los criterios de dificultad o de exigencia para el aprendizaje, e incluye, una reorganización de estudiantes por ciclos.

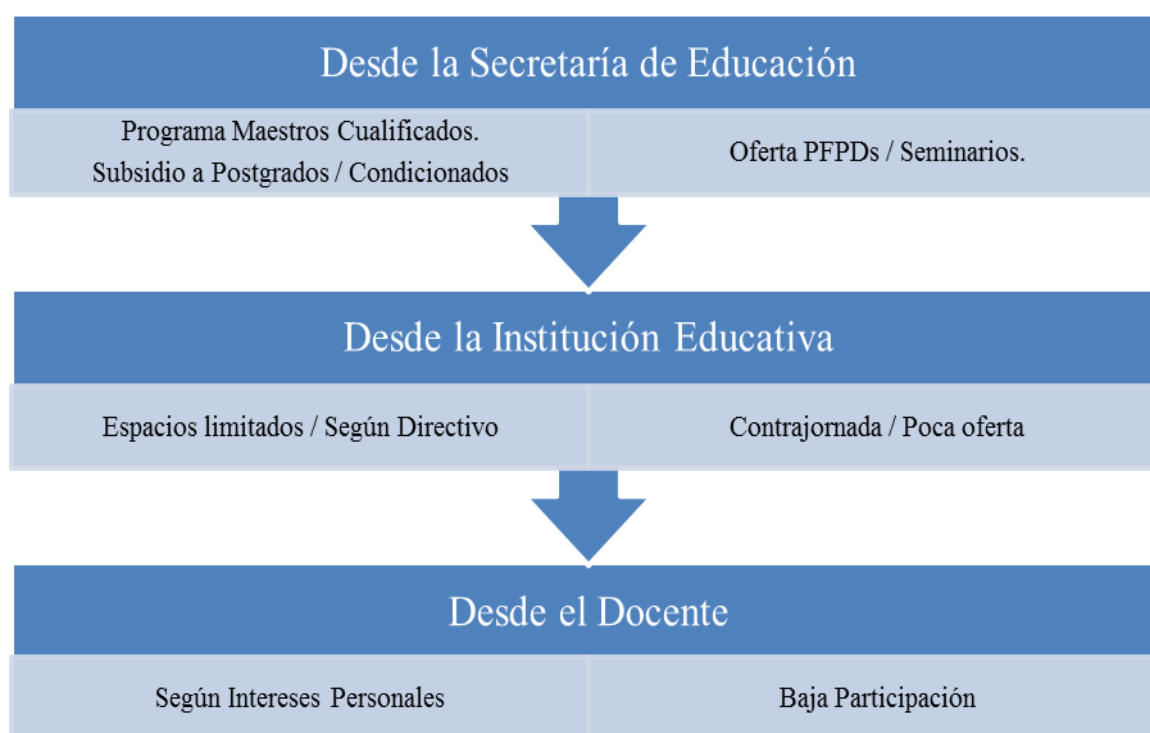
La metodología de enseñanza es acorde con el principio común y no técnico de un eclecticismo funcional, donde se aplica aquello que a juicio del docente “funcione”, sin registrar sistemáticamente su impacto en el aprendizaje; en general, se aplica el principio de autonomía docente para seleccionar las didácticas a las cuales recurrirá en su enseñanza.

En cuanto a las interacciones entre los agentes educativos, se suelen encontrar puntos en común con el primer grupo de instituciones, por ejemplo, en considerar al estudiante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como un sujeto activo y participativo; ahora bien, al momento de definir la relación del estudiante con el docente se inicia un proceso de distanciamiento con el primer grupo, aquí los estudiantes pueden ser agresivos e irrespetuosos, mientras que la relación entre docentes suele ser afable, respetuosa, pero guardando cierto margen de tensión. De la misma manera, en cuanto a los recursos empleados para la enseñanza, se aprecia que comparten los tradicionales y el uso de las TICs, pero aquí se subrayan un poco más en la limitación de los mismos y se acude a lo que se denomina la recursividad docente, es decir, su creatividad e innovación para darle vida a objetos e insumos con fines didácticos que

quizás no resultarían los más efectivos, pero si permiten avanzar en el espacio académico de clase.

En cuanto a las opciones y percepción de la formación docente en la que se ven inmiscuidos los docentes participantes la figura 47 permite apreciar aspectos fundamentales.

Figura 47. Fuentes y percepción de la formación docente en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



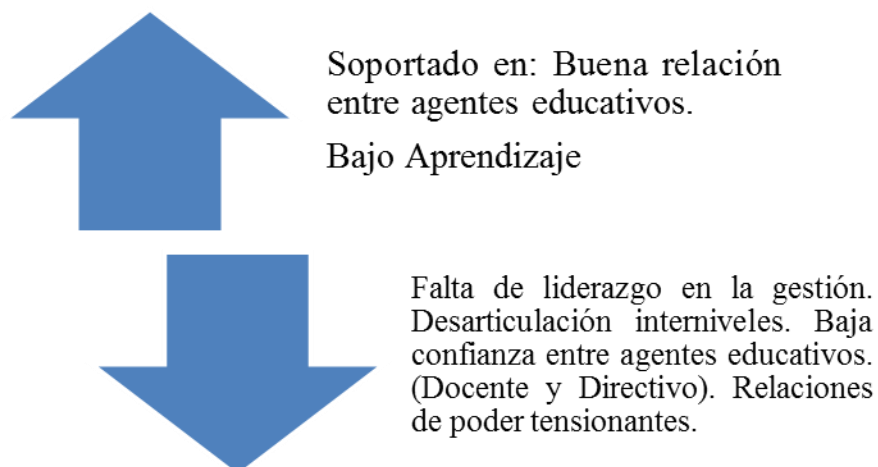
Fuente: El autor.

Las fuentes de formación docente se preservan en relación con el primer grupo de instituciones, aquí se destaca como primera opción de cualificación la Secretaría de Educación con las ofertas de subsidios condicionados para postgrados y cursos de corta duración o jornadas de actualización. En segundo lugar se encuentra la oferta que la misma Institución Educativa pueda obtener de acuerdo con la gestión del directivo, sin embargo, mencionan que los tiempos

son limitados y dependen de éste finalmente. Como tercera opción esta la generada por el mismo docente de acuerdo con sus intereses personales y profesionales. En conclusión, se indica que la participación en procesos de formación por parte de los docentes es baja independientemente de la fuente de la misma; uno de los argumentos recurrentes es la asistencia en contrajornada, o tiempo distinto a su jornada con estudiantes.

Ahora bien, desde la perspectiva del clima institucional la figura 48 señala los aspectos más relevantes que circulan en las voces de los y las participantes.

Figura 48. Direcciones del clima Institucional en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



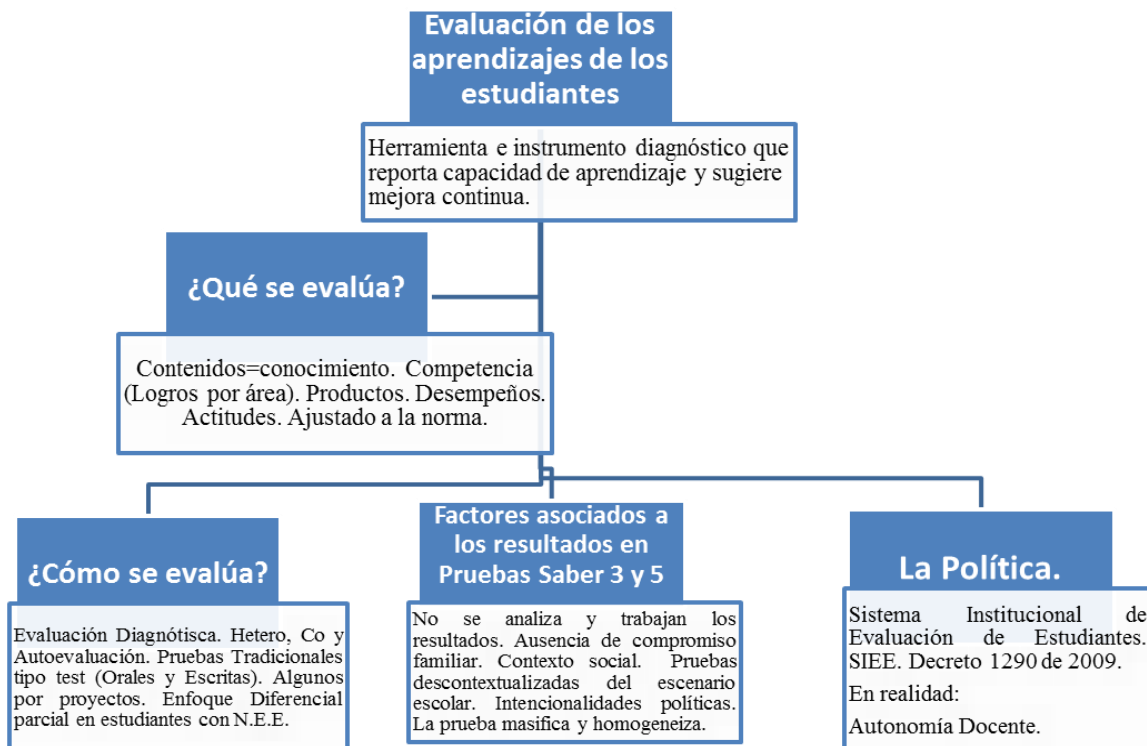
Fuente: El autor.

El clima institucional en estas instituciones cuenta con dos direcciones en atención a los agentes educativos y la gestión. La primera opción, flecha hacia arriba, sugiere una buena relación entre docentes y estudiantes y viceversa, sin embargo, el nivel de aprendizaje no es directamente proporcional según los participantes. Pueden tener una relación de confianza y de respeto en general pero no significa que se haga lo suficiente de parte de los estudiantes para lograr un nivel de aprendizaje satisfactorio. La segunda opción, flecha hacia abajo, hace

referencia a un clima institucional pendiente de mejorar, pues se caracteriza por falta de liderazgo en la gestión (atribuida directamente a los directivos docentes), bajo nivel de confianza entre agentes educativos en particular docentes y directivos y la presencia constante de relaciones enmarcadas en el terreno del poder, lo que las hace desprovistas de la espontaneidad y naturalidad que debiese habitarles.

6.5.8 Características básicas comunes de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño insuficiente y mínimo en pruebas saber 3 y 5.

Figura 49. Elementos globales de la evaluación del aprendizaje de estudiantes en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5



Fuente: El autor

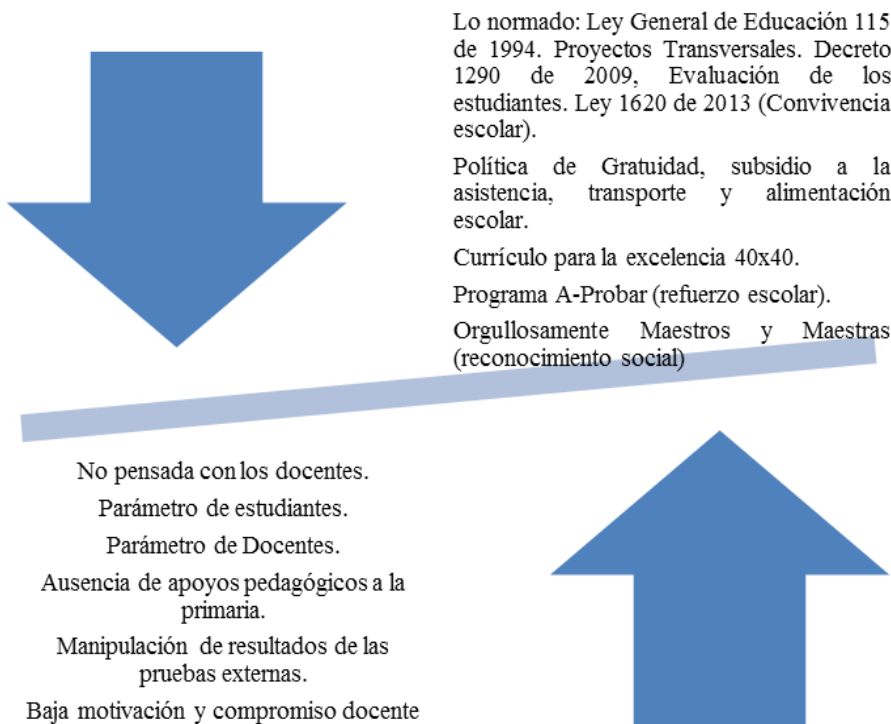
En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, conceptualmente se ubica como una herramienta y un instrumento diagnóstico que brinda información del nivel de aprendizaje y promueve acciones para la mejora continua; frente a la pregunta, qué se evalúa, la respuesta privilegia el lugar de los contenidos que son equivalentes para los participantes a conocimientos, ajustados a una formación por competencias derivada de los estándares de competencias básicos del Ministerio de Educación, que concluyen en la estimación de productos y desempeños; las metodologías que utilizan los participantes indican que se hace evaluaciones diagnósticas, tradicionales tipo oral y escrita, consensuadas a partir de juicios valorativos emanados de los pares en procesos de co, auto y hetero evaluación; adicionalmente intentan aplicar el enfoque diferencial en la medida que son Instituciones Educativas incluyentes (vinculan al aula regular estudiantes con necesidades educativas especiales). Se encuentran factores que asignan a la estructura y diseño de las Pruebas Saber 3 y 5, características de descontextualización, con intencionalidades políticas distintas a la mejora educativa y que se ha convertido en un instrumento que masifica y homogeneiza a los estudiantes.

De otra parte, los participantes señalan como factores que justifican los resultados que obtienen los estudiantes en las Pruebas Saber 3 y 5 los siguientes: *i)* no se analizan los resultados una vez son recibidos en las instancias respectivas para implementar las acciones de mejora de manera oportuna, *ii)* falta de compromiso familiar frente al apoyo necesario para que sus hijos e hijas asuman de manera responsable las acciones propias de su rol como estudiantes y formadores respectivamente.

Los participantes señalan que el modelo se ajusta al decreto 1290 de 2009 y al Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes adoptado, pero pasado seguido, señalan que en realidad la evaluación se soporta en la autonomía del docente.

6.5.9 Características básicas comunes de la política educativa asociadas al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes a partir de la triangulación de fuentes en Instituciones Educativas con desempeño insuficiente y mínimo en pruebas saber 3 y 5.

Figura 50. Características básicas de la política educativa frente al modelo pedagógico y la evaluación de aprendizajes en I.E. con resultados mínimos e insuficientes en pruebas Saber 3 y 5



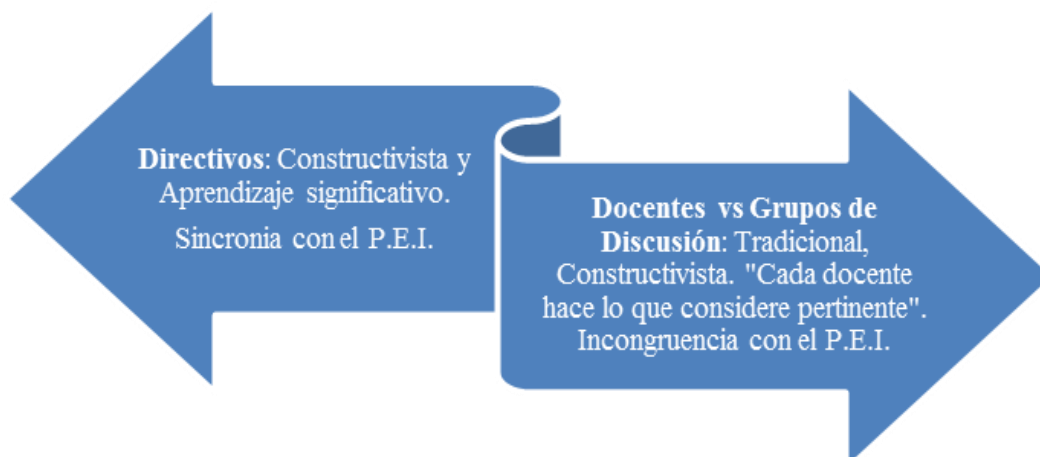
Fuente: El autor.

Este esquema resulta equivalente al elaborado con la información del primer grupo de participantes, lo que podría facilitarnos la conclusión que los docentes independientemente de los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 3 y 5, y la organización de la Institución Educativa, políticamente estiman los mismos elementos como asociados a la evaluación de los aprendizajes; sin embargo, no podemos pasar inadvertida una expresión que sugiere la sensación de la manipulación de los resultados de las pruebas externas y la recurrencia en el bajo nivel de compromiso de los docentes frente a las acciones evaluativas.

6.6 Elementos del Modelo Pedagógico y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes hallados en tensión a partir del análisis de la triangulación de fuentes

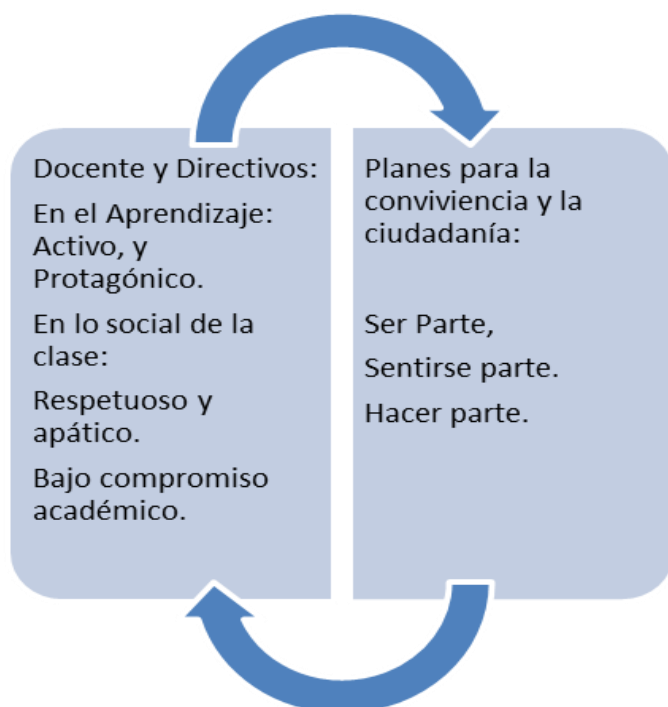
Durante las entrevistas a Docentes y Directivos Docentes junto con los grupos de discusión se puede apreciar frente a los elementos conceptuales del modelo, que existe uniformidad al identificar las aspectos fundantes de la práctica del lado del constructivismo con un énfasis en el aprendizaje significativo, sin embargo, se infiere una diferencia en la percepción de los directivos quienes tienden a inclinarse con mayor fuerza hacia el lado de los constructivista mientras que los docentes miran hacia el lado de la mezcla entre lo tradicional y lo constructivista, sin que ello exima la incorporación de otros referentes como lo social cognitivo, e inclusive, lo romántico; además, los directivos en su discurso denotan una sincronía entre las tendencias conceptuales del modelo, la práctica didáctica que hace cada docente y lo consignado en los documentos Institucionales como el Proyecto Educativo Institucional P.E.I.; mientras que los docentes claramente indican que existen incongruencias en esa relación; usualmente la práctica en aula puede resultar distante de lo plasmado en los documentos de planificación y gestión curricular.

Figura 51. Tensiones en los elementos del modelo pedagógico desde el análisis de la triangulación de fuentes



Fuente: El autor.

Figura 52. Uniformidad en la concepción del estudiante como sujeto de aprendizaje



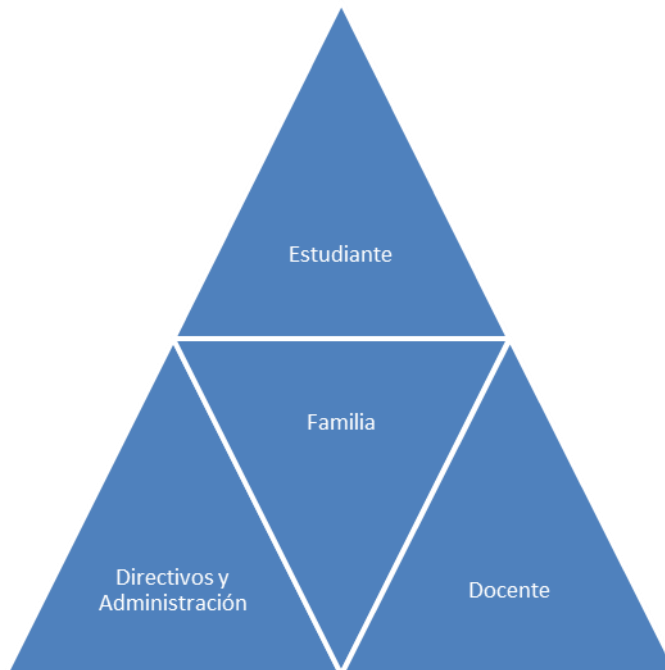
Fuente: El autor.

Tanto los docentes como los directivos en las entrevistas y en los grupos de discusión coinciden en afirmar que el estudiante es el centro y protagonista del aprendizaje y que su rol debe ser activo. No obstante, también coinciden en señalar que tiene un bajo *compromiso* frente a las actividades inherentes a su rol como estudiantes y que estarían asociadas a su formación académica. En la interacción social del aula durante una clase, usualmente suelen tener relaciones fluctuantes entre el respeto hacia el docente, pero la agresión entre ellos y ellas, puede ser más constante. Así, pueden llegar a “respetar a los docentes”, pero no trabajar o desarrollar adecuadamente las actividades que se le proponen en el marco de una clase.

¿Cómo armonizar los propósitos de los planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia con la recreación del conocimiento que es uno de los fines de la Institución Educativa como ente formador?, ¿Cómo volver una realidad, en el terreno de la “clase” como unidad básica articuladora de la relación docente-estudiante, las premisas para lograr que el niño o niña pueda, dentro de la vida escolar experimentar el “ser parte, sentirse parte y hacer parte”, de tal suerte que pueda llegar a impactar en los desempeños de los estudiantes evidenciados en los resultados de las evaluaciones de aprendizajes?

Es necesario tender puentes de comunicación directos entre la Administración como representante de las políticas educativas, los rectores y coordinadores (encargados de la gestión institucional), los docentes (como actores de la didáctica en aula) y los estudiantes (como sujetos activos del aprendizaje); donde las líneas del plan integral para la formación en convivencia y ciudadanía permeen el ejercicio y la vida de cada uno de los actores educativos mencionados, extendiendo responsabilidad a la familia del estudiante para que su incorporación a la vida escolar sea de manera progresiva y prudencial.

Figura 53. Estructura de relaciones entre agentes educativos en la vida escolar



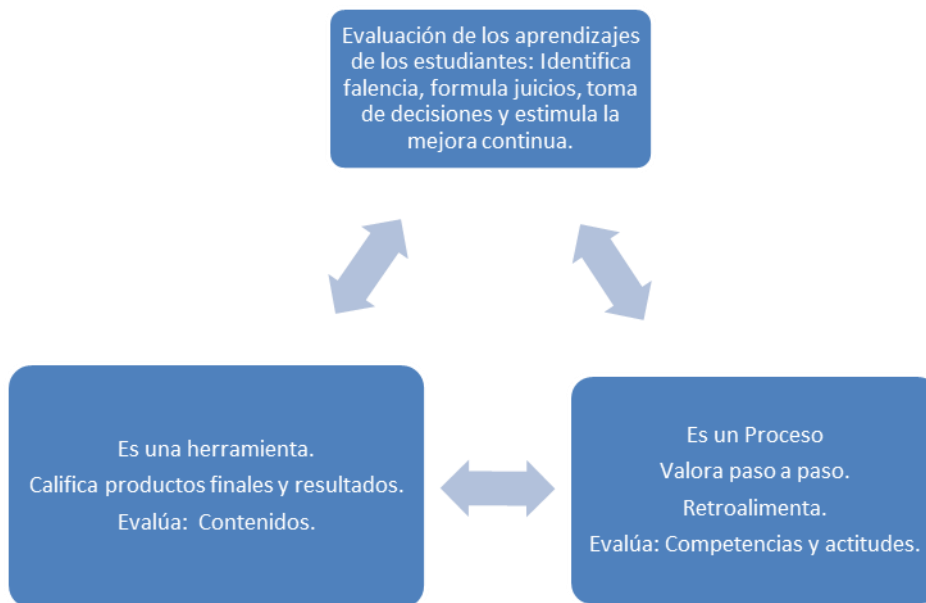
Fuente: El autor

Todos hacen parte de un mismo fin: Educar para la vida, pero quien sostiene al estudiante es la familia, y es ella quien determinará los patrones de relación objetal primaria de su hijo(a) estudiante.

La familia estaría respaldada en su misión formadora, por las oportunidades que da el Estado a través de la puesta en el escenario social de los directivos y los docentes como actores habilitados y calificados para la educación; en últimas son tres instituciones que, como señala la Constitución velan por el cumplimiento del derecho a la educación de calidad: Estado, Familia y la sociedad. El gráfico intencionalmente ubica la familia en el centro junto al estudiante, pues son los protagonistas del proceso de aprendizaje, fuera de la institución; pues dentro de la misma, se comparte sin duda esta responsabilidad con el docente.

Frente a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes existe un claro acuerdo entre directivos y docentes, tanto en entrevistas como en grupos de discusión, en la respuesta a las preguntas que indagan el: ¿Qué es la evaluación? y ¿Qué se evalúa?, mientras que se permea una divergencia frente al ¿Cómo se evalúa?

Figura 54. Puntos de encuentro frente a: ¿Qué es la evaluación? y ¿Qué se evalúa?

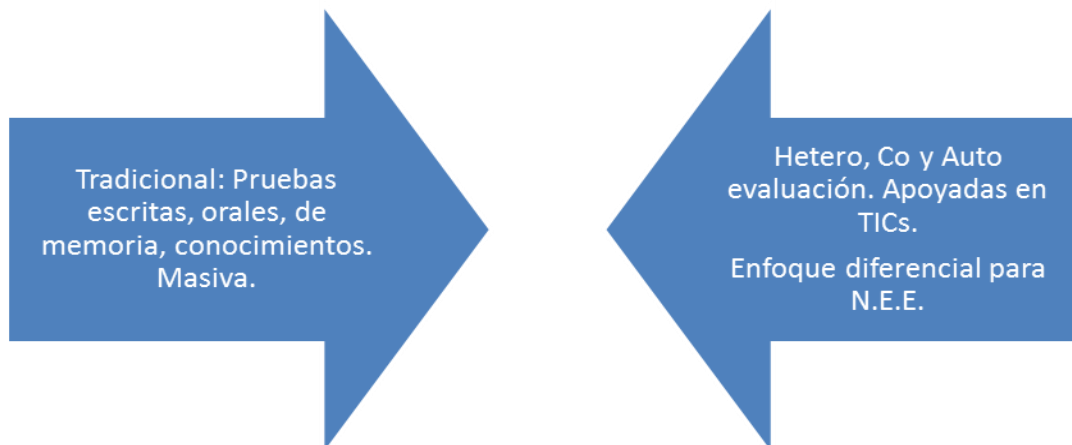


Fuente: El autor

El gráfico permite apreciar una tensión de orden conceptual al momento de asumir una postura frente a lo que es la evaluación de los aprendizajes y su confusión al incorporarse a la práctica de los docentes en el aula; existe una mezcla entre el interés por los resultados y el interés por lo que se aprende, inclusive en el mismo interés por el estudiante. En la práctica del docente acude a la concepción que le permita responder con mayor fuerza la demanda institucional del momento,

pero también se aprecia una claridad ante la pregunta de qué se evalúa, pues las respuestas siempre circulan alrededor de contenidos, competencias y actitudes.

Figura 55. Puntos de divergencia frente a: ¿Cómo se evalúa?



Fuente: El autor.

El gráfico refuerza la idea expresada claramente en los grupos de discusión, que ya había sido visualizada en las entrevistas: existe una mezcla en los tipos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual es coherente con el estado enunciado frente a las características ya vistas del modelo y de la misma evaluación.

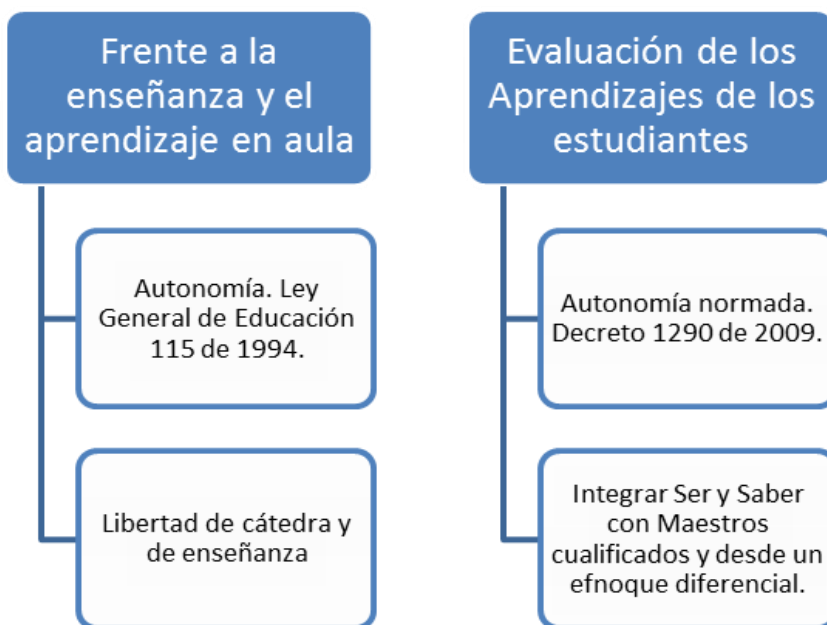
Finalmente, frente a los factores que los participantes identifican con un nivel de responsabilidad en la explicación de los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones Pruebas Saber 3 y 5 se encuentra que, tanto el papel del estudiante y de la familia como el del contexto social los explican: el primer factor es descrito como bajo compromiso, desmotivación y apatía, el segundo es ausente y el tercero como limitado y conflictivo.

Un segundo nivel de factores se depositan en las características de la misma prueba, la cual es descrita como una estructura compleja, masificadora, con una intencionalidad (evalúa al maestro) y un nivel de exigencia que dista del nivel de desarrollo de los estudiantes.

Un tercer nivel se ubica del lado institucional: la no socialización y análisis de los resultados, el no implementar planes de mejoramiento a partir de ellos y el bajo compromiso del mismo docente y directivo.

La política actual frente a los elementos descritos en este apartado circula alrededor de los elementos que se presentan en el siguiente gráfico.

Figura 56. Intencionalidades de la política frente a la enseñanza y el aprendizaje en aula y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes



Fuente: El autor.

Es claro que lo enunciado por la política permea la vida de las Instituciones Educativas y del aula de clase, sin embargo, la práctica o la parte operativa de la misma se soporta en la autonomía de los actores educativos, que en principio puede ser comprensible y bien intencionada pero que a la postre puede coadyuvar en la explicación del porqué los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 3 y 5 tienen un comportamiento tan diferencial de una institución a otra, y más aún, en el plano de lo nacional.

Conclusiones

La tesis se convierte en un insumo de trabajo importante en general para distintas instancias dentro del Sistema Educativo colombiano y en particular para la Administración de la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá, debido a que: *i)* resulta una evidencia que permite la concreción del discurso pedagógico de los docentes, frente a la realidad del aula y los propósitos de las políticas educativas, *ii)* logra facilitar la reflexión sobre el impacto en el aula de los programas de formación que financia la Secretaría de Educación a los cuales se vincula la planta de personal docente, *iii)* brinda elementos para escuchar la voz del maestro y su recomendación de primera mano, para la reformulación de las concepciones operativas de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, *iv)* Señala o anticipa un factor que puede derivar en afectación negativa directa sobre el clima institucional educativo y requeriría una decisión política un poco más fuerte, se trata de la unificación de los estatutos docentes; finalmente, la tesis permite inferir nuevas ideas de investigación que emergen de las reflexiones aquí presentadas, por ejemplo, la necesidad de avanzar en la relación profesional pedagógica de los docentes en las Instituciones Educativas Oficiales, para superar el nivel de lo mínimo operativo y de las islas pedagógicas, y así, lograr hablar de comunidades de aprendizaje, tal como lo mencionan, en su momento, los participantes.

La realidad pedagógica es distinta a la consignada en los documentos y distinta, en muchas ocasiones, a la que presentan los informes públicos con cifras estadísticas llamativas, pero que puedan estar dibujando una realidad cargada de sesgos que la hacen inconsistente. Lo que existe en las aulas, lo que hace el maestro alrededor de su práctica de enseñanza, conceptualmente hablando, puede denominarse como eclecticismo funcional, mientras que su acción directa es un pragmatismo didáctico.

Algunas conclusiones que desarrollan estos aspectos mencionados de manera sintética se presentan a continuación:

1. Con la información recolectada, atendiendo al alcance de la misma y de acuerdo con la muestra de la investigación, se puede afirmar que los elementos conceptuales del modelo pedagógico implementado puede ser denominado genéricamente como eclecticismo funcional independientemente de los resultados en las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5; por ello, no se puede afirmar que exista una relación de complementariedad o directamente proporcional entre los modelos referidos y el desempeño de los estudiantes en estas pruebas.

2. De la misma manera como teóricamente *existe un eclecticismo funcional, existe un pragmatismo didáctico*, es decir, que en las instituciones participantes se apela de manera creativa a los recursos de los cuales se disponga o los que estime el docente, desde su recursividad y su disposición actitudinal y la del grupo de estudiantes para el desarrollo del espacio académico.

3. A pesar que el marco político educativo es referenciado por los participantes en especial para la evaluación de los aprendizajes y los parámetros de cobertura, es claro que afecta la dinámica de enseñanza. Sin embargo, la unicidad en estimar los estándares de competencias como referentes para la evaluación el decreto 1290 de 2009 y para la organización de los planes de estudio, no logra evidenciarse linealmente en la práctica directa en el aula de clase.

4. El marco del sistema educativo asumido por los docentes, preserva la autonomía y libertad de enseñanza en el aula y el área que se lidere, independientemente de las políticas que se produzcan; es el docente y la organización interna de la institución quienes deciden la metodología de aplicación y los resultados, en términos de aprendizaje, que de ellas se deriven.

5. Se coincide al estimar que la complejidad de la política y las dinámicas de organización interna de la institución no han logrado vincular de manera efectiva a la familia como elemento medular en el proceso de formación corresponsable de los estudiantes, en especial, en las instituciones con resultados mínimos e insuficientes en las Pruebas Saber 3 y 5; adicionalmente los participantes consideran que la gratuidad y las políticas que buscan subsanar las limitaciones económicas y alimentarias como argumento para asegurar la permanencia en el sistema educativo, han resultado contraproducentes para la intencionalidad de vincular de manera efectiva a la familia en el aprendizaje.

6. La política del sistema educativo no permea de manera seductora la acción educativa, por el contrario y de manera mayoritaria se percibe como ajena al contexto de la realidad escolar y exige la implementación de una serie de acciones a las cuales la institución escolar debe abrirse sin posibilidad de recusar su vinculación.

7. Se hace necesario despertar en cada uno de los actores, en especial los participantes docentes y directivos, un interés por la discusión y el fortalecimiento en lo pedagógico tanto teórico como didáctico para que su práctica abandone el funcionalismo y encuentre la fundamentación que facilite su ajuste permanente y por ende su mejora; esto siempre y cuando se articule, de manera adecuada, con los propósitos de los gestores de las políticas quienes deben acercarse a la escuela.

8. Es necesario rescatar la voz del docente y la voz del directivo con un ánimo constructivo frente a la posibilidad de mejora de las competencias en el ejercicio de su función, son la fuente más directa del conocimiento fiable para la depuración de los mecanismos de regulación de las acciones educativas.

9. Conviene pensar en la formulación de un modelo de formación docente en la Institución Educativa, en lugar que el docente salga de la institución a capacitarse. Los profesionales seleccionados para ello se acercan al espacio laboral y pedagógico, con una intencionalidad clara de acompañamiento y de acción sobre los fenómenos que ocurren en el momento, no lo que habita en un imaginario conceptual. Para ello, se puede pensar en continuar con la intencionalidad de la extensión de la jornada laboral del docente, en cuanto a permanencia en el aula; pues actualmente el docente tiene una obligatoriedad de permanecer seis horas en la institución, jornada que podría extender a ocho horas, en donde dos o tres de ellas se dediquen con cierta regularidad diaria a adelantar procesos de formación sistematizados y formales en la institución, sin ocupar su contrajornada y evitando desplazamientos como ya se mencionó.

10. Conviene estimar la pertinencia de incorporar modelos de evaluación en las evaluaciones externas que se ajusten a la pretensión de la misma y en sintonía con los principios de los Planes de Desarrollo Sectorial de Educación: una evaluación integral.

11. Es necesario vincular a los padres de familia en los procesos de evaluación de sus hijos e hijas, asignándoles una participación directa desde el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, en donde ellos deben asignar un porcentaje de la valoración final a partir del seguimiento realizado al estudiante a lo largo del periodo académico. Esta es una experiencia

exitosa que se reporta en una de las Instituciones Educativas participantes con resultados positivos en las evaluaciones externas que amerita ser explorada por otras instituciones.

12. Los Proyectos Educativos Institucionales son documentos a los cuales se les debe realizar una retroalimentación y revisión constante en la institución, en particular asegurando que lo que allí está consignado, que fue consensuado de manera representativa y participativa entre los actores al momento de realizar su traslado en acciones concretas de enseñanza y evaluación en el aula, resulte coherente.

13. El Clima Institucional de las Instituciones Educativas participantes resulta heterogéneo tanto en la forma de relación entre docentes y estudiantes como entre docentes. En la primera relación, las instituciones con buenos resultados reportan estudiantes con un nivel de compromiso un poco mayor y relaciones respetuosas con sus docentes, mientras que las instituciones con resultados bajos suelen presentar momentos de agresividad e irrespeto. Al parecer, una constante se encuentra en la relación entre docentes que tienden a generar fricciones constantes, sin embargo, el ánimo debe apuntar a fortalecer la relación profesional desde lo pedagógico.

14. Conviene estimar la necesidad de unificar los regímenes de vinculación docente actuales, pues las diferencias que se comparten entre los actuales sistemas pueden llevar a la práctica tensiones innecesarias que afectan el clima institucional y puede desembocar en afectaciones a las prácticas de enseñanza y quizás a los procesos de aprendizaje.

15. Es claro que el sistema educativo aún prioriza de manera significativa el desarrollo de contenidos y de elementos cognitivos asociados al aprendizaje de dichos contenidos; dejando de

lado el fortalecimiento de aspectos consignados en los P.E.I. y en los Planes de Desarrollo Sectorial como los procesos de convivencia y la ética; aspectos que tienen suficientes elementos en el terreno de la realidad nacional intra y extra escolar para ser implementados de manera prioritaria.

Sugerencias para la Secretaría de Educación

1. Pensar en la operativización de un modelo de formación y cualificación docente desde la perspectiva de “Capacitación in Situ”; cuya intencionalidad básica es, en primer lugar, eliminar el obstáculo que exponen los participantes sobre las restricciones que derivan al condicionar la participación al tiempo de su contrajornada laboral; ahora se hace dentro del mismo espacio de la jornada y con opciones que se ajusten a la realidad del contexto escolar, que se derivan de los resultados y del análisis de la evaluación institucional anual y de los planes operativos y de desarrollo igualmente institucionales. A ello, vincular acciones de acompañamiento para la aplicación, en aula, de los elementos prácticos adquiridos en la formación in situ, sin que ello implique procesos de retroalimentación que abandonen el carácter y la pretensión de lo formativo.

2. Desde la acción local, pensar en la implementación de un equipo de profesionales de acompañamiento y fortalecimiento curricular, que pueda estimar la racionalidad, pertinencia e impacto de los Proyectos Educativos Institucionales, en ellos especialmente lo dedicado a los planes de estudio y a los procesos de evaluación; ya que a docentes y directivos se les solicita acciones para las cuales no se les ha dado los insumos con los que se puedan construir de manera adecuada. Curricularmente la divergencia que existe entre las percepciones y posturas de los

docentes y directivos es mayúscula, lo cual no ha sido posible consensuar y encausar de manera productiva, logrando esfuerzos sintetizados en islas pedagógicas dentro del archipiélago escolar.

3. El Sistema de Gestión de Calidad debe asegurar la coherencia interna entre la política, las prácticas de enseñanza, la gestión escolar y la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, se debe pensar en mecanismos que aseguren la preservación de la intencionalidad original de un programa o proyecto y las operaciones concretas que se realizan en el aula. El principio de autonomía y libertad de enseñanza y de cátedra debe ser armonizado a la luz de los propósitos de las políticas educativas en evaluación y las expectativas frente al desarrollo de competencias de los estudiantes.

4. Los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes, deben estimar la relevancia de la obligatoriedad de la participación de los padres de familia o quienes representen a los estudiantes en el proceso de evaluación directo de sus hijos, hijas o representados. Asignándoles un porcentaje de la valoración final, lo cual asegura, por un lado, el acompañamiento a los deberes y compromisos diarios de los niños y niñas en casa, y por otro, puede favorecer unos vínculos afectivos más estrechos en el sistema familiar; esto se torna en una acción que no debe ser discutida, pues de lo contrario los padres de familia o acudientes no tienen insumos para compartir en la institución al momento de ser convocados a participar en la evaluación de aprendizajes cada vez que finaliza un periodo académico.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones conviene ampliar un poco más la muestra de instituciones participantes, esta vez con el ánimo de lograr estimar generalizaciones que implicarían adecuaciones de orden metodológico; estas adecuaciones pueden pasar por el hecho de vincular más actores educativos como estudiantes y padres de familia, preservando el rango de evaluaciones externas Pruebas Saber 3 y 5 del nivel de Educación Básica Primaria.

Implementar el modelo de formación docente en la institución. Revisar experiencias exitosas en otras zonas geográficas que pudiesen llegar a ser susceptibles de replicar en el país, obviamente luego de adecuarlo y ajustarlo a las condiciones reales del escenario educativo colombiano.

Ajustar la racionalidad de la intensidad horaria semanal que le es asignada actualmente a las áreas fundamentales del conocimiento mayoritariamente; pensar en generar durante los dos primeros ciclos de la Educación básica, un currículo que permita identificar las potencialidades de los estudiantes alrededor de los campos del conocimiento, las habilidades y destrezas prácticas, de tal suerte que en el tercer ciclo se configuren centros de especialización del conocimiento donde los estudiantes puedan dedicar una mayor intensidad horaria semanal a fortalecer dichas potencialidades; esto puede derivar en niños y niñas felices dedicados a aprender y a descubrir realmente aquello que les interesa.

Es necesario que la educación enfle sus esfuerzos y líneas de trabajo hacia la formación de seres humanos felices, capaces de convivir a partir del reconocimiento, la aceptación y la

tolerancia de la diferencia, comprendiendo que esta es un elemento que nos une y enriquece antes que distanciarnos.

El currículo en la Educación Básica Primaria debe ser replanteado dando prioridad, no al acceso a la información sino a la construcción del conocimiento de sí mismo, al desarrollo de habilidades éticas y de responsabilidad y al cuidado de lo público, integrado a las áreas del conocimiento contemplados en la norma.

Es necesario revisar el plan de competencias y de contenidos previstos para las áreas del conocimiento con el ánimo de ser estimada su pertinencia y relevancia; adicional a ello, se hace conveniente revisar la racionalidad con la cual son organizados dentro de las mallas curriculares, para evitar frases como las que menciona mi hijo y que se le han escuchado a miles de niños y niñas en el país, a lo largo de estos 20 años de experiencia como docente de educación básica *“en quinto se ve lo mismo que en cuarto y que en tercero, son los mismos temas”*.

Es necesario asegurar el bienestar afectivo de los niños y niñas vinculados al sistema escolar oficial, pues según lo mencionado por los participantes el soporte emocional que deben brindar los padres no existe, por el contrario se refieren a esos sistemas como ausentes, con una actitud de abandono frente a sus hijos e hijas; un niño o una niña que no tiene la certeza de ser querido, respetado y valorado por sus padres, un niño que siente que no le importa a nadie, seguramente no está en la mejor condición actitudinal para aprender.

Referencias

- Acosta, O. L. & Borjas, G. (2005). *Educational Reform in Colombia*. In Alberto Alesina, (Ed.) *Institutional Reforms: The Case of Colombia*, chapter 6. MIT Press.
- Aguilar, C. (2009). *Los subalternos como limitantes del poder. Hegemonía, legitimidad y dominación, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado en: www.eumed.net/rev/cccss/04/craa.htm
- Álvarez, M. (2013). *Ponencia La evaluación educativa al servicio de quien aprende: El compromiso necesario con la acción crítica*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27.
- Anderson, L.W. Ryan, D.W. y Shapiro, B.J. (Eds.) (1989): *The IEA Classroom Environment Study*. Oxford, Pergamon Press.
- ANUIES. (2004). *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y Propuesta de Metodología Básica*. México, D.F: Biblioteca de la Educación Superior.
- Aparicio, J., Hoyos, O., y Niebles, R. (2004). *De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje*. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168. Recuperado de <http://site.Ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10109974&ppg=3>
- Araya, V., Alfaro, M. & Andonegui, M. *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, p.p. 76-92Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>, Febrero de 2014.
- Ardevol, J.M. (2010). *El rendimiento escolar la anomalía española*. Barcelona-España: Universidad Abat Oliva CEU.

- Armatte, M. (2006). *La Noción de Modelo en las Ciencias Sociales*. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales, (11). pp. 33–70.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa*. Ed. Trilla. México.
- Aznar, P. (1992) *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo blanch
- Baena, M. (2000). *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*. 18(2), 217-225.
- Baena, M. (2000). *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*. 18(2), 217-225.
- Banerjee, A. & Duflo, E. (2012). *Repensar la Pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. p.11. Eds. Aguilar, Taurus y Alfaguara S.A. México. Recuperado en Febrero 2015 de: <http://www.editorialtaurus.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/201210/primeras-paginas-repensar-pobreza.pdf>.
- Barrera, F. (2003) *Decentralization and Education: An Empirical Evaluation*. Ph.D Thesis, University of Maryland College Park. Recuperado en febrero 2014 de: https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/DDS/Pobreza/En_Que_Vamos/EDUCACION_BASICA.pdf.
- Barrera, F. (2003) *Decentralization and Education: An Empirical Evaluation*. Ph.D Thesis, University of Maryland College Park.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. & Rodríguez, K. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas*. Serie Documentos de Trabajo N° 126. Facultad de Economía. Universidad del Rosario. Bogotá. Colombia. Recuperado el 21 de marzo de 2013 en: www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf.

- Bayot, A. & Hernández-Viadel, J.V. (2008). *Evaluación de la competencia parental*. Madrid: Tea Ediciones.
- Bobbio, N. (2004). *La teoría de las formas de gobierno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burstein, L. (Ed.) (1992). *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*. Oxford, Pergamon Press.
- Bilagher, M. (2013). *Ponencia Pruebas Internacionales y su impacto en la formación de estudiantes*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27 de 2013.
- Black, P. y William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5, pp. 7-74.
- Cabero, J. (2006). *Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización*. Recuperado el 05 de febrero de 2015 en: http://mc142.uib.es:8080/rid%3D1JGRDVCYP-22JJ5G2V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf
- Campos, N. (2011). *Concepto moderno de pedagogía*. Recuperado de: <http://www.filosofiadelaeducacion.cl/articulo-detalle.php?artId=9>
- Cano, F. (2005). *Colección SABER para maestros*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.
- Cardoso, H. (2007). *Del proyecto Educativo al modelo pedagógico*. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 4, (8). Recuperado enero de 2014 de: <http://odiseo.com.mx/2007/01/Cardoso-proyecto.html>

- Castañeda, Y. (2013). Ponencia. *La mediación de la evaluación en la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27.
- Castejón, J.L. & Pérez, A. (1998). *Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico*. A Causal explicative model about the influence of psycho-social variables on academic achievement. *Bordon*, 50. pp. 171-185.
- Chrobak, R., & Leiva, M. (2006). *Mapas conceptuales y modelos didácticos de profesores de química*. En A. J. Cañas y J.D. Novack (eds). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping* (pp. 415-422), San José: Universidad de Costa Rica.
- Coll, C.y Otros (1998). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimentales y actitudes*. Madrid España. Aula XXI. Santillana.
- Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll, (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Santillana.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007a). *Tesaurus Europeo de la Educación*. Recuperado el 13 de marzo de 2013 de:
<http://www.freethesaurus.info/redined/es/index.php?tema=2288>
- Corte Constitucional. (2000). Sentencia T-1101 de 2000. Corte Constitucional; Ley 80 de 1993. Numeral 3. Artículo 2°.
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 44.
- De Ferranti, D. et al. (2003). *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with history*. Washington D.C.: World Bank

De la Torre, F. (2005). *12 Lecciones de Pedagogía, Educación y Didáctica*. Ed. Alfaomega. México.

Delval, J. (1997). *Hoy todos son constructivistas*. Cuadernos de Pedagogía N° 257. pp. 78-84.

Dirección de Metodología y Producción Estadística. DIMPE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Colombia. 2011. Recuperado el 13 de febrero de 2014 en: <http://formularios.dane.gov.co/pad/index.php/catalog/170>.

De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. Ed. Magisterio. Bogotá.

Díaz, A. (1996). *Piaget aportes para la educación y la didáctica*. Centros de Estudios de la Universidad Autónoma de México. Recuperado el 13 de febrero de 2014 en: http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Piaget_educ.pdf. Febrero de 2014.

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Editorial Universidad del Valle.

Diccionario Real Academia Española. Recuperado el 13 de febrero de 2014 en: <http://lema.rae.es/drae/?val=rassas>.

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en Educación*. Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. Vol. 13 (02), 239-287

Domínguez, M. (2010). *Didáctica: Formación Básica para profesionales de la educación*. Cap.1 Didáctica: Concepto, Objeto y Finalidades. Cuadro 1. Elementos presente en las definiciones de Didáctica. Mallart, J. Ed. Universitas. Madrid.

- Douglas, J., Thomson, G & Zhao, CM. (2012). *Searching for the holy grail of learning outcomes*. Research and occasional paper series. Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley.
- Duarte, J. (2003). *Educación Pública y Clientelismo en Colombia*. Clio Editorial. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Duflo E. (2001). "Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment," *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 91(4), pp. 795-813.
- Durán, R. (2009). *Aportes de Piaget a la educación: Hacia una didáctica socio-constructivista*. En. *Dimens-Empres*. Vol.7, N° .2, Diciembre. Pp. 8-11. Universidad Autónoma del Caribe. Colombia. Recuperado el 13 de febrero de 2014 en: http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/dimension-empresarial/volumen-7-no-2/art01.pdf
- Dye, T. (2008). *Understanding Public Policies*, 12th Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey
- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires. Recuperado el 04 de febrero de 2015 en: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Engerman, S., Mariscal, E. & Sokoloff, K. (2002). *The Evolution of Schooling Institutions in the Americas, 1800-1925*, Manuscrito.
- Enríquez, C.L. (2008). *Factores de riesgo asociado a bajo rendimiento en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá D.C*. Medellín: Universidad CES.
- Espiro, S. (2008). *Piaget. Apuntes de clase en el módulo: El aprendizaje en entornos virtuales*. Especialización en entornos virtuales de aprendizaje. Buenos Aires: Virtual Educa y OEI.

- Ewell, P. 2009. *Assessment, accountability and improvement: revisiting the tension*. National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Gallego-Badillo, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Ganem, P. & Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotsky en el aula. El Constructivismo como alternativa de trabajo docente*. Colección Formación y Práctica Pedagógica. Ed. Limusa. México.
- Flores, P. (2009). “*Investigación Educativa y políticas públicas en México: Una relación amorfa y elusiva*” (En línea). Sinéctica. Revista electrónica de educación, 33. Recuperada el 12 de junio, 2012 en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33:08>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Universidad de Antioquia. Ed. Mc Graw Hill: Méjico.
- Flórez, R. (2005). *La dimensión pedagógica Formación y Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía No. 14 y 15, pp. 197-219
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. México. Ed. McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, México: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y Castigar*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Gairín, J. (1993a). “*La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos*”. En Bordón, 45 (3), Madrid.
- Gairín, J. (1996a). *La organización escolar: contexto y texto para la actuación*. La Muralla. Madrid.

García, M. y Rojas, N. (2003). *Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*. Investigación y Postgrado, 18(1). Recuperado el 13 de febrero de 2014 en: <http://www.scielo.AI/cielo.Php?Script=sci>

García, B., y Zamorano, R. (2004). *Descripción de las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios*. Recuperado el 04 de febrero de 2015 en : <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/ix/sys/resumos/T0069-1.pdf>

Garden, R. A. y Robitaille, D.F. (Eds.) (1989): *The IEA Study of Mathematics II: Contextos and Outcomes of School Mathematics*. Pergamon Press. Oxford.

Gaviria, A. y Barrientos, J. H. (2001). *Características del plantel y calidad de la educación en Bogotá*. Coyuntura Social, 25.

Gaviria, A. y Barrientos, J. (2001). *Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá*. Coyuntura Social. Fedesarrollo. N° 24. Mayo.

Gennaioli, N., Porta, R. L., López-de-Silanes, F., & Shleifer, A. (2013). *Human capital and regional development*. Quarterly Journal of Economics, 128 (1), pp.105-164.

Gimeno Sacristán J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Eds. Morata.

Gimeno J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Morata.

Glewwe, P., Llias, N. & Kremer, M. (2003). *Teacher incentives*. NBER, working paper 9671.

Gómez-Castro, R. & Grosfogel, R. (2008), *El giro decolonial*. Bogotá. Siglo del Hombre.

- Gutiérrez, I. (2002). *Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación*. Arbor CLXXIII, pp. 3-17.
- Grundy, S. (1987): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Hallak, J. & Poisson, M. (2002). *Ethics and corruption in education: Results from the expert workshop held at IIEP*. UNESCO. París.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. y Klein S. P. (Eds.). (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- Hanushek, E.A., & Kimko, D. D. (2000). *Schooling, labor-force quality, and the growth of nations*. American Economic Review, 90 (5).pp.1184-1208.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. Journal of Economic Growth, 17 (4). pp. 267-321.
- Hanushek, E.A. (2013). *Economic growth in developing countries: The role of human capital*. Economics of Education Review, 37. pp. 204-212.
- Hanushek, E. & Woessman, L. (2009). *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes and causation*. NBER Working paper 14633.
- Hayes, W.A. (1991). *IEA Guidebook 1991: Activities, Institutions and People*. The Hague, IEA.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una Historia Social, económica y Política*. Plaza & Janes Editores. Bogotá.

- Howlett, M. & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press. Canadá
- Husén, T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*. Vols. 1-2- Stockhom/New York, Almqvist and Wiksell/Wiley.
- Kolver, V (2012). *Pedagogía de Vanguardia*. Recuperado el 24 de diciembre de 2013 en: <http://www.escuelanueva.org/portal/es/sala-de-prensa/ultimas-noticias/273-personajes-del-ano-2013-revista-semana.html>.
- Kisilevsky, M. & Roca, E. (2013). *Indicadores, Metas y Políticas Educativas*. Recuperado el 04 de febrero de 2015 en: <http://www.oei.es/metas2021/EVAL2.pdf>
- Klimenko, O. (2010), “*Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza*”, en Revista Pensando Psicología, vol. 6, núm. 11, pp. 103-120.
- Kraft, M. y Furlong, S. (2007). *Public Policy. Politics Analysis and alternatives*. Washington, D.C.: C.Q.C. Press.
- Kuhn (1978): *Segundos Pensamientos*. Madrid: Tecnos.
- Laswell, H. (1994) *La concepción emergente de las ciencias políticas*, en Aguilar Villanueva, L. (ed.) *El estudio de las políticas públicas*, México, Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Ley General de Educación. Capítulo I. Preliminares. Artículo 1. Objeto de la ley.
- López, A., Rodríguez, D., y Bonilla, M. (2004). *¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(22). pp. 699-719.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los Tiempos Hipermodernos*. Barcelona: Ediciones Anagrama.

- Lleras, Ernesto (2010). *Del Educar al pedagogiar*. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana. Vol., 9. Núm., 25. pp.235-242. Universidad Bolivariana. Chile, Recuperado 25 de marzo de 2013 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376013>
- Martín, E. (2013). *Ponencia Los procesos evaluativos y los desafíos de la política pública para el fortalecimiento de la educación*. Universidad Autónoma de Madrid. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27.
- Martín, E. (2011). *El asesoramiento en los procesos de evaluación de la calidad de un centro escolar*. En E. Martín y J. Onrubia. *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó
- Martín, E. (2009). *Currículum y evaluación estandarizada: colaboración o tensión*. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI-Santillana.
- Martínez, J. (2012). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las Instituciones Educativas Oficiales y Privadas del Municipio de Bucaramanga*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado el 12 de diciembre de 2014 en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20956356.pdf>
- Martínez, F. (2013). *Ponencia Evaluación en el aula y pruebas externas. Uso pedagógico e interpretación de los resultados*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27.
- Maturana, E. (1995). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

- Medina Rivilla, A., Mata, F. S., & Arroyo González, R. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Medina, A. & Sevillano, M. L. (1998). *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, v. I, pp. 85-220.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. & Domínguez, M. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Estudios de la UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Medrano U, C.V. (2013). *Intervención Educativa y Orientadora para la Inclusión Social de Menores en Riesgo*. Factores Sociales y Culturales. Madrid: UNED
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Evaluación*. Recuperado el 29 de agosto de 2013 en: sitio Web del Ministerio de Educación nacional- República de Colombia.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-179264.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Series Guía N°. 2. Recuperado el 12 junio de 2014 en:
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-81029_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1986). *La Planeación Educativa en Colombia 1950-1986*. Programa de Planeación Educativa Regional – PLANER.
- Ministerio de Educación de España. (MEE). (2009). *Nuevas Funciones de la Evaluación*. Madrid: Serie Aula Permanente.
- Molina, C. y Herrán, C. (1995) *Perfiles educativos por departamento: Colombia un país desigual*. Coyuntura Social, Volumen 19, Número. 12, mayo.
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad*

de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2). pp. 215-234. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf

Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 en: <http://ericece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>.

Mora, J. G. (2001). *El marco español y europeo en las políticas de calidad*. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2). pp. 389-395.

Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Texto de apoyo 14, Instituto de Física, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Niemeyer, R. & Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

Novak, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.

Ocampo, J. (2004). *Reconstruir el futuro: Globalización, desarrollo y democracia en América Latina*. Bogotá: Grupo editorial norma y CEPAL.

Ontoria, E., Ballesteros, C., Cuevas, L., Giraldo, L., Martín, A., Molina, A., Rodríguez, A., y Vélez, U. (1996). *Mapas conceptuales*. Una técnica para aprender. Madrid: Narcea.

OREAL/UNESCO Santiago. 2007. *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. En: REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5 No 3.

Oro, Luis R. (2008). *La idea de la Política en Hannah Arendt*. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, Vol.VI, (9). Segundo Semestre 2008, pp. 235-246. Universidad Central de Chile. Recuperado el 20 marzo de 2013 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96060909>.

Pacheco Méndez, T. (2012). *Políticas e Investigación en Educación*. *Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Vol. 36 (34). pp. 123-138.

Pardo, C. (2013). *Ponencia Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27.

Peinado, H. (2013). *Legislación Educativa Colombiana*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Pérez, G. (2006). *Teoría y Modelos Pedagógicos*, Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

Pérez P. (2003). *Factores que condicionan el Rendimiento Académico de la Carrera de Educación (Biología) en el NURR*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo.

Pérez P, T. (2010). *Altablero*. Recuperado el 3 de julio de 2012, de El Plan Decenal 2006-2016 y los avances en evaluación. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-241792.html>

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ed. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. p. 78.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. Compendio general. p. 16. Recuperado en: [www.plandecenal.edu.co](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-198148_archivo_pdf.pdf) http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-198148_archivo_pdf.pdf

Popham, W. J. (2001). *Frontline: testing our schools: interviews*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 en: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/interviews/popham.html>

Popham, W.J. (2008). Las pruebas de rendimiento y sus consecuencias. En Boletín Altablero N°. 55, febrero-marzo 2010. Recuperado el 13 de octubre de 2014 en:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241800.html>

Ponencia la evaluación dialógica en la construcción de democracia: *un imperativo en educación*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27 de 2013.

Ponencia la educación y la época de la evaluación: *Entre necesidad y contingencia*. II Congreso Internacional de evaluación educativa: equidad social y desarrollo Humano. Bogotá, septiembre 27 de 2013.

Porres-Hernández, M. et al (2006). *Aprendizaje basado en problemas, de la teoría a la práctica*. Trillas, México.

Pritchett, (2003). *Educational Quality and Costs: A Big Puzzle and Five Possible Pieces*. Recuperado en 10 de junio de 2012 en: http://www.hks.harvard.edu/fs/lpritch/edpuzzle_onepiece.doc

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza*. Sevilla. España. Diada. (6ta Edición).

Ramírez, M. & Téllez, J. (2006). *La Educación Primaria y Secundaria en Colombia en el Siglo XX*. Banco de la República. Colombia. Recuperado el 20 de marzo de 2013 en:
www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf

Redondo Rojo, J. (1997). *La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad*. Revista de Psicología. Facultad de Ciencias. Chile. Universidad de Chile. Volumen VI, Edición Electrónica.

- Reina, M. y Yanovich, D. (1998). *Salud, educación y desempleo. Diagnóstico y recomendaciones*, Capítulo 2. Fedesarrollo.
- Rivas, José I. (2004). *Política Educativa y Práctica Pedagógicas*. Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa. N°. 4. septiembre de 2004. Universidad de Málaga. España. Recuperado el 26 marzo de 2013 en:
<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>. Consultado:
- Rivera, L., López, C. & Ayala, D. (2013). *Ponencia Incidencia del Decreto 1290 de 2009 en las prácticas evaluativas de los docentes de las Instituciones Educativas del Departamento de Córdoba.*, Centros de Estudios e Investigación Docente de la Asociación de Maestros de Córdoba. Ademacor. II Congreso Internacional de Evaluación Educativa. Septiembre 27.
- Rocha, M. & Pardo, C. 2007. *El arte de evaluar en el aula de clase 1: evaluar para comprender*. Bogotá. II Congreso Internacional de Evaluación Educativa. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 en: <http://es.scribd.com/doc/199746031/Folleto-Informativo#scribd>
- Román, M. & Diez, E. (1992). *Curriculum y Aprendizaje: Un modelo de diseño curricular del aula en el marco de la reforma*. Madrid. Itaka.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Roth, D. & André-Noël. (2007). *Teorías y marcos de análisis para las políticas públicas*. En: Vargas A. y otros, *Fundamentos de Políticas Públicas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2007, p. 123-142
- Rudenko, R. (1982). *Curso corto de Pedagogía*. IPE. Cuba. p.7.

- Ruíz, E. & Estrevel, L. (2010). *Vygotsky: La escuela y la Subjetividad*. En: *Pensamiento Psicológico*. Vol. 8, N°. 15, pp. 135-146. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en febrero de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>.
- Sachs, Jeffrey. (2012). “*Hay que mejorar la calidad de la educación, Colombia tiene la categoría más baja en inversión en ciencia*”. Premio Nobel en Economía. Periódico el Tiempo. 10 de Agosto 2012.
- Santos Guerra, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Argentina: Narcea.
- Sarmiento, A. & Caro, B. (1997). “*El avance de la educación en Colombia: lento, insuficiente e inequitativo*”, en *Planeación y Desarrollo*, vol. 28, n° 1, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, p.p. 11-24
- Sarmiento, A., Becerra, L. & González, J. (2000). *La incidencia del plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socioeconómico*. Coyuntura Social. Fedesarrollo. N°. 22. mayo. 53-64
- Sarmiento, A. & Vargas, J. (1997). *Descentralización de los servicios de educación y salud en Colombia*. Colombia, Revista Colombia Internacional N° 46. Mayo-Agosto 1999. Universidad de los Andes. Recuperado el 15 de octubre de 2013 en: <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/351/view.php>
- Sarmiento, E. (2005). *Educación en Colombia*. Documento de Planeación Nacional. Recuperado en febrero de 2014 de: https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/DDS/Pobreza/En_Que_Vamos/EDUCACION_BASICA.pdf .

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2009). *Comparación de los decretos 230 y 1290.*, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Evaluación, llamado “ANÁLISIS COMPARATIVO Decretos 230 de febrero de 2002 y Decreto 1290 de abril 16 de 2009”.

Sebreli, J. J. (2002). "*Prólogo a Maquiavelo*" en *El príncipe*. Buenos Aires: Quadrata

Segal, L. (2004). *Battling corruption in America's public schools*. Boston, MA: Northeastern University Press

SENA. (20 de abril de 2009). *Ch y CH variedades*. Recuperado el 24 de julio de 2012, de principios de la evaluación para el aprendizaje en:
<http://blogs.comunidadescuelanueva.org/chych/2009/04/20/la-evaluacion-cuantitativa-y-cualitativa/>

Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. En M.C. Wittrock (Ed), *La Investigación de la enseñanza* (Vol. I. Enfoques, teorías y métodos, p.p. 9-94). Barcelona: Paidós.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó, España

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid. Pp.31

Stiggins, R. & Arter, J. (2002). *Assessment for learning, international perspectives*. The proceedings of an international conference (International Conference on Assessment for Learning, Chester, 2001). Ponencia presentada en Reunión Anual de National Council on Educational Measurement.

Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland, ETS Assessment Training Institute.

- Tamayo L. (2007). *Tendencias de la pedagogía en Colombia*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 3 núm. 1, enero-junio, 2007, p.p. 65 - 76. Universidad de Caldas. Colombia. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005>
- Tiana, A. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos*. Revista Iberoamericana de Educación N°. 10. *Evaluación de la Calidad de la Educación*. Organización de los Estados Iberoamericanos. Recuperado el 12 de diciembre de 2014 en:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.htm>
- Travers, K. J. & Westbury, I. (Eds.) (1989). *The IEA Study Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula*. Oxford, Pergamon Press.
- UNESCO-OOE. (2007). *Tesaurus de la Educación UNESCO-OEI*. Oficina Internacional de Educación. Recuperado enero 15 de 2014, a partir de
<http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- UNESCO. (2004). *La conclusión Universal de la Educación Primaria en América Latina. ¿Estamos realmente tan cerca?* Informe Regional sobre los Objetivos del Milenio vinculados a la Educación. Oficina regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO, Santiago. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137330s.pdf>
- Vasco, C. (2010). *Pedagogía y Didáctica*. Conferencia Plan de Formación Docente Universidad Jorge Tadeo Lozano. Junio 2010. En: vimeo.com/13019751. Consultada: marzo 25 de 2013.
- Vergara, C & Simpson, M. (2001). *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia. Estudio General sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del*

proceso de descentralización territorial en el Sector Educativo. Archivos de Macroeconomía Departamento Nacional de Planeación N°. 168

Walker, D. A. & Burnhill, P.M. (1992). “*Survey studies and Cross-sectional Research Methods*” in J. P. Keeves (Ed.) *Methodology and Measurement in International Educational Surveys*. The Hague, IEA.

Zabalza, M. A. (1990). *Fundamentación de la didáctica y del conocimiento*. En Medina A. y Sevillano, M. *Didáctica*. Adaptación. UNED. V. I. pp. 85 -220.

Zabalza, M. A. (1990). “*Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento*”. En Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Editorial Foro. Bogotá.

Anexos

Entrevista

Categoría	Pregunta
<p>Modelo Pedagógico:</p> <p>Se pretende recolectar información alrededor de la posición y percepción con aspectos como.</p> <p>a. Principios teóricos que orientan el proceso de aprendizaje y el acto de la enseñanza.</p> <p>b. Objetivos de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>c. Metodología de la enseñanza. Cuáles son las características académicas (Cognitivas) y comportamentales de los estudiantes. Mallas curriculares y Plan de Estudios. Recursos para la enseñanza.</p> <p>d. Relaciones entre agentes educativos.</p>	<p>a. ¿Cuáles son los principios teóricos que orientan el proceso de enseñanza en su institución?</p> <p>b. ¿Cómo está conformada o cuál es la estructura de la malla curricular y el plan de estudios?</p> <p>c. ¿Cómo se enseña en su institución, se sigue un modelo en particular, se contemplan actividades extracurriculares?</p> <p>d. ¿Cuál es la percepción que tiene de los estudiantes en términos de sujetos de aprendizaje?</p> <p>e. ¿Con qué recursos se enseña en su institución?</p> <p>f. ¿Cómo describiría la relación entre docentes y estudiantes y docentes en su institución?</p> <p>g. ¿Los profesores cuentan con programas de formación pedagógica?, ¿en qué consisten?, ¿cuál es su nivel de participación?</p> <p>h. ¿Cómo describe el Clima Institucional y escolar (de aula) entre los agentes educativos?</p>
<p>Evaluaciones Externas:</p> <p>Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.</p> <p>Resultados en Evaluaciones Internas y Externas.</p>	<p>a. ¿Cuál es la concepción de evaluación que se asume en la institución?</p> <p>b. ¿Qué aspectos se toman en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes?</p> <p>c. ¿Qué tipos de evaluaciones se realizan al interior de la institución, tanto de aprendizaje en estudiantes como para los demás procesos de gestión educativa?</p> <p>d. ¿Cómo se explica los resultados en las evaluaciones externas?</p>
<p>Políticas Educativas:</p> <p>Programas académicos extra e intra curriculares que se desarrollan en la institución.</p> <p>Proyectos transversales.</p> <p>Asimilación de las políticas educativas implementadas en la institución.</p>	<p>a. ¿En su Institución Educativa se lideran proyectos pedagógicos particulares?</p> <p>b. ¿Qué proyectos transversales se lideran y cómo se desarrollan en su institución?</p> <p>c. ¿Qué políticas educativas han sido incorporadas recientemente a la institución que usted considera afectan el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes?</p>

Duración de la entrevista:

4 Sesiones entre 45 y 60 minutos o hasta que se agote la indagación de acuerdo al temario previsto.

Elaborado por: **Víctor Manuel Prado Delgado.**

Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente.

Categoría: MODELOS PEDAGÓGICOS

ÍTEMS	Entrevista Directivos y Docentes	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos conceptuales que guían el aprendizaje	_____		_____
Estructura de la malla curricular y planes de estudio	_____		_____
Metodologías			
Agentes Educativos: Interacciones	_____		_____
Recursos para la enseñanza.	_____		_____
Formación Docente	_____		_____
Clima Institucional	_____		_____

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales.

Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente.

Categoría: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

ÍTEMS	Entrevista Directivos y Docentes	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos conceptuales de la evaluación de los aprendizajes	_____		
¿Qué se evalúa?	_____		
¿Cómo se evalúa?	_____		
Factores asociados a los resultados en evaluaciones Pruebas Saber	_____		

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales.

Matriz de triangulación de información en Instituciones Educativas con desempeño en pruebas saber 3 y 5 mínimo e insuficiente.

Categoría: POLÍTICAS EDUCATIVAS

ÍTEMS	Entrevista Directivos y Docentes	Grupos de Discusión	Elementos recurrentes Planes de Desarrollo 2004-2016
Elementos curriculares asociados a las políticas educativas incorporados en la Institución Educativa.	_____		
Políticas Educativas versus Aprendizajes en los estudiantes y resultados en Pruebas Saber.	_____		

FUENTES: 1. Entrevistas Directivos y Docentes. 2. Grupos de Discusión Docentes y Directivos. 3. Documentos de la Política. Planes de Desarrollo Sectoriales.

Certificaciones instituciones educativas participantes en la investigación



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
“COLEGIO ANIBAL FERNÁNDEZ DE SOTO”
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Licencia de Funcionamiento No. 1480 de 1974 - Inscripción SED 2402
 Aprobación Oficial por Resoluciones Nos. 7941 de 1977, 2908 de 1980, 18514, 20595 de 1981,
 21386 del 5 de Noviembre de 1982 y 20824 del 24 de Noviembre de 1983 hasta nueva visita.
 Bachillerato Académico. Resolución Integración 1824 del 20 de Junio de 2002
 Código DANE 111769001502 - NIT. 860.532.389-2 - Código ICFES 029769 J. Mañana - 029777 J. Tarde

Bogotá, D.C 09 de Septiembre de 2013

Señores:

Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
 Doctorado Facultad de Educación
 Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
 Madrid, España

Reciban un cordial saludo.

En el marco del Proyecto de Tesis Doctoral titulado “El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá”, adelantando por Víctor Manuel Prado Delgado me permito certificar que nuestra Institución Educativa ha participado en su desarrollo suministrando la información documental requerida y las entrevistas con dos docentes de los grados 3 y 5 de E.B.P junto al coordinador (a) Académica del mismo nivel educativo.

Confiamos que el apoyo brindado al desarrollo del proyecto redunde en el potencial beneficio de la calidad educativa en nuestra región y país posteriormente, pues el tema ha sido estimado como pertinente desde la perspectiva social y académica.

Sin otro particular,


 ANTONIO SARMIENTO SIERRA
 RECTOR



COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA IED
Resolución de Reconocimiento Oficial N° 2363 de agosto 14 de 2002. Resolución de Reconocimiento de
Educación Media Técnica N° 5948 de diciembre 21 de 2006
NIVELES DE PREESCOLAR, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA TÉCNICA
Código I. C. F. E. S - J.M: 045054 - J.T: 045062 - NIT: 860.532.281- 6 D.A.N.E. 111001012963

Bogotá, agosto de 2013

Señores:

**Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
Doctorado Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
Madrid, España.**

Reciban un cordial saludo.

En el marco del Proyecto de Tesis Doctoral titulado **“El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá”**, adelantado por Víctor Manuel Prado Delgadome permito certificar que nuestra Institución Educativa ha participado en su desarrollo suministrando la información documental requerida y las entrevistas con dos docentes de los grados 3 y 5 de E.B.P junto al Coordinador(a) Académica del mismo nivel educativo.

Confiamos que el apoyo brindado al desarrollo del proyecto redunde en el potencial beneficio de la calidad educativa en nuestra región y país posteriormente, pues el tema ha sido estimado como pertinente desde la perspectiva social y académica.

Sin otro particular,

ANA DOMINGA PINZON DE VELA
CC. 41.563.558 de Bogotá.
Coordinador(a) Académico(a)
Institución Educativa Distrital
Bogotá.



COLEGIO "BRAVO PÁEZ"
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

NIT. 860.532.422-8 Código DANE 11100112614 - Código ICFES: J.M. 063024 - J.T. 020685
Aprobado Resolución N° 2589 de Agosto 28 de 2002 y Resolución N° 180199 de Diciembre 10 de 2010
Proyecto Articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el Mundo del Trabajo
Universidad Pedagógica Nacional



Formando Seres Humanos Progresistas y Constructores de su Propio Futuro.
PREMIO IBEROAMERICANO "HONOR A LA EXCELENCIA EDUCATIVA" 2008 - 2010

Bogotá, D.C., 14 de agosto de 2013.

A QUIEN CORRESPONDA

Nos permitimos certificar que nuestro Colegio, ha participado en el Proyecto de Investigación titulado "El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá", suministrando los documentos requeridos y las entrevistas con dos docentes de los grados 3ro. y 5to. de Educación Básica Primaria y el Coordinador de éste nivel educativo.

Esperamos que el proyecto pueda continuar desarrollándose exitosamente pues el tema que se investiga es para el ejercicio educativo útil y necesario.

Atentamente,

HUMBERTO GUTIERREZ URREA
Coordinador JORNADA TARDE.
C.c. 19.155.665 de Bogotá
Institución Educativa Distrital Bravo Páez
Bogotá.



Calle 37 Sur N° 23-51 - Tel.: 205 73 76 - Telefax: 205 14 15
Información: Línea 195 LOCALIDAD 18 - RAFAEL URIBE URIBE

colbravopaez@gmail.com
cedbravopaez18@redp.edu.co



República de Colombia Secretaría de Educación de Bogotá D.C.
COLEGIO "EL JAPON" INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Educación Básica Primaria, Secundaria y Media

Bogotá, Octubre de 2013

Señores:
Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
Doctorado Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
Madrid, España.

Reciban un cordial saludo.

En el marco del Proyecto de Tesis Doctoral titulado "El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá", adelantado por Víctor Manuel Prado Delgado me permito certificar que nuestra Institución Educativa ha participado en su desarrollo suministrando la información documental requerida y las entrevistas con dos docentes de los grados 3 y 5 de E.B.P junto al Coordinador(a) Académica del mismo nivel educativo.

Confiamos que el apoyo brindado al desarrollo del proyecto redunde en el potencial beneficio de la calidad educativa en nuestra región y país posteriormente, pues el tema ha sido estimado como pertinente desde la perspectiva social y académica.

Sin otro particular,

Coordinador(a) Académico(a)
Institución Educativa Distrital El Japon
Bogotá.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ
COLEGIO LA MERCED I.E.D.
SECCIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA JORNADA TARDE



Bogotá, Agosto de 2013

Señores:

Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
Doctorado Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
Madrid, España.

Reciban un cordial saludo.

En el marco del Proyecto de Tesis Doctoral titulado “**El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá**”, adelantado por Víctor Manuel Prado Delgado me permito certificar que nuestra Institución Educativa ha participado en su desarrollo suministrando la información documental requerida y las entrevistas con dos docentes de los grados 3 y 5 de E.B.P junto al Coordinador(a) Académica **CILIA OLARTE PEÑA**, con C.C No 210866285.

Confiamos que el apoyo brindado al desarrollo del proyecto redunde en el potencial beneficio de la calidad educativa en nuestra región y país posteriormente, pues el tema ha sido estimado como pertinente desde la perspectiva social y académica.

Sin otro particular,

CILIA OLARTE PEÑA
Colegio LA MERCED I.E. D
Bogotá



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ, D. C.
COLEGIO SAN RAFAEL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resoluciones de Aprobación: Primaria 5581-97 y Bachillerato 4876 de 11-07-01
CÓDIGOS: DANE 11100113173, NIT: 830.064.875-3
Calle 42B Sur No.78 -1- 05, Telefax: 273 4729



Bogotá, julio de 2013

Señores:

Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.

Doctorado Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

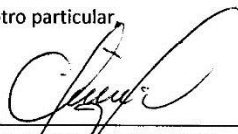
Madrid, España.

Reciban un cordial saludo.

En el marco del Proyecto de Tesis Doctoral titulado **“El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá”**, adelantado por Víctor Manuel Prado Delgado me permito certificar que nuestra Institución Educativa ha participado en su desarrollo suministrando la información documental requerida y las entrevistas con dos docentes de los grados 3 y 5 de E.B.P junto al Coordinador(a) Académica **IRINA ELIXANDRA SANDOVAL** con C.C No

Confiamos que el apoyo brindado al desarrollo del proyecto redunde en el potencial beneficio de la calidad educativa en nuestra región y país posteriormente, pues el tema ha sido estimado como pertinente desde la perspectiva social y académica.

Sin otro particular,



IRINA ELIXANDRA SANDOVAL
Colegio SAN RAFAEL
Bogotá.



COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860. 532.444-1 DANE 111769003424

Bogotá 13 de Septiembre de 2013

Señores:

**Departamento de Didácticas, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
Doctorado Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
Madrid, España.**

Reciban un cordial saludo.

En el marco del Proyecto de Tesis Doctoral titulado **“El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá”** adelantado por Víctor Manuel Prado Delgado me permito certificar que nuestra Institución Educativa ha participado en su desarrollo suministrando la información documental requerida y las entrevistas con dos docentes de los grados 3 y 5 de E.B.P junto a Coordinador(a) Académica del mismo nivel educativo.

Confiamos que el apoyo brindado al desarrollo del proyecto redunde en el potencial beneficio de la calidad educativa en nuestra región y país posteriormente, pues el tema ha sido estimado como pertinente desde la perspectiva social y académica.

Sin otro particular,

**Coordinador(a) Académico(a)
Institución Educativa Distrital
Bogotá.**

**BOGOTÁ
HUMANA**

SEDE ADMINISTRATIVA
Carrera 94 C N° 129 A 04 ☎ 6813272-- 6820246 Fax
Ext 103

SEDE B
Diagonal 127 Bis 91B-10 ☎ 6820157

SEDE C
Cll 127F N° 94-53 ☎ 68574

e-mail coldigerardoparede11 @ redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá