

372.011
R632
S. A



Informe Final

LA EVALUACIÓN EN EL AULA, ELEMENTO PARA IDENTIFICAR Y REPLANTEAR FORMAS DE ENSEÑANZA EN LA INSTITUCIÓN

PROYECTO IDEP CONTRATO No. 57 1999-2000

INVESTIGADORA PRINCIPAL:

ROSA HELENA RODRÍGUEZ VALBUENA

COINVESTIGADORAS:

MARÍA EUGENIA MARÍN TOTENA

FLOR GLADYS RODRÍGUEZ PEDRAZA

ASESORA:

MARÍA CRISTINA TORRADO PACHECO

UNIDAD BÁSICA RAFAEL URIBE URIBE J.M

BOGOTÁ, NOVIEMBRE 10 DE 2000



89/10/13

000297

Inv. IDEP
45

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. ASPECTOS GENERALES	4
1.1 OBJETIVOS	4
1.2 METODOLOGÍA	4
1.2.1 Tipo de Investigación	4
1.2.2 Etapas	6
1.3 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	9
REFERENTE TEÓRICO: TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y EVALUACIÓN	13
2.1 LA PREOCUPACIÓN POR LA ENSEÑANZA	14
2.1.1 El maestro como único responsable del aprendizaje	14
2.1.2 Enseñar a hacer. Entrenamiento	16
2.1.3 La evaluación como medición y estrategia para la planeación	17
2.2 LA PREOCUPACIÓN POR EL APRENDIZAJE	21
2.2.1 El estudiante como gestor de su propio conocimiento	21
2.2.2 La evaluación como actividad crítica de procesos	24
LEGISLACIÓN SOBRE EVALUACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA Y EL DESPLAZAMIENTO DE LOS EJES DE DISCUSIÓN PEDAGÓGICA	35
2.4 DE LOS DISCURSOS A LAS PRÁCTICAS DE AULA	41
3. DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN. APLICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	48
3.1 PRIMERA ENTREVISTA A DOCENTES	48
3.2 PRIMER INSTRUMENTO APLICADO A ESTUDIANTES	51
3.3 DE LAS COMISIONES DE PROMOCIÓN 199 Y EVALUACIÓN DEL PRIMER PERÍODO ACADÉMICO DE 2000	55
3.4 CRUCE DE INFORMACIÓN CON EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL	59
3.5 SEGUNDA ENCUESTA A ESTUDIANTES	64
3.6 OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA	65
3.7 SEGUNDA ENTREVISTA A DOCENTES	65
3.8 EVENTOS DE SOCIALIZACIÓN. CONVERSATORIO. JORNADA PEDAGÓGICA. TALLER PEDAGÓGICO	65
3.9 REVISIÓN DE DOCUMENTOS ESCOLARES	70

4.	ESTUDIOS DE CASOS	76
4.1	DOCENTE 1	78
4.2	DOCENTE 2	82
4.3	DOCENTE 3	87
4.4	DOCENTE 4	91
4.5	DOCENTE 5	94
4.6	DOCENTE 6	98
4.7	DOCENTE 7	104
4.8	DOCENTE 8	109
4.9	DOCENTE 9	114
4.10	DOCENTE 10	122
4.11	DOCENTE 11	124
4.12	DOCENTE 12	126
5.	CARACTERIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS	130
5.1	CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES	130
5.2	CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES	137
6.	CARACTERIZACIÓN Y CATEGORIZACION DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA INSTITUCIÓN	140
6.1	LA ENSEÑANZA COMO PRIORIDAD	140
6.2	LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO SE ASOCIA CON LA TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	143
6.3	EL AMBIENTE DE LA CLASE DESEABLE ES EL DE LA DISCIPLINA	144
7.	TENDENCIAS INSTITUCIONALES. EFECTOS DEL CONTEXTO	145
7.1	NO HAY UN MODELO PEDAGÓGICO PURO	145
7.2	EL ESTUDIANTE Y EL PADRE DE FAMILIA SE RELACIONAN CON LOS DOCENTES Y LA INSTITUCIÓN A TRAVÉS DE LOS RESULTADOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	147
7.3	LA INSTITUCIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA AUTONOMÍA	148
7.4	¿LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL, DETERMINANTE DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS?	150
7.5	LA INSTITUCIÓN ES VISTA COMO EXITOSA POR LA COMUNIDAD	151
7.6	EL TRABAJO EN SOLITARIO IMPIDE AVANZAR	152
8.	CONCLUSIONES	153
9.	RECOMENDACIONES	156
	BIBLIOGRAFÍA	160
	ANEXOS	163

INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de los hallazgos de la investigación que se propuso como objetivo encontrar la relación entre formas de evaluación y prácticas de enseñanza en el colegio distrital Rafael Uribe Uribe, jornada de la mañana.

En este empeño el trabajo investigativo inició una revisión documental de las experiencias y teorías de evaluación en el aula, que sustentan las interpretaciones de las prácticas de 12 docentes de la muestra dentro de una perspectiva etnográfica.

El proceso de investigación se inició con una caracterización académica y personal de los docentes de la muestra, a la par que se revisaban los documentos para la construcción del referente teórico. Una vez elaborado éste, se procedió a la identificación de categorías de análisis que determinó el diseño y la aplicación de instrumentos de recolección de información. Inicialmente se programó revisar la práctica pedagógica de la muestra a través de la observación y registro de clases, las entrevistas y encuestas a los docentes, pero a través del proceso nos dimos cuenta que se requería una mirada distinta que permitiera confrontar la información.

Se inició así la tarea de recolectar y analizar información suministrada por los estudiantes a través de encuestas, registros de clases y diálogos. Para cumplir con el objetivo de caracterizar las prácticas evaluativas y de enseñanza dentro del contexto institucional, se procedió a revisar y analizar algunos documentos institucionales de planeación y dirección del proceso educativo.

Esta información se socializaba constantemente al interior del equipo, se realizaba el análisis pertinente y se fue sistematizando en notas y finalmente en informes al IDEP. Igualmente se realizaron eventos de socialización y reflexión, unos con todos los docentes de la institución y otros con la muestra de la investigación.

Si bien se lograron avances en la caracterización de las prácticas pedagógicas, en el apoyo a la investigación en el aula, en la creación de expectativas frente a la evaluación y a la enseñanza, en el acercamiento a la identificación de las tendencias institucionales hacia la construcción del modelo pedagógico institucional; también nos encontramos con una serie de limitaciones que nos dejan sinsabores. No logramos un nivel de reflexión tal que abarcara a un buen número de docentes fuera de la muestra. Las limitaciones de tiempo se constituyeron en el principal obstáculo para un mayor acercamiento al aula, no pudimos hacer los registros de clase que se pensaron. La información, aunque valiosa y extensa, no fue suficientemente compartida y discutida con la muestra, porque nos equivocamos en querer mantenernos a distancia como investigadoras, y tarde nos dimos cuenta que debimos acercar la investigación, por lo menos a la muestra.

Este informe, elaborado con todas las dificultades de trabajo en equipo, por la falta de espacios suficientes y de incentivos, presenta en primer lugar unas generalidades:

- 1 su aspecto metodológico, sus objetivos y la caracterización inicial de la muestra.
- 2 En un segundo capítulo se presenta el referente teórico que orientó nuestra mirada de investigadoras a las prácticas pedagógicas de la muestra, nos facilitó la caracterización a través del estudio de casos y nos amplió el horizonte para la identificación de las tendencias generales de la institución.
- 3 En la tercera parte se presenta una descripción de la información, de los instrumentos y las técnicas de recolección, con una primera mirada sin mayores

inferencias, que luego se utiliza para realizar el estudio de casos en el cuarto capítulo.

4 Este estudio de casos, conversado sólo al final con los docentes de la muestra, nos permitió la caracterización de sus prácticas de evaluación en relación con las formas de enseñanza. Se presentan implícitas además las concepciones de estudiante, la relación con el aprendizaje. A partir de esta caracterización, presentada en el quinto capítulo, se encontraron tanto las diversidades como los puntos en común, las generalidades que nos llevaron a identificar las tendencias institucionales y su sentido dentro del contexto. Estas tendencias se detallan en el capítulo seis.

5 Finalmente se muestran a manera de conclusiones los avances y limitaciones de esta investigación, en un acto reflexivo y autocrítico. Estas conclusiones nos han motivado para plantear unas sugerencias con el ánimo de contribuir al mejoramiento de la planeación institucional y promover la reflexión y el cambio.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Establecer la relación entre formas de evaluación y prácticas de enseñanza de los docentes de la Institución.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, caracterizar y categorizar las prácticas de evaluación más empleadas por los docentes en la institución.
- Identificar, caracterizar y categorizar las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes.
- Establecer las posibles relaciones entre las formas de evaluación y prácticas de enseñanza caracterizadas que prevalecen en la institución.

1.2 METODOLOGÍA

1.2.1 Tipo de Investigación

La presente investigación se interesa por la evaluación en el aula como una dimensión particular de la práctica de los maestros, por lo tanto corresponde a una investigación **etnográfica cualitativa**, en donde se da una relación entre investigadores y sujetos investigados sin desconocer que las investigadoras están inmersas en el contexto escolar en donde se desarrolla la investigación, por lo tanto

se comparten escenarios y personajes de la realidad investigada, lo que de alguna forma influye en el análisis de la información y en la proyección de la investigación, sin descartar que se presentan acciones de cooperación como la recolección de datos (diario de campo) por parte de los integrantes de la muestra y los aportes a través de los diálogos, las jornadas pedagógicas y el taller de reflexión.

El equipo de investigación trabajó con un nivel de exigencia igual para todas las componentes. Aquí no se presentó distinción entre investigadora principal y coinvestigadoras. Por el contrario, todas las acciones investigativas fueron producto del consenso y la discusión. Para efecto de la recolección de información y en vista de las dificultades de falta de tiempo para la aplicación de instrumentos, cada integrante del equipo se dedicó a observar la práctica pedagógica de cuatro docentes de la muestra. Los resultados de este proceso se socializaron permanentemente, se hacía una relectura de información encontrándole una significación diversa, generalizada y de contexto.

A partir de estos análisis se fueron identificando características de las prácticas pedagógicas individuales de los docentes de la muestra, lo que determinó que la mejor manera de presentarlas era el estudio de casos; así no se desdibuja al docente y a la vez se van encontrando generalidades.

Las mismas dificultades para el encuentro del equipo, se expresan en las diferencias en la observación y en los hallazgos del registro de clases. Estas diferencias se deben a que cada integrante del equipo de investigación hizo una primera construcción sobre las prácticas observadas, la cual primó a la hora de elaborar el informe final.

Es por esto que, se ven estudios de casos muy elaborados desde una perspectiva y otros desde una distinta que se visualizan en extensión y profundidad, de acuerdo a nuestras propias diferencias de estilo y de reflexión.

Luego de la caracterización se iniciaron etapas de relectura y resignificación de la información que se detallan a continuación.

1.2.2. Etapas.

1.2.2.1 Selección de la muestra. Se seleccionó para el estudio una muestra de 12 docentes de las diferentes áreas de formación (Ver caracterización de la muestra) con los cuales se adelantó un conversatorio y se aplicó una encuesta que arrojó información sobre historia personal, profesional y académica. En el IDEP reposa el primer informe.

1.2.2.2 Revisión documental. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre: concepciones de evaluación, modelos pedagógicos, legislación educativa y experiencias en evaluación. Con esto se construyó el referente teórico desde el cual se categorizó la información recolectada.

1.2.2.3 Recolección y descripción de la información.

- ◆ **Entrevistas.** Se realizaron dos entrevistas con los docentes de la muestra. Una para indagar si realizaron una prueba diagnóstica, cómo encontraron a sus estudiantes y cómo planearon su trabajo a partir del diagnóstico y otra para confrontar la información suministrada por los estudiantes en la segunda encuesta con respecto a las formas de evaluación empleadas y el establecimiento de criterios de evaluación y formas de recuperación. Además se realizaron diálogos informales, producto de la interacción en reuniones de departamento, en comisiones de evaluación, en espacios compartidos como docentes.
- ◆ **Recolección de instrumentos de evaluación** utilizados por los docentes. Se revisaron los registros que llevan, planillas, previas, cuestionarios, guías, talleres, portafolios, carpetas que diligencian, tanto estudiantes como profesores y que

sirven como instrumentos de evaluación y de control o seguimiento del rendimiento escolar.

- ◆ **Análisis de instrumentos y documentos escolares** como indicadores de logros, Evaluación Institucional, Plan Operativo Institucional, Proyecto Educativo Institucional y Planes de Área. Estos documentos se leyeron con la perspectiva de la relación entre ellos y las prácticas evaluativas y de enseñanza, sus influencias, sus posibles restricciones a la autonomía individual, sus orientaciones o directrices..
- ◆ **Encuestas a estudiantes:** Se realizaron dos encuestas. La primera para identificar formas de evaluación reconocidas por ellos, intereses y preferencias por las clases y si se sienten evaluados por sus maestros. La segunda permitió establecer los conceptos que tienen de evaluación, las formas más utilizadas por sus maestros para evaluar, la forma de evaluación que prefieren los estudiantes y el nivel de reconocimiento de criterios y logros a alcanzar. Posteriormente a la observación de clases se logró un encuentro con estudiantes que registraron sus puntos de vista sobre la clase para confrontar sus apreciaciones y buscar
- ◆ **Grabación y transcripción de comisiones de evaluación y promoción** para establecer qué se prioriza en ellas, si se definen claramente sus objetivos, qué concepciones se manejan.
- ◆ **Elaboración de diarios de campo por cada uno de los docentes de la muestra** con el objetivo de establecer los aspectos relevantes de la práctica en el aula de clase según la visión del maestro. Se debe anotar que cuatro maestros de la muestra no lo llenaron, aludiendo falta de tiempo u olvido.

1.2.2.4 Análisis y confrontación de la información. Una vez leída la información y teniendo en cuenta el referente teórico, se establecieron las categorías de análisis a fin de iniciar el proceso de observación en el aula.

1.2.2.5 Interpretación, caracterización y teorización. El análisis de la información recolectada nos condujo a una caracterización de las prácticas

pedagógicas individuales, por cada componente de la muestra a través de estudio de casos, técnica que no se había considerado inicialmente, pero debido a la importancia de las diversidades, decidimos rescatar dichas individualidades.

Posteriormente, y a partir de las diversidades encontradas, nos dimos a la tarea de resignificarlas dentro de una generalidad institucional, considerando además el contexto. Esta interpretación permitió hacer algunas teorizaciones frente a las prácticas evaluativas y las prácticas de enseñanza en la institución.

1.2.2.6 Eventos de socialización. Se han realizado dos jornadas pedagógicas de socialización. La primera al finalizar el año lectivo de 1999 y la otra en julio del presente año. En el mes de octubre se realizó un taller de reflexión pedagógica con los docentes de la muestra, partiendo de la información recolectada y analizada. Inicialmente se proyectó realizar una conferencia taller sobre evaluación con todos los docentes de la institución, una vez se culminado el proceso de recolección y análisis de información, pero en vista de las tareas de finalización del año escolar, que desvían la atención y desdibujan su trascendencia; se decidió, en consenso con directivos y docentes, realizarla a comienzos de año escolar siguiente (2001) y partir de sus resultados para la planeación.

De igual manera se programó el taller de socialización con docentes de la localidad para comienzos del año escolar 2001, por las mismas razones anotadas anteriormente.

Se ha participado en tres eventos programados por el IDEP, uno de socialización y dos de carácter informativo. Se participará en el IV congreso de investigación educativa en el mes de noviembre de 2000. 2

1.2.2.7 Informes, publicaciones y resultados. Se presentó un artículo informativo del proyecto de investigación en el periódico escolar. En una segunda edición se presentarán avances. Así mismo se hará una publicación en un medio de difusión pedagógica. Se ha cumplido con la presentación de informes ante el IDEP.

Los resultados se pueden percibir, no solo en los documentos escritos, sino en la reflexión pedagógica iniciada, tanto por los maestros de la muestra, como al interior de las comisiones de evaluación, que han empezado a replantear sus concepciones y objetivos, a partir de las propuestas de esta investigación.

} Resultados

Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que la falta de incentivos para la investigación pedagógica para los docentes de base, especialmente lo referente a la falta de tiempo suficiente dentro de la jornada escolar, ha impedido el estricto cumplimiento de las exigencias del IDEP, ya que las investigadoras hemos tenido inconvenientes para las reuniones, para los procesos de recolección de información y para la elaboración de informes, que se han tenido que realizar en jornadas contrarias interfiriendo con nuestras actividades personales y profesionales en otros campos. Es necesario aclarar que estos inconvenientes no han sido causados por la organización institucional, sino que provienen de las políticas de racionalización del MEN y la Secretaría de Educación.

1.3 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La investigación se inició con el proceso de selección de la muestra considerando el parámetro de cubrimiento de todas las áreas en la educación secundaria. De esta manera se conformó una muestra de 12 docentes, 2 hombres y 10 mujeres.. El proceso de selección de la muestra se acordó con el apoyo del Consejo Académico de manera que fueran docentes voluntarios. En los casos de departamentos

integrados por varias áreas con un número de más de 10 integrantes como el de Expresión y el de Matemáticas- Tecnología se seleccionaron 3 docentes y en los demás, dos docentes por departamento académico. En los casos en que no resultaron los maestros voluntarios se seleccionaron al azar al interior de cada departamento, sin intervención del equipo investigador. Finalmente se conformó el grupo de 8 docentes voluntarios y 4 al azar así:

DEPARTAMENTO	No. DOCENTES
Sociales	2
Expresión Artística y Literaria	3
<i>Técnica Comercial</i>	2
Matemáticas, Física ,Tecnología e Informática	3
Ciencias Naturales- Educación Física	2

Esta muestra de 12 docentes alcanza una cobertura total de los estudiantes desde sexto a undécimo grado, en una cifra de 960. Es de anotar que tres de los integrantes de la muestra hacen parte del Consejo Académico y desde esa instancia se ha apoyado el proceso investigativo en la institución.

Una vez conformada la muestra se desarrolló una encuesta conversatorio que nos permitió hacer su caracterización inicial tanto laboral, personal como académica. Estas características se presentaron ampliamente en el primer informe correspondiente al IDEP. A manera de ilustración retomamos aquí algunas de las más relevantes. Las edades de los docentes de la muestra oscilan entre 34 y 51 años, con un promedio de 42 años. Los docentes de la muestra presentan una experiencia laboral entre 11 y 29 años de servicio, determinándose que el 58% tienen más de 20 años de servicio y están ubicados entre las categorías 10 y 14 del escalafón docente; el 50% está en la categoría 14.

En cuanto a su formación académica 5 integrantes de la muestra son normalistas y 7 son bachilleres, es decir el 41% tienen formación pedagógica desde los inicios de su vida laboral, pero el 100% tienen estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, el 83% ha realizado estudios de postgrado y el 25% tiene uno o dos tipos de estudio de maestría en educación. Una docente tiene estudios de diplomado. Dentro de los integrantes de la muestra se encuentran 3 profesionales en otras áreas: un abogado, una contadora pública y una administradora pública. Se conoce de la constante participación de la mayoría de la muestra en eventos de capacitación y actualización pedagógica. Sólo tres de los integrantes no recuerdan eventos de actualización con relevancia para su labor pedagógica.

Esta caracterización de la historia académica de los docentes de la muestra se refleja de una u otra manera en su práctica pedagógica. Por una parte su formación dentro de métodos tradicionales, que a su parecer dieron resultado, orienta muchas de sus estrategias de enseñanza y evaluación y siguen siendo parte de sus concepciones; por otra, la incidencia de las nuevas teorías leídas en sus últimas etapas de capacitación o actualización, les permiten ver críticamente algunas concepciones tradicionales, y los motiva a indagar por nuevas formas de enseñanza y evaluación. En el estudio de casos se profundiza en esta caracterización para no desdibujar la persona con generalidades iniciales.

Con el fin de acercar a la muestra a la temática de esta investigación, en la primera encuesta y en el conversatorio, se dirigieron preguntas para identificar las experiencias en materia de evaluación bien sea en su vida de estudiantes o de docentes, mostrándose cómo las pruebas de memoria, o las pruebas planeadas en períodos o fechas determinadas son consideradas como las más efectivas en su vida como estudiantes. En cambio cuando se refieren a su vida como docentes se considera que las pruebas argumentativas y expositivas son las más importantes, a través de actividades como ejercicios en clase, concursos, trabajos en grupo,

Pruebas de memoria.
Pruebas argumentativas y expositivas.

exposiciones, ensayos, talleres, ejercicios de análisis, dramatizaciones, juegos y otras.

Con respecto al tema de evaluación se señaló en el conversatorio que las formas de evaluación no son tan importantes, sino más bien la responsabilidad que se forme en el estudiante.

La muestra manifiesta inquietudes en el sentido pedagógico en cuanto al mejoramiento de metodologías de enseñanza, concepciones de evaluación, sobre cómo mejorar la comunicación con sus estudiantes y lograr un mayor acercamiento a sus intereses para despertar su motivación hacia el conocimiento. Adicionalmente se expresa la necesidad de iniciar procesos de reflexión frente al tema de la evaluación escolar con la inquietud de tener un conocimiento profundo, de encontrar puntos de encuentro y de comprender la relación entre evaluación y realidad escolar.

2. REFERENTE TEÓRICO: TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y EVALUACIÓN

Asumir un tema como la evaluación en el aula y su relación con las prácticas de enseñanza, implicó para el equipo de investigación revisar material bibliográfico correspondiente a la evaluación y a modelos pedagógicos.

Esto significó para el equipo leer el material en la perspectiva de establecer relaciones entre prácticas de evaluación y modelos pedagógicos. Fue así como se fueron entrelazando teorías sobre evaluación, legislación educativa, concepciones sobre evaluación, modelos pedagógicos, decretos reglamentarios, experiencias y teorías críticas sobre evaluación. Una primera tesis que emerge es que “ los criterios y principios de la evaluación que se aplica a los estudiantes derivan del modelo pedagógico predominante que construye el docente”

En la literatura revisada se han encontrado trabajos referentes a lo que ha sido la evaluación en el aula, que han orientado la caracterización de las prácticas evaluativas institucionales. Es igualmente relevante el trabajo de la Universidad Nacional que ha marcado pautas y ha tenido gran trascendencia en el contexto nacional por su investigación en evaluación de competencias. Estos trabajos se centran en la metodología, diseño de instrumentos, resultados de proyectos. Algunos la contemplan en forma implícita, por lo que hay que desentrañarla de su tratamiento de formas, estrategias e instrumentos de evaluación, o de las teorías sobre aprendizaje, construcción del conocimiento o desarrollo de las inteligencias. Por otra parte se consideran teorizaciones desde distintas áreas del conocimiento, como la psicología, la sociología y la neurología, que han sido recontextualizadas por la pedagogía para enriquecer su teoría y práctica.

Se hace necesario insistir en el análisis crítico a las prácticas de evaluación y su relación con modelos pedagógicos. Los trabajos mencionados se reseñan

posteriormente, en nuestro análisis de la evaluación como elemento integrante de una tendencia pedagógica.

Los planteamientos que haremos sobre la evaluación son una resignificación que hacemos como equipo de investigación de las teorías sobre modelos pedagógicos y evaluación encontradas. A través de la historia de la pedagogía han existido dos tendencias: una que tiene como referente **al maestro, el qué y el cómo enseñar**, es decir centrado en la **enseñanza**, lo que aquí denominaremos como **tradicional**, no por lo pasado y caduco sino porque es el que más ha prevalecido a través de la historia. Dentro de esta concepción, si bien el interés del maestro está en la enseñanza, la evaluación se centra en el aprendizaje como realización de correcta de tareas o actividades determinadas por el maestro.

La otra tendencia, toma como referente **al estudiante y los procesos de construcción del conocimiento**, en otras palabras, centrado en el **aprendizaje**. En esta tendencia, la prioridad está en la forma como aprenden los estudiantes y la evaluación se centra no simplemente en el aprendizaje como resultado, sino como proceso de conocimiento, también en la enseñanza, para revisarla y cualificarla. En el presente estudio , el equipo la ha denominado **cognitivista**.

2.1 LA PREOCUPACIÓN POR LA ENSEÑANZA

2. 1.1. El maestro como único responsable del aprendizaje de sus estudiantes.

Un primer paradigma que ha atravesado la historia de la pedagogía desde la antigüedad, es el de la imagen del maestro como poseedor de la verdad y de la autoridad. Aquí el aprendizaje es un acto de autoridad, en donde la severidad y la máxima exigencia son pautas de la formación en las futuras generaciones. Porlán¹

¹ PORLAN, Rafael. Constructivismo y Escuela. 1999. P.

advierde que en este sentido la personalidad del maestro juega un papel determinante; éste debe tener unas cualidades personales y un conocimiento idóneo; el maestro es el único responsable del aprendizaje de sus estudiantes. Esta perspectiva se enmarca dentro de la transmisión de contenidos como la forma más tradicional de la pedagogía del conocimiento.

Según Not², en estas tendencias tradicionales, las transformaciones del alumno son afectadas por una serie de huellas depositadas en su espíritu; el estudiante es pasivo, solo se torna activo en el momento de ser evaluado; estas huellas se imprimen a través del lenguaje; en caso necesario la evocación verbal va acompañada de objetos, se parte de objetos reales para llegar al abstracto. El proceso de transmisión se realiza a través de la comunicación siendo esta una de sus mayores dificultades, pues como afirma Not, ésta va de un emisor, que es el eminentemente activo, hacia un receptor que no por ello es inerte o pasivo, pero que supone de éste una completa disponibilidad y propensión a recibirla, que no siempre ocurre por los desfases que se dan; mientras el maestro tiene una mirada integral del objeto o pensamiento que va a transmitir, el estudiante que lo va a recibir no cuenta con estos elementos, por lo tanto se requiere de una completa reciprocidad y si la comunicación se desenvuelve rápidamente, el estudiante no comprende la intención del maestro.

Not³ advierde cómo este criterio de comunicación implica un isomorfismo mental entre maestro y alumno; es decir de sus estructuras mentales, pero como sabemos el pensamiento del adulto y del niño no funcionan de igual manera. Dentro de esta concepción de enseñanza basada en la comunicación, puede presentarse una gran interferencia para el aprendizaje, por las razones ya expuestas, entonces, quién garantiza que la comunicación que espera el maestro sea percibida por el estudiante y que el proceso sea eficaz?.

² NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1994. P. 29

En este esquema la comunicación supone también la identidad de campo semántico y código, lo cual haría necesario definir los términos que se utilizan cada vez que el alumno los desconozca o cuando los desconozca defectuosamente.

2.1.2 Enseñar a hacer. Entrenamiento

El conocimiento está basado en la intuición sensible, lo que se busca es causar sensibilidad (herencia del método experimental). Las ciencias pierden su estructura general y abstracta. Al pasar al aula son equiparadas a un montón de informaciones particulares y desligadas entre sí: hechos, nombres y definiciones; la epistemología particular de cada ciencia se pierde porque no es tomada en cuenta, los conocimientos se dan como verdades; los contenidos se dan secuencialmente, unos temas son pre-requisito de otros.

En el estudio de Zubiría, este paradigma le asigna al estudiante un papel de receptor pasivo con capacidad y voluntad para recibir conocimientos; los desarrollos cognitivos y las individualidades no tienen cabida, todos los estudiantes aprenden igual y los maestros enseñan igual. "Al asignarle este papel de receptor pasivo la escuela deja de lado sus capacidades síquicas superiores". (ZUBIRÍA: 1994)

La escuela es un recinto cerrado, un islote del mundo circundante " estará cerrada a todo aquello que de calidad inferior pueda entrar en competencia con ella" para conocer el mundo real, primero hay que darle la espalda porque lo que mas cuenta es lo abstracto "las ideas son tanto más útiles cuanto que son más generales ya que, entonces, son más susceptibles de todas las transferencias y permiten comprender las situaciones nuevas." (NOT: 1994).

³ NOT, Op. Cit. P. 34

En este contexto la escuela tradicional comprendió que no hay aprendizaje sin actividad del sujeto, por lo tanto ha considerado siempre que las nociones transmitidas no están perfectamente integradas sino al término de una serie de ejercicios de puesta en práctica de los conocimientos, cuya repetición asegura el aprendizaje y siempre ha acompañado las lecciones- exposiciones orales de ejercicios de aplicación. Estas concepciones se siguen manejando actualmente en las prácticas pedagógicas bajo la creencia de innovación y eficacia, es por ésto que varios docentes de la muestra priorizan al evaluar la realización de tareas, de ejercicios de repetición.

Lo que Not objeta al respecto es que este modelo está basado en actividades dirigidas a conmemorar, admirar, venerar, imitar, repetir, recopiar. El autor agrega que la relación de transmisión no cumple su función, en tanto que para suscitar la adquisición de conocimientos y de valores hay que multiplicar los ejercicios y es preciso, recurrir a la memorización sistemática de manera que la relación de transmisión se transforma en relación de autoridad.

Hemos hecho un reconocimiento de los aspectos que han prevalecido en lo que denominamos concepción tradicional dependiendo de las teorías y las prácticas pedagógicas interpretadas por Porlán, que nos sirven a manera de síntesis.

Por una parte enseñar es explicar a los estudiantes los contenidos esenciales de una determinada asignatura, procurando definir adecuadamente el significado correcto de los mismos y por otra, el conocimiento es la suma de unidades conceptuales verdaderas; aquello que se escucha y se memoriza se aprende.

2.1.3 La evaluación como medición y estrategia para la planeación

Dentro de esta tendencia centrada en la enseñanza, la evaluación toma sus fundamentos en el positivismo que rige a la investigación científica, dándole importancia a la medición, cuantificación, experimentación controlada y alcance de objetivos; se orienta más hacia los resultados o productos obtenidos en el aspecto cognoscitivo especialmente en la memorización de información, es vertical solo la realiza el maestro al final de un periodo determinado mediante pruebas objetivas.

En la revisión bibliográfica encontramos autores que podríamos ubicar dentro de esta tendencia tradicional:

Para Cronbach, L. J. (1963) la evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza.⁴

Escudero, T. (1980) define la evaluación como el proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos, para obtener una información que justifique una determinada decisión. Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores.

Cockcroft, W.H. (1985) considera la evaluación como una competencia del profesor encaminada a poner en práctica un conjunto de técnicas de recolección de datos objetivos sobre el desarrollo y progreso de los alumnos.

Para Stufflebeam, D. (1987), la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor o mérito de las metas, la planificación, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones.

Romber G, T.A. (1989) afirma que la evaluación en educación ha evolucionado desde una concentración inicial y singular sobre la medida de los logros para hacer

⁴ CIEM, Seminario.. Diseño y estudio de un instrumento de Evaluación de los currícula y pensamiento de los profesores en las áreas de Matemáticas y Ciencias experimentales de nivel obligatorio. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Memoria Curso 90-91 y 91-92,

juicios sobre los estudiantes, al actual interés en proporcionar información para apoyar una determinada política y un programa de toma de decisiones.

Nótese como la mayoría de estas concepciones se orienta más hacia el mejoramiento administrativo (Planeación, toma de decisiones, medición de calidad, recolección de información, proyección, programación etc.) que a la revisión de las prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje.

Como un bemo de este paradigma tradicional, aparece hacia la década de los 60 y 70 lo que algunos llaman: Modelo Instruccional (MARTÍNEZ BOOM 1994, ZUBIRÍA SAMPER 1994, Técnica educativa (PORLAN 1999) métodos coactivos (NOT 1994); en donde se da una racionalización y planificación del proceso pedagógico para la obtención de unos resultados a prueba de error; aquí no se aprende del error, se evita para la obtención de óptimos resultados. El maestro y el estudiante actúan como sujetos, sólo que las acciones del estudiante están dirigidas y planeadas por su maestro; el maestro conoce los comportamientos cognitivos de sus estudiantes y de acuerdo a ellos selecciona, programa y ordena temporalmente. Para otros autores el maestro no interviene en la planeación y elaboración, sólo pone a funcionar lo que otros (técnicos) elaboran, es decir los currículos se elaboran a prueba de maestro. (MARTINEZ BOOM, et al 1994).

Sin embargo el paradigma en su esencia no cambia: el maestro, el conocimiento, la evaluación, la escuela y el estudiante desempeñan el mismo papel que tradicionalmente se les ha asignado.

“Aunque se fundamenta en la actividad del sujeto, el proceso de aprendizaje está determinado primordialmente por los elementos objetivos de la situación, por tanto está estructurado desde el exterior... el aprendizaje depende esencialmente de la acción que el pedagogo ejerce en la actividad del sujeto por medio del objeto en el que él la coloca y que él regula para tales fines”⁵

⁵ NOT, Ibid. . p.77

A pesar de todos los inconvenientes de este paradigma pedagógico, Not plantea cómo los maestros consideran que el proceso de transmisión de conocimientos se ha aplicado fructíferamente, con lo cual el modelo tradicional ha podido escapar de la ineficacia, debido a que “la repetición asegura el aprendizaje”, los ejercicios impuestos por el maestro en la dinámica de que el maestro es el que sabe y el alumno es el que ignora, históricamente han dado resultados, reforzado con las prácticas de sanciones, castigos y recompensas.

Según estas consideraciones, el mismo Porlán analiza que se evalúa al alumno y sólo al alumno, y más concretamente, sus supuestos aprendizajes conceptuales, olvidando las destrezas, los valores, las actitudes, el esfuerzo, etc. Se evalúa fundamentalmente a través de controles y exámenes puntuales y de su calificación numérica y uniforme, considerando que estos instrumentos son indicadores fiables de lo que se sabe y olvidando las diferencias individuales, la situación de partida de cada alumno y otras variables significativas del proceso de aprendizaje. Se evalúa-califica para seleccionar a aquellos alumnos que pueden continuar su proceso de ascensión en el sistema educativo y subsidiariamente , para adaptar a los alumnos a ciertas conductas escolares (atención en clase, toma de apuntes, estudio en casa, preparación de exámenes, etc), para desterrar de ellos ciertas conductas consideradas como divergentes. En definitiva, se evalúa-califica para mantener el funcionamiento de un sistema de enseñanza- aprendizaje artificial que de no tener el mecanismo de la evaluación, tiende a una progresiva degeneración.

En un trabajo investigativo Martín Gordillo⁶ hace una comparación entre las concepciones que han orientado las prácticas educativas en su país (España), que son muy asimilables a las nuestra. Al referirse al objeto de la evaluación en la concepción tradicional, el autor esquematiza que está diseñada para conocer los avances de los alumnos en el aprendizaje de las materias. Quien evalúa es el profesor como especialista de área que puede evaluar contenidos. Se presenta

ausencia de autoevaluación: la comunidad educativa no evalúa. Cuando analiza qué evaluar, el autor dice que en la concepción tradicional los conceptos de las diversas materias se entienden como independientes entre sí. La aplicación de los conceptos se refiere a la solución de problemas de cada disciplina, en otras palabras a la adquisición de rutinas.

Los métodos cuantitativos de evaluación se refieren a escalas numéricas, unidimensionales, determinan si sabe o no sabe. Emplea pruebas o exámenes. Se evalúa después de los procesos de aprendizaje (aunque la ley establece la evaluación continua). Estos métodos están vinculados a metodologías transmisoras y verticales. Se evalúa para conocer los grados de adquisición de los saberes por parte de los alumnos haciendo un diagnóstico de sus capacidades naturales y se hace una selección social basada en la adaptación a las cualidades del buen alumno.

2. 2 LA PREOCUPACIÓN POR EL APRENDIZAJE.

2.2.1. El estudiante como gestor de su propio conocimiento

En el otro paradigma o tendencia que hemos denominado **cognitivista** el estudiante es reconocido como sujeto de saber que posee unos conocimientos, unas teorías y unos esquemas previos y no son tablas rasas en las que hay que plasmar unos conocimientos.

Aquí el maestro es despojado de su autoritarismo, no es el poseedor del conocimiento, porque éste se construye y se renueva permanentemente en una relación dialéctica, en donde el rol del maestro es posibilitar que el estudiante modifique sus esquemas y teorías iniciales.

⁶ GORDILLO. Mariano Martín. En: Revista Signos 13 p. 35

“ Los métodos que no llegan al alumno sino desde fuera, están inadaptados a una buena educación porque ésta no puede ser eficaz sino y para la acción vinculada a las necesidades del alumno. En vez de limitarse a transmitir los conocimientos que ha adquirido, el maestro debe hacer que los alumnos los adquieran por sí mismos, por medio de ejercicios funcionales análogos”.⁷

Este nuevo paradigma que Not denomina métodos de autoestructuración, corresponde a los métodos activos promulgados desde el evolucionismo, el psicoanálisis y las ideas libertarias de comienzos de siglo y que hace énfasis en el reconocimiento al otro sugiriendo nuevas objeciones al autoritarismo y a la enseñanza colectiva, en donde **la afectividad se convierte en el regulador fundamental para la actividad intelectual. Se asiste a una revaloración de la infancia.** “El niño es el punto de partida, el centro; debemos partir del niño, tomarlo como guía”. (Not, citando a Dewey)

Con el auge de las teorías de los sistemas y el procesamiento de la información en la década de los setenta, la investigación de los procesos cognitivos, desde la psicología, comenzó a preocuparse por la mente humana y la adquisición del conocimiento. Hacia la década de los ochenta la psicología educativa comienza a precisar en qué consisten **los procesos cognitivos** y llega a plantear que son **construcciones mentales.**(LUCIO, Ricardo: 1994)

Surge así una nueva inquietud (más no un nuevo paradigma) ya no centrada en la actividad y afectividad como reguladoras del conocimiento sino en la preocupación por el **cómo se aprende, cómo adquieren el conocimiento los estudiantes.**

Uno de los pedagogos que más contribuyó en desentrañar el carácter y la naturaleza de las estructuras con las cuales interpretamos el mundo, fue Piaget; a él se le adjudica ser el padre del **Constuctivismo**, aunque en ningún momento él formuló una teoría del aprendizaje pero sus teorías sobre las formas de asimilación

⁷ NOT. Op. Cit. p. Citando a Claparéd.^e

representación fueron asumidas por la pedagogía y de ésta forma llevadas al aula por autores como Aebli, Carretero y Ausubel. (ZUBIRÍA: 1994)

La tesis central planteada por el Constructivismo es que **el conocimiento no se adquiere ni se recibe sino que es una construcción del sujeto**⁸. Esto tiene algunas implicaciones como:

- El conocimiento se construye a través de la acción, porque es ésta la que le permite al sujeto establecer nexos entre los objetos del mundo exterior, reflexionarlos y abstraerlos para conocer.
- El conocimiento es reconfigurado constantemente, un nuevo conocimiento reconfigura el anterior.
- El conocimiento adquirido conforma un repertorio que equipara al sujeto en el saber y el hacer. Pero este repertorio no es la acumulación de conocimientos, es más bien una red conceptual en donde los conocimientos se reactivan, se recuperan y resignifican en situaciones nuevas.

Estas implicaciones dentro de un contexto educativo conforman lo que Porlán denomina también la construcción de conocimientos que se debe basar en la negociación de significados, que ha de ser percibida por todos los implicados como un proceso democrático, donde todas las personas tienen las mismas posibilidades de emitir juicios críticos.

Para evitar incurrir en la generación de estructuras de poder cuando hay conflictos de intereses vinculados a determinados conocimientos, se deben considerar tanto las diferencias de intereses, como las relativas a la condición del sujeto conocedor

⁸ LUCIO, Ricardo. El enfoque constructivista en la educación. En revista Educación y Cultura N° 34, Bogotá, junio 1994.

como las asociadas a los diferentes papeles que la institución asigna al hecho de ser estudiante; en otras palabras “para poder compartir las significaciones personales y para poder trabajar con ellos, la vida del aula se debe basar en principios de libertad de expresión y de respeto a las opiniones ajenas”⁹.

En este sentido, es necesario que para que los “enseñantes” * puedan abordar didácticamente las concepciones de los alumnos, deben desarrollar una doble dimensión de su profesionalidad, por un lado la de ser facilitadores del aprendizaje de sus alumnos y por otro, la de investigar su propia actividad profesional.

2.2.2 La evaluación como actividad crítica de procesos.

Aquí la evaluación presenta una gran diferencia con la tradicional : es cualitativa, fundamentada en las teorías críticas, epistemología genética y el racionalismo crítico, es también interpretativa y crítica por cuanto mira el contexto y los factores que inciden en el proceso pedagógico; además de resultados tiene en cuenta los procesos ; es integral al tener en cuenta lo cognitivo, las habilidades y destrezas y la parte afectiva, actitudinal y valorativa; es de carácter horizontal, es decir participativa y por lo tanto democrática ; no se usa para sancionar sino como estrategia de motivación para mejorar; es continua y permanente, flexible y abierta; deja de ser objetiva para ser intersubjetiva puesto que evaluar es una acción comunicativa ; tiene en cuenta logros, dificultades del alumno y factores asociables que inciden en el proceso de formación (MEN: 1998); también **proporciona información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas.**

Autores que se podrían identificar bajo esta tendencia están:

⁹ Porlán, Op. Cit. P. 113

* Término utilizado por Porlán al referirse a los educadores.

Robert Stake (1975) toma la evaluación como un proceso holístico, orientado a la descripción de la compleja y dinámica naturaleza de la educación; y encaminada a atender las necesidades de diferentes audiencias.

En concepto de Kemmis, S (1986) la evaluación es el proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico.

Guerra M.A (1990) asume que evaluar tiene como finalidades: comprender y valorar prácticas, relaciones y un discurso pedagógico, facilitar la toma de decisiones y, formular y reformular teorías sobre la escuela.

Chadwick, C.B, & Rivera, I. (1991) definen la evaluación como la reunión sistemática de evidencia, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios (aprendizajes) en los alumnos y controlar, también, el estadio del aprendizaje en cada estudiante.

A partir de estas teorías se inician los intentos por dar una explicación a la forma como se construye el conocimiento. Las corrientes teóricas evaluativas más representativas de la evaluación como actividad crítica dentro de la tendencia fenomenológica son las de Stake, Mac Donal (1976) quien aporta la perspectiva naturalista y la diversificación metodológica en los procesos de evaluación, Elliot (1990) que asemeja la evaluación a un proceso de acción- investigación sobre las múltiples facetas de educación.. Según estos teóricos de la evaluación, se evalúa para promocionar y promover cambios, interesa más el proceso que los resultados bajo un modelo personalizado, centrado en intereses individuales y contextuales.

Stufflebeam elaboró el modelo evaluativo CIPP: Contexto- Insumo- Proceso- Producto, según el cual la evaluación debe ser permanente desde el planeamiento hasta el análisis de resultados y su objetivo es tomar decisiones para mejorar la

acción educativa. Esta concepción influyó en Colombia, pues en la década del 80 la renovación curricular propone una evaluación como el proceso de delinear, obtener y suministrar información valorativa acerca del desempeño del alumno, con el propósito de tomar decisiones que conduzcan a que el aprendizaje sea exitoso.

Como puede verse, ya se anuncian intentos de evaluar con instrumentos diferentes al examen, en busca del uso sistemático de técnicas variadas, se promueve la discusión crítica, la corrección reflexiva y documentada de los trabajos personales y colectivos; se hacen valoraciones críticas, reflexivas y argumentadas y se emiten juicios provisionales de orden práctico y con perspectivas de futuro. Se habla de toma de decisiones en términos de innovación, mejora, investigación y progreso permanente.

Esta concepción “teórica” de evaluación está estrechamente vinculada a un modelo de enseñanza dinámico y cooperativo, para Porlán, se ampara en una concepción horizontal de las relaciones entre profesor y alumno. En otras palabras la evaluación en la escuela tradicional de tipo activo, está centrada en la apreciación crítica del experto y en ella se promueve el diálogo y la flexibilidad de planteamientos.

Con estos supuestos teóricos se avisan cambios y profundas reflexiones sobre el cómo y para qué evaluar. “Nos encontramos, con dos tipos de comportamiento con respecto a la evaluación tradicional: uno, que pretende medir la capacidad de repetición conceptual de los alumnos y otro que presenta ciertos niveles de contradicción con él, ya que implica una concepción más evolucionada y reflexiva de lo que significa aprender, aun cuando mantiene, en paralelo, una visión simplificada de cómo se alcanzan dichos aprendizajes”¹⁰.

Así surgen nuevas corrientes curriculares como las llama Porlan, o alternativas como las denomina Gardner. Se presentan nuevas teorías para enfrentar la práctica

pedagógica; estas alternativas teóricas servirán a los educadores para contrastar con sus propias concepciones y con sus problemas prácticos, poniendo en juego sus creencias epistemológicas, psicológicas y didácticas.

A partir de Stfflebeam, D (1987), la evaluación se considera cómo el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor o mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guías para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implícitos. Se empieza a hablar de la evaluación de contexto que Gardner (1993) desarrolla a la par con la teoría de las múltiples inteligencias. Igualmente se habla de la toma de decisiones.

Esta nueva tendencia abre el paso a las actuales concepciones sobre educación y evaluación escolar, ya que se empieza a considerar como objetivo de la evaluación, no los resultados sino los procesos que se dan al interior del cómo se aprende. Se abren paso las hipótesis basadas en la investigación en el campo del desarrollo, de la cognición y de la educación.

Aunque no se percibe aún en las prácticas pedagógicas actuales un cambio real en la concepción de evaluación, los postulados de Gardner sobre evaluación en su contexto como alternativa a los test estandarizados y las tendencias en evaluación, al igual que la propuesta de metodología investigativa de Porlan, permiten iniciar un debate sobre la calidad de la educación que conduce al cuestionamiento de los maestros sobre su práctica pedagógica y cómo esperan que sus alumnos comprendan los conceptos, que sepan aplicarlos de manera reflexiva y realicen autónomamente razonamientos inductivos y/o deductivos vinculados a los mismos.

Gardner defiende la tesis que los materiales evaluadores diseñados para un público determinado no se pueden transportar directamente a otro entorno cultural, ya que

¹⁰ PORLAN, Rafael. Op. Cit. P. 169

no existen materiales completamente neutros o ciegos respecto a la cultura. Este autor define la evaluación como la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que les rodea. Para Gardner la diferencia entre la evaluación y el examen consiste en que la primera favorece técnicas que extraen información del curso de los resultados habituales, y no se siente cómoda con el uso de instrumentos formales administrados en un entorno neutro y descontextualizado.

Una tesis de Gardner que está a la orden del día hace referencia a cómo en lugar de imponerse de forma “externa” en momentos inoportunos durante el curso, la evaluación tendría que formar parte del entorno natural de aprendizaje. Siempre que fuera posible debería tener lugar “al momento”, como parte del interés natural del individuo en una situación de aprendizaje.

Cuando hoy se evalúa por competencias es necesario discutir si es que como dice Gardner la mayor parte de los instrumentos de examen están sesgadas en gran medida a favor de dos variedades de inteligencia, la lingüística y la lógico-matemática y por lo tanto sólo los individuos dotados de esta combinación concreta obtienen buenos resultados en los exámenes formales y por la misma razón los individuos con problemas en alguna de estas inteligencias, o en las dos puedan fracasar. Entonces será necesario “diseñar instrumentos que sean neutros respecto a la inteligencia, que observen directamente la inteligencia que está operando en lugar de proceder, dando un rodeo a través de facultades lógicas y lingüísticas”¹¹ se evalúe también la inteligencia espacial, la inteligencia corporal y la inteligencia interpersonal.

Con el fin de alimentar el debate sobre la evaluación, retomemos textualmente la siguiente consideración de Gardner:

“ Los programas de evaluación que no consiguen tomar en consideración las grandes diferencias existentes entre cada individuo, los diferentes niveles evolutivos y las distintas formas de habilidad, resultan ser cada vez más anacrónicos. El examen formal podría ajustarse, en principio, de manera que tuviera en cuenta estas variaciones. Pero para ello sería necesario que se suprimiera alguna de las hipótesis clave del examen estandarizado, como la uniformidad de los individuos en ciertos aspectos clave de y la inclinación hacia instrumentos eficientes en relación al coste”.

Estos programas a los que se refiere Gardner han tenido aplicación en nuestro contexto. Los planteamientos derivados del aprendizaje para la comprensión y del proyecto Zero de Harvard se han empezado a aplicar con fuerza en el colegio Rochester y otros colegios de la UNCOLI, con la asesoría precisamente del equipo del proyecto americano. Estos proyectos se vienen desarrollando hace por lo menos ocho años y la propia SED ha posibilitado que muchos de los maestros asistan a seminarios y talleres que sobre diseminación del proyecto se hacen anualmente.

Complementando su crítica sobre los instrumentos de evaluación tradicionales, el mismo autor analiza que “una de las peores características del examen formal es el carácter intrínsecamente aburrido de los materiales” lo cual no tiene por qué ser así, entonces sugiere: “un buen instrumento evaluador puede constituir una experiencia de aprendizaje”, recomienda que la evaluación tenga lugar en un contexto en el que los estudiantes trabajen en problemas, proyectos o productos que les entusiasmen de verdad, que mantengan su interés y les motiven a obtener buenos resultados.

Estas consideraciones de Gardner se derivan de su teoría de las inteligencias múltiples, como una nueva forma para potenciar las capacidades de los estudiantes desde sus primeros años, que en nuestro contexto no se han empezado a aplicar con fuerza debido a la falta de reflexión teórica y a la falta de preparación de los maestros como señala el mismo Gardner.

¹¹ Gardner. Op. Cit. P. 189

En el contexto nacional Cayetano Estévez¹², como producto de un proyecto de aula, considera la evaluación como una valoración, una apreciación, un análisis en y fuera del aula, en una asignatura, un trabajo, una prueba. La evaluación es una valoración de la acción educacional efectuada por el estudiante y el maestro, en la que se analizan los factores pertinentes al proceso de aprender como la responsabilidad, autonomía, integración grupal, aciertos, dificultades, lo que se sabe y lo que no, los trabajos, la investigación. Se percibe aquí una visión integral de la evaluación, ya no solo entendida como evaluación del aprendizaje de conceptos, sino en relación con elementos constitutivos del desempeño de los individuos y aún de los grupos.

Para M. Pérez y G. Bustamante¹³ la evaluación es un camino de investigación y formación del docente. Implica investigación de prácticas, estrategias, instrumentos y concepciones. En tanto que la evaluación es a su vez investigación, es una reflexión a los procesos que se planean, se sistematizan continuamente para recoger la información necesaria que se utiliza en la reorientación, validación e invalidación de estrategias, prácticas, instrumentos y tipos de interacciones, enfoques, modelos de planeación y currículo. "Así, la evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que toman los procesos o el estado en que se encuentran, lo que en síntesis permite cualificar la práctica. Para estos autores el objetivo de la evaluación debe estar determinado por las comunidades.

En esta concepción de evaluación se hace evidente que la evaluación no debe estar referida solo al aprendizaje, sino también a la enseñanza y a las formas de interacción. Estas dos últimas concepciones reflejan una forma distinta de evaluar; en la que se evalúan, desempeños, aptitudes y rendimientos desde las dimensiones práctica, valorativa, y teórica y por otra parte, la evaluación que cobra sentido no solo

¹² ESTÉVEZ S, Cayetano. Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula. Editorial Magisterio. Bogotá. 1996. P.16

¹³ PÉREZ A, Mauricio y BUSTAMANTE Z, Guillermo. Evaluación escolar. ¿Resultados o Procesos? Mesa Redonda Magisterio. Bogotá. 1996. P.14

encontrándose ideas y concepciones como:

- No hay necesidad de hacer diagnóstico, se parte de las nociones que tienen los chicos acerca de un tema.
- Los niños no son tablas rasas, a partir de esto no se necesita diagnóstico, sino que el trabajo se basa en lo que se supone debe saber un grupo de estudiantes.
- Los alumnos deben ser autodidactas.
- Se debe desarrollar un trabajo para que los estudiantes sepan seguir instrucciones, por cuanto se están formando colaboradores.
- El seguimiento individual es difícil por la cantidad de alumnos, pero se trata de revisar uno a uno en cada trabajo que se realiza.
- Se ve el proceso en cada clase hasta que logre, aunque haya que dar plazos.
- Los estudiantes responden mejor cuando se les da afecto.

Otros docentes retomaron la pregunta y muestran una preocupación por mejorar aspectos académicos de sus estudiantes como el nivel de comprensión; se retoman temas de bajo rendimiento, se hacen ejercicios permanentemente para superar dificultades y mejorar nivel, se busca desarrollar habilidades comunicativas, especialmente se dedica atención a la producción escrita, lectura y escucha, desarrollar el pensamiento lógico para seguir instrucciones y resolver problemas.

En cuanto al aspecto motivacional se muestra una gran preocupación por la falta de interés de los estudiantes por la superación, sólo un docente encontró un caso de excelencia en el rendimiento (matemáticas, grado 6º..), los demás presentan mucha queja sobre la despreocupación, la baja calidad de los trabajos, la mediocridad en las respuestas, el facilismo, dar lo mínimo. En este sentido la totalidad de los docentes de la muestra se propone que los estudiantes adquieran hábitos de estudio, mayor responsabilidad y que puedan aplicar los conocimientos en situaciones concretas.

3.2 PRIMER INSTRUMENTO APLICADO A ESTUDIANTES. ENCUESTA.

como proceso de sistematización y de recolección de información, sino como reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro trabajo de relevancia para nuestro estudio es la consideración de Alicia Bertoni¹⁴ que la definición misma de evaluación plantea más indefiniciones que definiciones y que en últimas lo más visible de la evaluación son los instrumentos y no sus razones y consecuencias. Dice la autora que al ver la evaluación como una forma de control que normaliza, jerarquiza, sanciona y conserva lo instituido se ocultan sus verdaderas funciones.

Señala como puntos críticos de la evaluación: a) la tensión que se da en las dos tendencias educativas, la enseñanza centrada en el desarrollo personal del estudiante o en el desarrollo de las materias de un programa de estudios, en la cual, es función de la evaluación disminuir esa tensión en las situaciones de examen en donde se atiende a estos dos polos, porque traducir este ideal en los hechos depende de las teorías pedagógicas que se sustentan y de las prácticas evaluativas que los pongan en ejecución. B) otro aspecto crítico que se señala de la evaluación en la escuela media es el que tiene que ver con el currículo, pues cada área curricular evalúa por aparte sus temáticas, lo que dificulta que se evalúe bajo una misma modalidad; esto da como resultado que “se evalúen operaciones intelectuales simples y no las que están asociadas con procesos que reclaman mayores niveles de abstracción”.

Si se considera que los adolescentes están alcanzando niveles cognitivos y afectivos cada vez más complejos que demandan aprendizajes más significativos, se requieren otras formas de evaluar que ponderen su desarrollo personal, que reduzca la subjetividad del que evalúa y despierte la motivación del evaluado para participar de una nueva situación de aprendizaje.

¹⁴ BERTONI, Alicia. Revista Novedades educativas. La evaluación como proceso. Año 11 No. 101. Buenos Aires. P. 61

Dentro de su propuesta, Bertoni afirma que se tiene que llegar a sentir que la evaluación no es objeto de régimen de sanciones, sino un profundo proceso de enseñanza y aprendizaje que trata de indagar con intencionalidad decididamente pedagógica lo que él sabe y cuáles son sus dificultades para apoyarlo mejor; es una opción disponible.

Desde esta perspectiva la evaluación (indagación) está más cerca de un proyecto pedagógico que va más allá del simple control de la adquisición de conocimiento, que no excluye a jóvenes ni adultos. “Con la justicia y la veracidad como valores orientadores de nuestras prácticas evaluativas, jóvenes y adultos vamos a encontrar mejores acuerdos”

En conclusión: las formas o modalidades de evaluación condicionan en buena medida las formas de aprender del estudiante. La enseñanza tiene relación con la evaluación porque: - los estudiantes tienen que estar informados de los propósitos específicos de la evaluación que se toma.. – El currículo debe ser congruente con estos propósitos. – Se debe entender que la construcción del conocimiento de habilidades y la formación de actitudes, son procesos y por lo tanto las secuencias educativas deben permitir que el estudiante desarrolle este proceso en el tiempo necesario y suficiente; en este tiempo se debe tener en cuenta la revisión y recuperación de estos conocimientos antes de evaluar.

Estos criterios reconocen también la evaluación dentro del proceso de aprendizaje, e involucra el currículo. Así se va construyendo una concepción amplia de lo que debe contemplar la evaluación. No solo se debe evaluar el aprendizaje de contenidos o conceptos, sino que la evaluación debe ser parte integrante de la reconstrucción de todo el proceso educativo y no solo debe servir de elemento para juzgar a los estudiantes, sino a todos los agentes educativos.



En este recorrido por las experiencias de aula Martín Gordillo¹⁵ nos ha ayudado a reafirmar nuestra idea que, además del aprendizaje del alumno, la evaluación debe tomar como referente al propio proceso de enseñanza, pero sostiene que por ser una idea moderna, no todos la aceptan.

Gordillo aporta no solo la concepción que puedan tener los profesores sobre la evaluación, sino la de los alumnos y padres. Dice que los alumnos perciben la evaluación con preocupación y tienden a verla como un “veredicto” sobre sus capacidades y esfuerzo, con lo que manifiestan ante ella miedo, esperanza, según los condene o los premie. En todo caso, perciben el origen externo de este veredicto, el veredicto lo dan los profesores, como en las consecuencias, la reacción de los padres. Esto determina las relaciones que se dan tanto con profesores, como con los padres.

Los padres, en este caso tienen ante la evaluación una actitud correspondiente con la de sus hijos. Comparten sus temores sobre su objetividad y justicia. Las relaciones de los padres con los profesores se ven conectadas con los problemas a la hora de la evaluación y en esto nos alerta Gordillo :¹⁶ las propias instituciones educativas son culpables, ya que durante mucho tiempo han mantenido en la evaluación el único cauce de comunicación con las familias.

Cuando el autor analiza las posibles concepciones de los profesores, las encuentra muy variadas. Mientras para algunos es una desagradable y difícil tarea que llega a afectar la relación con sus alumnos, para otros en la evaluación está la base de la autoridad. Estas diversas opiniones han hecho replantear el qué, el cómo y el para qué de la evaluación. Aunque los profesores no se hayan respondido estos

¹⁵ GORDILLO, Mariano Martín. En: Revista Signos. Teoría y práctica de la educación 13. 1994

¹⁶ Op. Cit. P. 23

interrogantes, deben evaluar y “deben aparentar ante la comunidad una seguridad sobre los procesos evaluadores que realmente no tienen” (Gordillo, p. 23)

Gordillo le asigna a la evaluación un lugar privilegiado en el entramado educativo desde el que se evidencian las características de los modelos y estilos pedagógicos (explícitos o implícitos) propios de cada institución y de cada docente. “Por tanto si la evaluación es el eje de los procesos educativos será necesariamente a partir de ella como se podrán iniciar los procesos de verdadero cambio”¹⁷

Sin embargo, todos estos presupuestos demuestran, que si bien han sido el resultado de un proyecto, siguen siendo recomendaciones, sugerencias o reflexiones, pero en la práctica evaluativa no se concretan de manera sistemática y permanente. No se conocen sociedades donde todas estas nuevas concepciones se estén aplicando realmente. Hay si, muchos intentos y proyectos en realización que no se materializan en un sistema, pero es muy importante reconocer que estos intentos son los que van construyendo una nueva realidad.

En esta etapa de revisión documental surge un sinnúmero de interrogantes sobre el cómo se evalúa realmente en la escuela. ¿Se asume la evaluación como procesos, o como resultados? ¿qué tipo de evaluación están asumiendo los maestros hoy?. Estos interrogantes solo se aclararán mediante la observación de la cotidianeidad y la permanente revisión teórica. Un trabajo que nos ayuda a resolver estos interrogantes es el producido por el equipo de la Universidad Nacional. En primer lugar hemos logrado comprender que evaluar por logros o por competencias no implica diferencias sustanciales y en cambio muchas semejanzas, y que una de estas formas de evaluar no sustituye la observación de logros o viceversa.

¹⁷ Ibid. P. 23

María Cristina Torrado¹⁸ define como horizonte en la política educativa colombiana, convertir en propósito fundamental de la educación básica, la preparación de los alumnos para las complejas exigencias de sociedades contemporáneas, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje de contenidos.

Este horizonte deriva entre otras cosas en la orientación de cambios en la evaluación, que para nuestro estudio implica la renovación de la enseñanza, la selección y reorganización de contenidos y actividades curriculares, a través de la reflexión pedagógica. Dentro de esta perspectiva, Fabio Jurado Valencia considera que la evaluación es una condición inherente al pensamiento y a la comunicación: por eso propicia interacciones; al contrario del examen, de carácter monológico, la evaluación ha de considerarse en una dimensión polifónica, dialógica, en tanto que en el escenario de la interacción se representan los puntos contrapuestos de un determinado saber, las posibilidades y las conjeturas, las comparaciones y las analogías, todo ello posible gracias a las potencialidades de los sujetos.

2.3. LEGISLACIÓN SOBRE EVALUACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA Y EL DESPLAZAMIENTO DE LOS EJES DE DISCUSIÓN PEDAGÓGICA.

La revisión realizada sobre la legislación de la evaluación escolar en Colombia, hizo visible un quiebre y una ruptura que están directamente relacionados con las tendencias pedagógicas conceptualizadas: **tradicional y cognitivista**. Veamos:

Después de la década de los años cincuenta, cuando los discursos sobre “Modernidad y Progreso “ son desplazados por los de “Desarrollo y Planificación” en los Decretos 1710 de 1963 y 1419 de 1974, explícitamente están definidos los

¹⁸ BOGOYA M., Daniel y Otros. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1999 p.

paradigmas pedagógicos: **La pedagogía tradicional Alemana y el Diseño Instruccional**. La evaluación aquí es un componente más, implícitamente dado.

Entendemos que dicha legislación corresponde a unas políticas de Estado que buscaban reorganizar el Sistema Educativo bajo los lineamientos de la “tecnología educativa” a través de la planificación dosificada y mediante un diseño instruccional a prueba de maestro. Se buscaba el mejor entrenamiento de mano de obra calificada, pues eran las imposiciones del Banco Mundial para los países tercermundistas.

No podemos desconocer cómo las políticas internacionales definen las políticas educativas en nuestro país, sin embargo nuestra mirada va más allá de lo político, incursiona en el campo pedagógico ya que nuestro interés investigativo está centrado en las prácticas evaluativas en el aula. Es desde esta perspectiva que planteamos que en ese quiebre y ruptura que se da en la legislación educativa en nuestro país a partir de la Promoción Automática, hay un desplazamiento del eje de discusión pedagógica en donde lo explícito es decir el modelo pedagógico, se vuelve implícito ya que la evaluación se convierte en el eje del quehacer pedagógico; es decir, implícitamente se da una propuesta pedagógica cuando sale una nueva reglamentación sobre evaluación.

En 1987 con el decreto 1469 se impone en Colombia la promoción automática en primaria. Se crea como una política para disminuir las tasas de repitencia y deserción de los niños en el sistema educativo. El Ministerio de Educación Nacional en la colección “Los agentes educativos” determina las características de la evaluación y la forma en que se debe poner en práctica:

- La evaluación debe ser cualitativa: Los comportamientos y logros se describen mediante juicios de valor.

- Se debe evaluar por logros; más que el producto se deben tener en cuenta los procesos tales como los pedagógicos, organizacionales y los de desarrollo del niño.
- Debe ser participativa; no solo la realizan los profesores sino también los estudiantes, padres de familia; se crea un comité evaluador.
- Debe ser integral: no solo se evalúa al alumno sino también procesos organizacionales y pedagógicos.
- Debe ser secuencial y sistemática. Se tiene en cuenta la evaluación diagnóstica, los registros de antecedentes familiares y escolares.

En esta propuesta la evaluación se interpreta **como una acción permanente que busca detectar, estimar, juzgar y evaluar el estado en que se encuentra los procesos de aprendizaje**, dentro de un modelo económico que exigía ya no el entrenamiento en una técnica u oficio determinado, sino que bajo el pretexto de la participación democrática se buscaba hacer responsable a la sociedad de la eficacia de los procesos educativos tanto en el aspecto cognitivo, organizacional, como de financiamiento. “La negación del asistencialismo implica reducción de recursos; así el pacto participativo debe basarse en distribución de responsabilidades a la comunidad antes que en asignación de presupuestos”.(...) “La descentralización fiscal es otro de los componentes de los planes de ajuste, permite la reducción de los presupuestos del gobierno central al transferir responsabilidades a los entes territoriales”¹⁹

Es importante anotar que en el MEN no se toman las políticas del Banco Mundial sin mediar una reflexión crítica de sus implicaciones, no solo de sus asesores y de los análisis que los profesionales y maestros colombianos, vienen haciendo sobre la

¹⁹ LIBREROS S, Daniel. En: Revista Educación y Cultura 53. La educación pública al borde del abismo. Globalización Educativa y Plan de Desarrollo. CEID. FECODE. Bogotá 2000. P.31

evaluación y la educación. Sin embargo, como se ha debatido al interior del CEID-Fecode²⁰, Hay dos clases de promotores de un cambio en la evaluación académica, la de los académicos y la de los funcionarios del Ministerio de Educación comprometidos con una política oficial. En los académicos prima una concepción romántica de la educación, más relacionada con la felicidad de la especie humana, por eso su discurso se refiere a los procesos y no a los resultados, a la relación social y no a la amenaza; a un elemento dinamizador, no a la calificación y a la nota; al juicio de valor, no a la cuantificación del rendimiento.

Por su parte, el Ministerio de Educación se ha dedicado en los últimos cinco años a propagar una interpretación de evaluación referida a la no pérdida del año y se ha propuesto imponer la promoción automática, en una "actitud que resulta sospechosa por el compromiso con políticas de organismos internacionales para disminuir la repitencia y la deserción de estudiantes" .(CEID: 1999)

Es así como los últimos lineamientos sobre educación y evaluación que han partido de la Constitución Política de 1.991, La Ley General de Educación en su decreto 1860 de 1994, buscan promover la descentralización, la participación y la autonomía **que deben reflejarse en las prácticas evaluativas, para evitar el fracaso escolar y crear condiciones que posibiliten el éxito de la escuela.**

En el documento " La evaluación en el aula y más allá de ella" editada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998, considera que la nueva evaluación debe analizar en forma global los logros, dificultades, limitaciones del alumno y las causas y circunstancias que como factores asociados inciden en el proceso de formación; **de esta manera la evaluación se constituye en una guía y orientación para el proceso pedagógico** (pag.9. Esta cartilla se diseñó para apoyar a los maestros en el desarrollo del decreto de evaluación por logros.

²⁰ En. Revista Educación y Cultura.49. Fecode frente al Plan de Desarrollo. Bogotá. 1999. P. 30

Las políticas Educativas actuales, con el énfasis de preparar individuos que respondan a las complejas exigencias de la sociedad contemporánea, han realizado una evaluación en el Distrito Capital para determinar la calidad de la enseñanza en la Educación Básica para lo cual se tuvo en cuenta **la evaluación de competencias**, es decir el saber usar el conocimiento de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones “ser competente es saber hacer en contexto.” (Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. UNAL. 1999).

Esta preocupación por la evaluación corresponde a la política internacional de la “Aldea Global” en donde el papel asignado a la educación es el desarrollar en los estudiantes las competencias básicas que le permitan interactuar en un mundo globalizante.

“La Declaración Mundial sobre la Educación para todos, publicada en 1990, acuñó la noción de necesidades básicas de aprendizaje como un concepto que abarca tanto herramientas esenciales – lectura, escritura, expresión oral cálculo y solución de problemas-, como contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios “ para que los seres humanos puedan sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”²¹

No queremos decir, que todas las políticas educativas sean contraproducentes, ya que en su implementación han participado pedagogos y académicos que han hecho aportes muy valiosos a la evaluación escolar. Los proyectos de evaluación del ICFES (nuevas pruebas), de evaluación por logros y de la evaluación censal de competencias han producido efectos muy beneficiosos a la reflexión pedagógica acerca de las prácticas de enseñanza y del aprendizaje.

Tenemos que insistir en la relación entre educación y políticas porque dentro de esta se produce la legislación escolar, el papel de la escuela, el papel de la educación y

²¹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990. Citado por la Secretaría de Educación en su Plan Sectorial de Educación 1998-2001.. Documento de trabajo nº 1 , Bogotá 1998.

por lo tanto de la evaluación. Además las nuevas políticas de racionalización del gasto público han afectado en primer lugar a la educación y muchos de los procesos de ésta no tienen la suficiente asignación de recursos e incentivos, caso concreto de la investigación y la innovación pedagógica. Estas políticas parecen estar en contravía del pensamiento y las recomendaciones de la Comisión de Ciencia, Educación y Desarrollo (comisión de sabios) que en una de sus partes importantes propone el apoyo a la formación de los educadores, a la promoción de la cultura, de la investigación. Estos documentos deben ser textos de obligado análisis de los maestros.

Dentro de esta reflexión consideramos a Josep M. Rotger²², quien en su propósito de analizar el hecho educativo desde la perspectiva de la ideología, ha estudiado hasta qué punto los sistemas educativos modernos y tradicionales responden a determinados planteamientos ideológicos y de éstos como producto de las relaciones económicas dominantes.

En este sentido "las ideologías deforman sistemáticamente la realidad social a fin de poder intervenir donde más les conviene, cumpliendo así una doble función: de una parte justifica la actuación del grupo a cuyos intereses creados sirve, y de otra interpretación la realidad social de tal manera que la justificación anterior aparezca como susceptible de ser creídas" ²³. Así la ideología sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad.

Lo que la escuela reproduce, según Bourdieu y Passeron, citados por Rotger, no es la división del trabajo sino la cultura legítima definida como arbitrariedad cultural impuesta por quienes detectan el capital cultural, por las clases dominantes en definitiva.

²² En: Revista Signos, Año 6, No. 15. 1995

²³ Ibid. P. 10

Este análisis nos alerta sobre la necesidad de hacer una reflexión pedagógica que en vez de aislarse del contexto socio cultural, se realice considerando todas las situaciones que afectan el desempeño del escolar y el desarrollo de sus competencias dentro del contexto en el que debe actuar, así que la evaluación aislada del contexto no se compeadece dentro de ninguna concepción pedagógica.

2.4 . DE LOS DISCURSOS A LAS PRÁCTICAS DE AULA

Es un enigma el efecto que tiene “el discurso educativo” -legislación educativa, reglamentación sobre evaluación y paradigmas pedagógicos y epistemológicos-, en el pensar, sentir y obrar del docente en su desempeño profesional. En el aula el efecto es mimetizado debido en gran parte a “los ambientes del aula” y a la “complejidad del trabajo docente”.

Los dos grandes paradigmas que a nuestro juicio han enmarcado las prácticas de enseñanza convirtieron el pensamiento en el elemento determinante de conductas, desconociendo el papel fundamental que juegan las emociones inconscientes, reduciendo así el amplio entramado de la vida del aula. Las relaciones de poder, las guerras simbólicas que se viven en el escenario del aula, los gestos, las expresiones implícitas y explícitas en las relaciones estudiantes- profesores, lo que algunos autores han denominado currículo oculto, que en últimas son las que muestran en una forma indirecta pero real, las prácticas de enseñanza, sus directrices y las respuestas positivas o negativas de los estudiantes a ellas y que hacen que se modifican los planes y programas preestablecidos.

Son muchas las circunstancias que inciden en los ambientes escolares y que hacen que lo planeado no se ejecute; entre más jerárquico es lo que se planea, menos posibilidades tiene de ser ejecutado; entre más sensible al cambio sea el docente, más es afectado por el ambiente escolar.

La complejidad del trabajo del docente, tan ligado a su historia de vida, a su formación, a sus relaciones de trabajo y a su posición social y laboral, hacen que el trabajo docente sea incomparable con cualquier otro por su grado de especificidad.

Especificidad que tiene que ver con:

- Está libre de la vigilancia directa. En el aula el maestro es el que decide su quehacer cotidiano, los límites naturales a esa determinación están dados al interior del salón por la negociación con los mismos alumnos²⁴

El trabajo del docente se desenvuelve en la continua relación de aportes mutuos para llegar a unos acuerdos que tienen una estabilidad relativa porque la misma dinámica de la clase define la ruptura o no de los acuerdo pactados.(ROKWELL: 1986)

- En el trabajo docente lo explícito frecuentemente se presenta como desarticulado o incluso disimulado, porque las relaciones que se dan y las reglas de juego que se establecen, son las reguladoras entre ellos como sujetos y el currículo que se debe dar.(ROKWELL: 1986).
- El ser maestro involucra mucho más que conocer las teorías pedagógicas; implica una cantidad de conocimientos sutiles, “generados en esos puntos donde se cruza lo afectivo y lo social”; significa trabajar con un grupo que tiene unas necesidades e intereses particulares, organizar las actividades de conocimiento y sobre todo tener la habilidad de la improvisación.

A propósito del tema, Mario Díaz y Nelson López²⁵ se refieren a la teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein. Este último hace una distinción entre la práctica pedagógica como transmisor cultural considerada como una serie de reglas

²⁴ ROCKWEL, Elice. Desde la perspectiva del trabajo docente.Trabajo presentado en el Coloquio sobre el estado actual de la educación en México. Noviembre de 1986. Mimeo.

²⁵ DÍAZ v, Mario y LÓPEZ J. Nelson. Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Editorial Magisterio. Bogotá. 2000. P. 15

que actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier relación pedagógica , y la la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico, es decir cómo las clases (las relaciones de clase) regulan la estructura de la comunicación dentro de la familia y por lo tanto, la orientación de la codificación sociolingüística de los niños y la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, las formas de su transmisión y las formas de su realización.

Díaz y López reconocen que para Bernstein las diferentes posiciones teóricas son una especie de garantía para fundamentar cualquier modalidad de práctica pedagógica invisible , por lo tanto las reglas representan algo así como el “cómo” de la práctica. No sugieren que las reglas son las mismas prácticas, sino que orientan la atención hacia los controles sobre la forma que toman los rasgos temporales, textuales y contextuales de cualquier práctica pedagógica. Entonces: “El valor de las reglas actúa selectivamente sobre la forma que toma una práctica pedagógica, y la forma de práctica pedagógica es, en cierta forma, su contenido.”²⁶

Estudiando a Bernstein, los autores citados consideran que distingue dos modalidades básicas de prácticas pedagógicas: las visibles y las invisibles. En las prácticas visibles se produce una oposición entre “la práctica pedagógica dependiente del mercado” que hace énfasis en las habilidades vocacionales, y una “práctica pedagógica independiente del mercado”, que reclama para sí una orientación y legitimación derivadas de la supuesta autonomía del saber. Estas relaciones entre pedagogías visibles, pedagogías invisibles, procesos de transmisión/aprendizaje y los cambios que se producen intraindividual o intergrupalmente dan origen a las prácticas pedagógicas conservadoras y progresistas.

Las pedagogías autónomas celebran la autonomía del conocimiento y elevan los valores del conocimiento a lo sagrado y las pedagogías dependientes del mercado

hacen énfasis en el conocimiento y en las habilidades prácticas relevantes para la economía. Estos dos tipos de pedagogías tienen relación estrecha con la estructura de clase social y las relaciones de poder. La una reclama un currículo académico y la otra reclama currículos vocacionales.

Todo esto contribuye a que las prácticas educativas adquieran unas formas particulares en el aula y no sean el reflejo pasivo de las normas vigentes. Este punto se convierte en un eje de trabajo de la investigación, por lo tanto se irá desarrollando en el transcurso de la misma.

Dentro de estas concepciones de Bernstein se advierte la importancia de las reglas que regulan la práctica pedagógica, aspecto que destacamos para identificarnos en que el discurso pedagógico es un principio, no un simple discurso. “Es el principio por medio del cual los discursos son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivo”²⁷. Así, el discurso pedagógico da origen a discursos especializados mediante procesos de recontextualización y descontextualización (“reenfoque”) Se concluye que el centrarse en la reflexión de las relaciones externas de las prácticas pedagógicas, deben articularse a sus relaciones internas o sea a su estructura., para permitir a los maestros comprender que su práctica pedagógica no es espontánea sino que está regulada por reglas que ellos realizan de manera activa e inconsciente.

El estudio histórico del concepto de evaluación nos ha llevado a descubrir la necesidad de establecer las relaciones existentes entre la normatividad y la cotidianeidad en la escuela. Nos preguntamos, al igual que muchos investigadores en el campo de la pedagogía si “al cambiar la concepción y prácticas de evaluación se cambian las prácticas pedagógicas”, o si “las prácticas pedagógicas determinan la

²⁶ DÍAZ y LÓPEZ. Op. Cit. P. 18

²⁷ Ibid. P. 24

concepción de evaluación” que se aplica”, pero insistimos en que no es la norma la que transforma la realidad.

Tal como plantea Piedad Caballero ²⁸, parece muy ambicioso lograr que se produzca un choque con procedimientos tan arraigados en la cultura y el trabajo docente, donde la evaluación está relacionada más con la sanción, el castigo, la represión, que con la construcción de conocimiento. Ni estos constituyen factores de calidad ni la aplicación de la norma constituye por si sola una estrategia de mejoramiento porque la realidad no se transforma con las normas sino con las prácticas.

Esto nos permite insistir en la revisión acerca de un cuestionamiento que ha surgido desde nuestra investigación: “ ¿Las prácticas pedagógicas en la cotidianeidad de la escuela corresponden a los supuestos pedagógicos de la norma? ” Porque en medio del acoso a que es sometida la escuela como responsable de la mala calidad de la educación, es necesario identificar qué papel juega la evaluación y qué tendencias pedagógicas refleja. ¿Se logrará que las prácticas evaluativas motiven el conocimiento?. Mientras esto no suceda, la evaluación seguirá siendo un simple instrumento de control.

Últimamente se ha empezado a dar un debate muy significativo frente a la relación que existe entre evaluación y práctica escolar al interior de nuestro sistema educativo, esto debido en cierta medida las evaluaciones externas que viene adelantando la Secretaría de Educación del D.C., contribuyendo en la identificación de factores asociados al rendimiento, al aprendizaje, a la formación, es decir, a la educación impartida en las instituciones y su relación con la mala calidad de la educación en la perspectiva de plantear estrategias de solución.

²⁸ En: Educación Y Cultura.No. 49. Revista CEID. FECODE.



Por todas las consideraciones expuestas esta investigación sugiere revisar no tanto los conceptos de calidad relacionados con repitencia, deserción, promoción y con insumos como textos, capacitación, dotación e infraestructura, sino más bien la relación con el currículo, con la formación pedagógica, con la historia pedagógica del docente, con las necesidades y expectativas de estudiantes y de la comunidad, es decir con la enseñanza y la significatividad que tiene para el estudiante el aprender.

La revisión bibliográfica nos ha llevado a plantear unas tesis centrales. Como equipo investigador asumimos el término tendencias en cambio de modelo pedagógico, por considerar que ningún maestro encarna un modelo pedagógico puro y en cambio se evidencian diversas tendencias dentro de una misma práctica.

Entendemos por tendencias pedagógicas las formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que se hacen manifiestas en las prácticas. Estas tendencias están estrechamente relacionadas con la historia personal del docente (su experiencia previa) . Por esta razón, en el estudio de casos que servirá para caracterizar las tendencias, se parte de la historia académica y profesional de los docentes de la muestra.

Las prácticas pedagógicas se estudian en dos dimensiones: las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación. Por prácticas de enseñanza entendemos el hacer del maestro para lograr afectar las estructuras cognitivas de sus estudiantes. El hacer entendido como sus estrategias, métodos, mediaciones (recursos didácticos) ambientes que genera, relaciones que establece.

Para nuestro equipo, las prácticas de evaluación son los dispositivos que permiten ir revisando permanente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Insistimos que para nosotras, la evaluación determina la forma de aprender de los estudiantes y se espera que los docentes seamos conscientes, que también determina las formas de enseñanza. Ejemplo: si se evalúa con énfasis en la repetición y la memoria, el

estudiante aprende de memoria; si se evalúa el desempeño, el estudiante aprende mediante la aplicación de conocimientos.

Una de nuestras tesis se refiere a cómo las formas de la cultura escolar se constituyen en un punto de choque para el maestro. Este choque convierte las relaciones entre maestros, estudiantes y padres de familia, relaciones que encuentran en la evaluación su máxima forma de expresión. La cultura de la adolescencia mediada por la falta de oportunidades, incide fuertemente en su relación con el aprendizaje. Los estudiantes están interesados en pasar, no importa, cómo aprender, ni siquiera si aprenden, por eso se adicionan otros elementos como el desinterés, la poca exigencia, entre otros. La cultura de los maestros de ser los protagonistas del proceso, los hace preocuparse más por las formas de enseñanza que por la manera como aprenden los estudiantes.

Estas tesis se desarrollan a través del estudio de casos y de la caracterización de las prácticas de enseñanza y de evaluación.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN. APLICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.1 PRIMERA ENTREVISTA A DOCENTES

Inicialmente buscamos identificar la forma como los docentes de la muestra realizaron el diagnóstico de sus estudiantes, en consideración a la importancia que se le debe dar a la evaluación diagnóstica al planear nuestro trabajo de área. De acuerdo con Mauricio Pérez ⁽¹⁹⁹⁶⁾ al plantear una situación inicial se supone el manejo de ciertos contenidos, habilidades y actitudes, pero es necesario poner en marcha algún tipo de estrategia que permita reconstruir el estado inicial, real del grupo con el que se inicia un proceso educativo. Al determinar el estado inicial de conocimientos y competencias del estudiante se pueden hacer los ajustes al modelo planeado, dando a conocer al estudiante sus problemas y dificultades para asignarle responsabilidad en su desarrollo autónomo.

Cada investigadora entrevistó 4 docentes indagando principalmente sobre la forma como hizo el diagnóstico, qué buscaba diagnosticar, qué encontró y cómo retomó esta información para su trabajo.

La entrevista se hizo informalmente, más a manera de diálogo, no se lanzaron preguntas fríamente. Se emplearon momentos de horas libres u horas de descanso, encontrándose una gran disposición y ánimo de colaboración con la investigación. Los docentes no se limitaron a dar información sobre el diagnóstico sino que detallaron además la forma como vienen trabajando, cómo siguen encontrando dificultades y cómo deben idearse muchas formas para llegar a sus estudiantes.

En cuanto a la evaluación diagnóstica se recogió la siguiente información.

1. De los 12 docentes de la muestra, 6 de ellos, el 50% realizó diagnóstico al iniciar su trabajo con los estudiantes. De éstas sólo 2 personas, el 16,6% utilizó un instrumento diseñado específicamente para hacer diagnóstico. El 50% no elaboró pruebas diagnósticas, pero manifiestan tener de alguna manera, una información acerca del desempeño académico y comportamental de sus grupos de estudiantes. Esta información se tiene al iniciar el trabajo de la asignatura. Es de anotar que en todos los casos el diagnóstico se realizó después de haber realizado la planeación institucional, de área y de asignatura se habían determinado logros e indicadores de logros.

*Por que
entonces el
diagnostico*

2. Al indagar sobre qué se diagnosticó, se presentan respuestas como:

- La forma como se resuelven problemas
- El nivel de lectura comprensiva...
- El dominio de operaciones matemáticas básicas,
- La producción escrita en cuanto a gramática, ortografía, literatura, caligrafía y
- La cohesión y la coherencia en los textos producidos.
- El nivel de relaciones entre conceptos.
- Identificación de soluciones
- Expectativas, preferencias.

3. Las técnicas o estrategias más utilizadas para realizar el diagnósticos son:

- Preguntas orales
- Ejercicios o pruebas escritas
- Lecturas, análisis de textos escritos, videos
- Instrumentos: cuestionario, test.

4. Se encontró en los estudiantes al iniciar su trabajo, indicios como:

- Tienen dificultades para leer e interpretar mensajes. No saben seguir

instrucciones

- Tiene problemas para armar oraciones, párrafos en cuanto a redacción, gramática, vocabulario, caligrafía, ortografía, cohesión y coherencia de textos.
 - Los estudiantes de grados sextos de menor edad son más activos, participativos, entusiastas. A medida que tienen mayor edad son más perezosos, despreocupados por el estudio, apáticos.
 - Se nota el incumplimiento y la idea de que pueden recuperar sin hacer mayor esfuerzo. Tienden a dar lo mínimo
 - Las consultas son copias sin bibliografía.
 - Se avanza muy lentamente porque no hacen tareas, no trabajan por si solos.
 - Mucha incapacidad para ser autodidactas. No cuentan con análisis para extrapolar.
 - Tienen deficiencias para relacionar conceptos
 - Solo argumentan con monosílabos
 - No están acostumbrados a pensar soluciones. Dan respuestas muy a la ligera.
 - Los niños tienen un vocabulario muy restringido
 - No saben buscar información
 - No encuentran respuestas después de leer un texto.
 - Falta mucho manejo de temas del grado anterior
 - Tiene dificultad para manejar contabilidad sistematizada (10°.)
 - No trabajan fuera de clase para avanzar, sólo trabajan por la nota. Si se registra la evaluación hacen el trabajo, si no, no.
 - No aplican conocimientos, no relacionan la teoría en la vida real.
 - En el grado 7° más del 50% entienden y responden manejando vocabulario en Inglés, pero se les dificulta manejar estructuras gramaticales y fallan en composiciones escritas. Se inquietan por manejar vocabulario en Inglés.
 - En 90% baja el nivel, manejan estructuras gramaticales pero fallan en composición escrita
5. Se indagó cómo retomaron el diagnóstico, para qué lo emplearon?,

CUADRO 1. DATOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES									
PORCENTAJE DE RESPUESTAS POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS									
CÓDIGO	E1- Identifica fácilmente el tema?			E2- Se sintió evaluado?		E3- Qué le evaluaron?			
	DOCENTE	SI	NO	Relacionados	SI	NO	A	B	C
D1	50	50			100		66	34	
D2	62	38			62	38	62	38	
D3	67	33			67	33	62		37
D4	50	50			50	50	43	7	50
D5	75	12,5		12,5	100		10	90	
D6	80			20	94	6	6	88	6
D7	30	70			40	60	20	40	40
D8	90	10			90	10	19	71	10
D9	70	20		10	70	30	30	60	10
D10									
D11	50			50	50	50			
D12	60	30		10	100		50	50	
TOTAL	62,2	28,5		9,3	74,8	25,2	68,6	43,5	13,9
E3A=	Lo visto en la clase								
E3B=	Tema de clase en relación con otros vistos anteriormente								
E3C=	Nada								

El instrumento aplicado a los estudiantes (Anexo B) permitió en cierta medida identificar 5 categorías de análisis acerca de la forma como los estudiantes perciben la evaluación y algunos aspectos de la práctica docente. Por cada docente de la muestra se recogieron en promedio 14 encuestas. Las encuestas se entregaron a estudiantes de distintos cursos donde cada docente tiene carga académica, una vez finalizada una clase en diferentes fechas, desde el de mayo hasta el de junio.

En la encuesta se preguntó cuál era el tema de clase a fin de saber si lo identifican fácilmente, si reconocen que fueron evaluados en la clase en referencia, se les pidió que describieran detalles significativos de la clase, qué le evaluaron, si lo visto en

clase u otros temas relacionados y sobre la forma como lo evaluaron. Cada uno de estos ítems constituye para nuestro análisis una categoría.

El cuadro 1 nos permite visualizar los datos arrojados por la encuesta en las tres primeras categorías, tanto en forma individual por cada docente, como los totales.

La categoría E1 permitió conocer si los estudiantes identifican fácilmente el tema de clase. Como puede observarse el 62,2% de los estudiantes encuestados está en capacidad de identificar fácilmente el tema de la clase, en tanto que el 28,5% no puede identificar el tema, no mencionan ninguno y se limitan a dar el nombre de la asignatura cuando el ítem dice claramente: «tema de clase». El 9,3% de los estudiantes mencionan temas relacionados sin identificar el tema central en forma concisa.

De acuerdo con nuestra observación y percepción de esta situación, en pocos casos los docentes no logran que sus estudiantes tengan claridad con respecto a un concepto o conjunto de conceptos que les permita identificar el tema de clase. Se ha encontrado una situación contradictoria en el grado sexto, en el área de Idiomas identificaron muy fácilmente el tema, aún con sus temáticas relacionadas, mientras que en área de Sociales, Tecnología y Matemáticas presentaron dificultad para reconocer la temática tratada.

La categoría E2 nos permitió saber si los estudiantes se sienten evaluados durante la clase. Se ha podido determinar que un 74,8% se siente evaluado durante la clase a la que se hace referencia con la encuesta, mientras el 25,2% manifiestan categóricamente que no los evaluaron. En este sentido se debe profundizar acerca del concepto que tienen los estudiantes de evaluación, para lo cual se ha diseñado una segunda encuesta que permita establecer qué consideran que es para ellos la evaluación. Según una primera mirada a este aspecto, los estudiantes no se sienten evaluados cuando el docente no registra una calificación en su planilla.

La categoría E3 se refiere a la cobertura de la evaluación. La pregunta concreta fue ¿Le evaluaron lo que vió en clase u otra cosa?. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes se establecieron 3 subcategorías:

- A. Le evaluaron lo visto en clase
- B. Lo visto en clase en relación con otros temas anteriores
- C. Nada.

En la subcategoría A se encontró que el 68,6% de los estudiantes respondió que le evaluaron lo visto en clase. Un 43,5% siente que le evaluaron no solo lo visto en clase sino temas relacionados, temas ya tratados en clases anteriores, en un período anterior y aún en años anteriores. En esta categoría también se han ubicado las respuestas que hacían referencia a conocimientos aplicados o en relación con la realidad, como dicen ellos. Pero un 13,9 % manifiesta que no le evaluaron nada. Si se contrastan las respuestas en la categoría E2 y E3 se presenta un desfase, ya que algunos estudiantes respondieron que no se sintieron evaluados, pero la pregunta de qué le evaluaron, contestaron en la subcategoría A o B.

Considerando las nuevas concepciones de evaluación, es satisfactorio observar cómo la mayoría de los estudiantes se sienten evaluados permanentemente y de diversas formas, así como su percepción de que no sólo le evalúan lo visto en clase.

La categoría E4 establece primariamente algunas de las formas como son evaluados los estudiantes. En esta categoría resultaron básicamente 12 tipos de respuestas que se asumen en un principio como las formas más usuales de evaluación. El cuadro 2 deja ver con claridad los datos discriminados por cada docente de la muestra, así como el promedio. Es igualmente halagüeño que el porcentaje más alto de respuestas se refirió a diversas formas de evaluación. Según el 10% de los estudiantes se siente evaluado de muchas formas como ellos mismos afirman mencionando todas las demás que aparecen en el cuadro y agregando formas como:

ensayos, argumentaciones, mapas conceptuales, resolución de problemas, trabajos en y fuera de clase.

CUADRO 2. CATEGORÍA E4. DATOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES													
FORMAS DE EVALUACIÓN QUE EMPLEAN LOS DOCENTES	CÓDIGO DE DOCENTES DE LA MUESTRA												TOTAL
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	
PORCENTAJE DE RESPUESTAS													
Escrita y oral	75			14		19							10,8
Escrita, previas, ejercicios	25	38	7		20		30	50	60			40	27
Trabajos							10						1
Preguntas orales		36	7	14	10	64	30		10			40	21,1
Exposición		23											2,3
Participación en clase			15	29	10	17	20	8	20			20	13,9
Por parejas		1											0,1
Individual		1											0,1
Muchas maneras		1			60			42					10,3
Ejecución ejercicios motrices			48										4,8
De ninguna manera			23	36			10		10				7,9
Comportamiento				7									0,7
													100

En la siguiente encuesta a estudiantes se busca establecer con más exactitud no sólo las formas o técnicas de evaluación sino las estrategias más utilizadas por los docentes para evaluar a sus alumnos.

3.3 DE LAS COMISIONES DE PROMOCIÓN 1999 Y EVALUACIÓN DEL PRIMER PERÍODO ACADÉMICO DE 2000.

Se transcribieron 12 cassettes correspondientes a tres comisiones de promoción de 1999, seis comisiones de evaluación del primer período académico del 2000 y tres comisiones de evaluación del segundo período académico del 2000. Las grabaciones

corresponden a las reuniones realizadas para analizar y determinar la promoción de dos cursos de grado octavo y uno de grado décimo. Se grabaron las reuniones de comisiones de evaluación de los grados sexto, octavo, noveno y décimo, tratando de recopilar las concepciones, los criterios, las técnicas que se priorizan en dichas instancias evaluativas.

De estas transcripciones se han rescatado algunos aspectos básicos, de los cuales el equipo de investigación hace comentarios e inferencias así:

¿QUÉ SE PRIORIZA?	COMENTARIOS E INFERENCIAS
<p>COMISIONES DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemática familiar y socioafectiva de los estudiantes con insuficiencia en tres o más asignaturas ▪ Aspectos técnicos de manejo de documentos escolares como el observador del alumno, la agenda estudiantil. ▪ Aspectos disciplinarios y de comportamiento de los estudiantes. ▪ Inquietudes sobre la recuperación período tras período, año tras año que no son resueltas. ▪ Paternalismo al evaluar: se deja pasar a otro grado con deficiencias en competencias y no alcance de logros ▪ Questionamiento de si por una materia se promueve o no a un estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se demuestra que no se evalúa por competencias porque si se pierde una asignatura. Por ejemplo en Español: si se pierde Expresión oral y escrita, el alumno es promovido porque sólo se evalúa como asignatura no como competencia. ▪ En las comisiones de evaluación no se evalúa a la luz de los logros institucionales ▪ No se percibe claramente la intención de la Comisión, no se ve definido el objetivo. ▪ No hay criterios si se cumple la norma respecto a la asistencia a clases. ▪ No hay manejo de criterios de evaluación unificados. Cada docente evalúa por su lado y tiene su propia concepción sin tratar de llegar a consensos. ▪ No hay interacción en los planteamientos de los docentes. Se exponen sin retroalimentar. ▪ No se trabaja para plantear alternativas de solución ante la problemática de los estudiantes expuesta. ▪ El proceso y criterios de evaluación son diferentes según el moderador de la reunión. (Los moderadores son los coordinadores) ▪

<p>COMISIONES DE PROMOCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se toman alumnos con insuficiencia en tres o más asignaturas para determinar la repitencia. ▪ Se muestra más preocupación por asignar o negar un cupo en casos de no promoción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se tienen en cuenta los grupos de grados para la evaluación y promoción, se hace por grado y en algunos casos por semestre. ▪ No se hace promoción de acuerdo a las competencias desarrolladas, sino a las asignaturas “aprobadas”. ▪ Se maneja en alto grado el comportamiento, la disciplina para asignar un cupo en el colegio para el año siguiente.
--	---

Estas primeras observaciones de la finalidad, el enfoque y los resultados de las comisiones de evaluación nos sirvieron como punto de partida para indagar las concepciones de estudiante que manejamos los maestros de la institución, nuestra relación con el conocimiento, nuestra concepción de aprendizaje, de evaluación, de maestro y de práctica pedagógica, no tanto a nivel individual como se mostrará en el estudio de casos, sino en interrelación con nuestros pares en la instancia evaluativa institucional.

En cuanto al estudiante se parte de las fallas, de las deficiencias; hay una tendencia muy marcada a tratar los problemas que presentan en cada asignatura, según lo esperado por cada maestro, porque no se parte de una concepción de estudiante uribista, sino del estudiante de matemáticas, el estudiante de sociales, de tecnología, etc... Por cuanto no se ha identificado en las comisiones cuál es nuestra concepción colectiva de estudiante, seguimos pensando desde cada una de nuestras especialidades, cómo hacer para lograr un estudiante que sea responsable de su aprendizaje y autónomo en la construcción de su conocimiento en cada área.

Con muy raras excepciones se hacen reflexiones teóricas, solo hemos llegado al

nivel de la reflexión pedagógica en la práctica sin contrastar ni apoyarnos en las teorías. No nos preguntamos cómo aprende el estudiante, nos quedamos en el plano de las quejas, del desaliento por su fracaso escolar, culpando en la mayoría de las ocasiones al mismo estudiante, al padre de familia, al medio, al sistema educativo. Sin desconocer de ninguna manera la influencia de estos factores, hemos tratado desde nuestras intervenciones en las comisiones de evaluación y promoción, de iniciar un proceso de reflexión, no tanto en la enseñanza, sino en el proceso cognitivo, en el aprendizaje, de manera que se continúen los debates sobre la evaluación dentro de este contexto tan complejo.

3.4 CRUCE DE INFORMACIÓN CON EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.

En un acercamiento con algunos de los proyectos pedagógicos que se desarrollan en la institución, como parte integrante del PEI, se ha estado en contacto con los grupos que los lideran, observando que su trabajo se ve obstaculizado por las políticas educativas de “racionalización”, que impiden a las instituciones y específicamente a los docentes, disponer de tiempo para la investigación pedagógica. Los equipos de investigación no cuentan dentro de su jornada laboral, de espacios para sus tareas investigativas, produciéndose un acumulación de trabajo que debe desarrollarse, en la mayoría de los casos en forma aislada y en tiempos extraescolares, lo cual impide una mayor eficacia e impacto.

Por otra parte, no existe en la institución una coordinación de estos proyectos para integrarlos verdaderamente al PEI. Si bien se cuenta con maestros que quieren capacitarse, investigar, participar en eventos pedagógicos, como se demuestra en la vida institucional, estas acciones siguen siendo esfuerzos aislados, faltan espacios de socialización y reflexión. “Lo importante es dictar clase”. “El calendario académico debe dedicarse todo el tiempo a los estudiantes”. Pero insistimos: mientras los maestros no reflexionemos sobre nuestras concepciones pedagógicas, mientras no

cambiamos nuestras concepciones de aprendizaje, de conocimiento, de estudiante, de evaluación (y esto solo se consigue con la reflexión colectiva), las brechas en la calidad de la educación se harán cada vez más grandes y más perjudiciales.

Dentro de este contexto se hizo un cruce de información con el grupo (nominal) de investigación institucional. En la única jornada pedagógica realizada bajo la coordinación del grupo de investigación sobre modelo pedagógico conformado por los docentes del Departamento de Matemáticas, Física, Informática y Tecnología, se pretendió hacer una reflexión sobre las experiencias pedagógicas significativas que los docentes consideraran dignas de valorar, reconstruir, compartir y escribir en forma individual, tanto las que se consideren exitosas como aquellas en que no se obtuvo éxito. Esta información nos fue suministrada a fin de intercambiar el análisis y los avances de los proyectos de investigación. Por cuanto nuestra investigación ha partido de la conceptualización de modelo pedagógico en el intento por categorizar las formas de enseñanza de la institución, hemos considerado pertinente retomar la información.

Se entregó una encuesta a los 66 docentes de la institución, incluidos los Coordinadores, la Rectora, la Trabajadora Social, la Orientadora, los docentes de primaria y secundaria. Sólo 12 de ellos entregaron inicialmente su escrito, finalmente se reunieron 25 encuestas donde describen su experiencia pedagógica exitosa y la no exitosa, señalando los factores que las hicieron posibles, además del impacto que tuvieron en el posterior desempeño pedagógico o personal del docente. Para efectos de este análisis se tomaron las 12 primeras entregadas, en una muestra numéricamente similar a la de nuestra investigación.

EXPERIENCIAS EXITOSAS

CATEGORÍAS

A. Relatos o anécdotas de una clase o situación particular durante un período

escolar. 4 personas describen elementos que constituyen su experiencia exitosa; estrategias, recursos, actividades y resultados. Detallan aspectos positivos.

- B. Estrategias pedagógicas durante un periodo escolar: 12 personas mencionan sin detalles. más bien en forma global. Una o dos experiencias sobre una estrategia particular o una intención que consideran les dio algún resultado positivo. Ej: juego. actividad lúdica, actividad cultural, salidas pedagógicas. proyecto de lecto-escritura, ejes temáticos, actitud docente, propósitos.

Notemos aquí la escasez de proyectos, las demás experiencias son formas aisladas, siempre dirigidas a mejorar estrategias de enseñanza. Se percibe la orientación al papel del maestro, poco se menciona el éxito de los estudiantes.

C. conceptos de experiencia exitosa: 5 personas no mencionan ni describen alguna experiencia. Se limitan a expresar lo que en su concepto es una experiencia pedagógica exitosa. No se percibe cuáles son sus elementos. En ninguno de estos casos se observa tampoco el éxito de los estudiantes, que debiera ser nuestro objetivo y la real satisfacción de una experiencia exitosa.

FACTORES FAVORABLES

- Número reducido de estudiantes
- Colaboración de padres de familia
- Espacios y recursos adecuados
- Actitudes positivas de los estudiantes: entusiasmo, compromiso, disciplina, gusto por lo que hacen, buenas relaciones
- Dedicación y liderazgo docente: superación constante, idoneidad, capacitación
- Trabajo en equipo: apoyo de compañeros
- Planeación oportuna y permanente
- Publicación de resultados
- Compromiso de la institución y de los estudiantes
- Actitud de los docentes frente a los alumnos: confianza, afecto, brindar seguridad
- Vivencia de las experiencias previas a la actividad

- Cobertura

Aquí ya se percibe tanto la responsabilidad del docente como la del estudiante, la familia, la institución, el sistema. Efectivamente estos son factores asociados al éxito escolar, pero no se muestra ninguna concepción de aprendizaje ni de conocimiento.

IMPACTO

- Mejora la comprensión de temas. cualifica el desempeño docente
- Recuerdo grato personal y de sus alumnos
- Satisfacción, éxitos
- Contribución a su formación profesional (Trabajos de grado)
- Lograr que se valore un aspecto de la formación del estudiante (arte, valores humanos, cultura, intelecto). Este es el único caso en que se consideran los logros de los estudiantes. Vale la pena destacar cómo el éxito se concibe como reconocimiento social de nuestra labor y muy poco como su trascendencia en el conocimiento.

EXPERIENCIAS SIN ÉXITO

CATEGORIAS

- A. Incidentes o anécdotas desagradables, traumáticas: hechos particulares con un estudiante o un grupo en el que un suceso desagradable marcó el fracaso de una actividad (desacato, indisciplina, falta de respeto de estudiantes). Nótese aquí la preocupación por aspectos de comportamiento. En estos casos el responsable del fracaso es el estudiante.
- B. Fracaso de una o unas estrategias de enseñanza, de un proyecto o intención: Estrategias que no dieron buenos resultados a partir de un tema, proyecto de lectura, trabajos en grupo, una actividad (danza, juego, clubes). Los resultados se conciben como satisfacción del docente, el hilo no llega sino hasta la estrategia, actividad o práctica. ¿Y el aprendizaje qué?. Suponemos que está implícito en el fracaso, pero en ningún caso se explica en qué sentido.

C. Situaciones laborales que afectan su desempeño docente. Se mencionan aspectos como la falta de incentivos, la inestabilidad.

2. FACTORES

- Actitudes negativas de los estudiantes: rechazo, apatía, desconfianza, negativismo, timidez.
- Falta de disciplina de los estudiantes
- Pereza de los estudiantes
- Mala interpretación de la finalidad e intencionalidad del trabajo. Esta mayoría de factores del fracaso, una vez más son responsabilidad del estudiante
- Diferencias de pensar. Ese no debería considerarse un factor de fracaso sino una fortaleza. Seguimos pensando que todos deben aprender igual, pensar igual.
- Falta de recursos
- Mala organización
- Falta de integración y apoyo de grupo
- Nivel de exigencia
- Agresión
- Imposición de la asignatura, tema o actividad. Es una respuesta rescatable para el posterior análisis colectivo de estos resultados, cuestión que nunca se hizo durante el año escolar.
- Poca valoración por lo que se emprende
- Paradigmas de la formación del docente: vivencias personales y profesionales traumáticas

IMPACTO

A. POSITIVO

- Darle mayor importancia a las relaciones sociales y humanas
- Mejorar la forma de abordar a cada persona y situación
- Revisar y modificar estrategias de clase, cambiar temáticas, adaptarlas a los jóvenes
- Comprender que sus intereses son distintos a los de los estudiantes

- Intentar de nuevo

B. NEGATIVO

- Prevención con el grupo
- Desmotivación en el trabajo: mal ambiente
- Desánimo para volver a realizar una actividad (no repetirla nunca)
- Desconcierto e incertidumbre



3.5 SEGUNDA ENCUESTA A ESTUDIANTES

Como resultado de la aplicación de los primeros instrumentos de recolección de información, tanto a estudiantes como a docentes, nos percatamos de la necesidad de profundizar en la indagación para poder identificar las concepciones de evaluación que tienen los estudiantes. Igualmente nos dimos cuenta que debíamos releer su información respecto a las formas, criterios y prioridades de evaluación que manejan los maestros, según la mirada del estudiante.

Para lograr este objetivo aplicamos una segunda encuesta a un promedio de 6 estudiantes de diferentes cursos por cada docente de la muestra. Los resultados de esta encuesta nos permitieron confrontar la información suministrada por los estudiantes con el discurso manejado por los docentes. Se observa que los estudiantes asumen una posición que coincide con la de sus maestros. Consideran que se prioriza en la aplicación de conocimientos porque deben realizar trabajos escritos usando la información que le han dado sus maestros. Prefieren en su mayoría la evaluación individual porque les permite demostrar lo que verdaderamente saben sin copiarse de los demás; aunque algunos prefieren la evaluación por parejas porque les permite apoyarse. La gran mayoría dice conocer los logros que deben alcanzar en cada período, pero en todo caso son decididos por los docentes. Les evalúan además actitudes y comportamientos.

La concepción de evaluación que prevalece es la de una manera de demostrar que saben, de poner a prueba sus conocimientos para que les den una calificación y decidan si pasan o pierden la materia.

3.6 OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA

Por cuanto debíamos comprobar o contrastar la información proveniente del discurso, del deber ser con la práctica en el aula, nos dimos a la tarea de observar algunas clases. Cada investigadora se propuso la observación de dos o tres clases a cuatro docentes de la muestra. Esta técnica etnográfica se vió obstaculizada por el cruce de horarios y la falta de tiempo necesario sin descuidar nuestros estudiantes. Como era de esperarse, fueron muy pocas las oportunidades en que pudimos dedicarnos a observar. Se debió contar con la aprobación de los docentes de la muestra, quienes manifestaron su disposición positiva y su colaboración en el proceso. Los resultados del registro de clase se confrontaron al finalizar cada una, con las opiniones de estudiantes. En cada clase observada uno de los estudiantes hacía sus propios registros a los cuales se les agregaba un comentario. Toda esta información nos ha permitido hacer una resignificación y encontrarle sentido dentro del estudio de casos y en el proceso de caracterización e identificación de tendencias generales, que se hace posteriormente.

3.7 SEGUNDA ENTREVISTA A DOCENTES

Una vez observada una clase, entramos en diálogo con cada docente. Una investigadora compartía los registros del estudiante, se hacían los comentarios y la interlocución pertinente que nos facilitó la identificación de sus concepciones de estudiante, de evaluación y su relación con el aprendizaje. Estos elementos se integraron para caracterizar la práctica pedagógica individual que se muestra en el estudio de casos.

Este diálogo se fue convirtiendo en una entrevista informal que nos suministró más información sobre los aspectos necesarios para encontrar, tanto las diversidades como las generalidades en las concepciones pedagógicas de los docentes. Esta forma de entrevista, también nos permitió un encuentro de reflexión acerca de la visión de los docentes y en general sobre aspectos de su práctica.

3.9 EVENTOS DE SOCIALIZACIÓN. CONVERSATORIO, JORNADA PEDAGÓGICA Y TALLER PEDAGÓGICO

El análisis de toda la información recolectada nos creó la necesidad de compartirla con los docentes de la muestra para emprender un trabajo colectivo de reflexión.

Al inicio de la investigación se había aplicado una encuesta que nos facilitó la caracterización de la muestra. En esta etapa de la investigación realizamos un conversatorio para discutir algunas respuestas a dicha encuesta. Esta socialización partió de las expectativas frente a la evaluación y lo que esperan como resultado, mostrándose especialmente que buscan una respuesta a su necesidad de comprender la nueva forma de evaluación, de mejorar su forma de evaluar y de contribuir así al mejoramiento del rendimiento de los estudiantes.

Mostraron interés por profundizar en los aspectos relevantes de la evaluación actual, pues se presenta una dualidad entre la teoría y la reglamentación por un lado, y las prácticas evaluativas ,por otro, hasta el punto que algunos docentes declaran explícitamente que no están de acuerdo con la nueva forma de evaluación. Consideran que la evaluación con los criterios de la promoción automática y por último, el trabajo por logros han desmejorado la calidad de la educación, ha bajado los niveles de exigencia y ha incrementado el conformismo de los estudiantes. Así, la evaluación no tiene significado, es incomprensible a raíz de que ha sido impuesta.

Para otros, la evaluación cualitativa es algo que vale la pena manejar y aplicar; ven importante cambiar sus prácticas de evaluación y para ello esperan adquirir nuevas herramientas, reflexionar sobre la razón de ser de estas innovaciones.

La nueva propuesta de evaluar por competencias también toma importancia para ser comprendida y aplicada y le asignan un papel decisivo a la institución para crear espacios que permitan despejar dudas y malos entendidos respecto a los logros, indicadores de logros, competencias y desempeños; cosa que falta por hacer.

En algunos casos se da a entender que el maestro actúa bajo la obligatoriedad de cumplir con la nueva reglamentación propuesta desde los altos estamentos del sistema educativo y en el colegio por el Consejo Académico. Estas posiciones se convierten en un círculo vicioso porque cada parte del sistema considera que ya ha hecho lo pertinente y que el resto le corresponde a las otras partes.

En una posterior jornada pedagógica, a finales de 1999 se dieron a conocer los avances del proyecto a todos los docentes de la institución sin generarse ninguna discusión de trascendencia, debido a las limitaciones de tiempo y a las condiciones de cansancio propias de esta época del año.

A mediados del año 2000, se realizó una nueva jornada pedagógica general. Aquí se presentaron los resultados de la recolección y análisis preliminares de la información. Esta jornada contó con un tiempo suficiente para producir reflexiones, pedir explicaciones y hacer aportes para mejorar el proceso investigativo.

En estas dos jornadas se manifestaron aspectos característicos de la cultura escolar como:

-La consideración de los docentes que en su trabajo no se les reconoce calidad por parte de estamentos de dirección del colegio, tampoco se reconocen y validan sus

experiencias de trabajo; proponen que hay que comenzar por respetarnos nosotros mismos, valorarnos, cambiar de actitudes frente a la profesión y dignificación.

-De los maestros que han tenido la oportunidad de hacer investigación se pone en claro que aquí es muy difícil hacerlo; no se dan los espacios adecuados, ni los recursos; esto desmotiva este tipo de trabajo. Podría decirse que en este caso se corrobora nuevamente la ruptura entre el decir y el hacer: los estamentos administrativos, en su discurso, consideran importante la investigación, pero no la hacen accesible a todas las situaciones donde se considera necesaria y útil. Nos preguntamos si la investigación sigue siendo una herramienta de conocimiento solo para promover las diferencias y los privilegios?

-El docente percibe que su tarea es muy compleja dentro del proceso educativo hasta tal punto que llega a perder la visión que le debe orientar su labor. Hacen muchas cosas, pero éstas pierden el sentido cuando no se socializan y se cuestionan, quedándose con la idea de que todo está bien hecho, hasta cuando empieza a escuchar entre bambalinas o en forma impersonal sus deficiencias. ¿Será mejor no cuestionarnos entre nosotros y dejar que otros nos den garrote?

-Los estudiantes actuales, para la mayoría de los docentes son incomprensibles. No entienden qué es lo que quieren, qué les puede motivar; muy poco de lo que les brinda la escuela les interesa, no quieren hacer nada, excepto, pasarla bien.

-El maestro detecta fácilmente el fracaso del estudiante, pero no se siente responsable de esto. Considera que ya ha hecho su parte; se sigue con la cultura de asignarle la culpa al otro: los estamentos de dirección, al maestro; el maestro al alumno, al padre de familia, a las políticas gubernamentales y al medio social.

Desde ya se percibía un ambiente de pesimismo y desaliento ante las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. Desde las jornadas pedagógicas realizadas en

los comienzos de la investigación, hasta el taller de reflexión realizado al finalizar la etapa de recolección de información, han sido marcadas por una panorámica de fracaso escolar vista por los maestros y criticada sin mayores aportes por las directivas.

El taller de reflexión pedagógica se realizó tomando como punto de partida la mirada de los docentes de la muestra acerca de sus estudiantes. (Ver Anexo) Ante este panorama de incapacidad de los estudiantes, de deficiencias, carencias y limitaciones, los docentes asumieron actitudes diversas: quienes se sienten culpables y proponen una reflexión, un cambio, tanto en la forma de ver a sus estudiantes, como en su práctica pedagógica; quienes siguen acusando y excusándose en el contexto, en la irresponsabilidad, incapacidad y desinterés de los estudiantes y quienes no saben qué hacer: por una parte se sienten tocados, pero vuelven a su convicción de estar haciendo lo correcto y lo demás le corresponde a los estudiantes y las otras partes involucradas.

Se percibe además un cierto rechazo a la reflexión teórica. La reflexión práctica es de su preferencia, se inclinan por compartir experiencias, por realizar acciones de preparación para enseñar, para evaluar, para motivar a sus estudiantes. Ante la propuesta de la reflexión teórica se manifiesta que se conocen teorías pedagógicas que no son aplicables al medio porque son traídas de contextos ideales.

Frente al papel del docente y de la escuela no se le encuentra sentido en un mundo que no reconoce ni su labor, ni la importancia del conocimiento. Además se alude a la falta de oportunidades de los chicos para su desempeño posterior a la escuela: bien sea el trabajo o la preparación profesional, no están dentro de las posibilidades de nuestros estudiantes; así que el ambiente es de desesperanza, de desigualdad, de injusticia.

A partir del taller varios docentes se sintieron cuestionados en sus prácticas ante lo cual manifestaron su rechazo e inconformidad, ya que están haciendo lo mejor que pueden, no se reconoce su esfuerzo, su dedicación y su idoneidad. “En el colegio hay gente que trabaja duro, que hace muchas cosas”, son las expresiones que se escucharon ante la pregunta ¿Qué hago como maestro para mejorar la actitud de los estudiantes ante el aprendizaje?

3.9 REVISIÓN DE DOCUMENTOS ESCOLARES

A fin de establecer una relación entre la práctica pedagógica individual y la práctica colectiva, se hizo una revisión de documentos producidos por los departamentos, como resultado de la aplicación de criterios de evaluación externos e internos.

Consideramos criterios externos, toda la normatividad a partir de la Ley 115 de 1994, las orientaciones del MEN y la Secretaría de Educación. Estas normas se han interiorizado, tanto a nivel personal como institucional produciendo unos documentos que orientan la construcción individual y grupal.

Como producto de una etapa de capacitación y actualización no muy sistematizada, ni continua en la institución, se han realizado trabajos de adaptación a las nuevas políticas evaluativas. De la evaluación por objetivos se pasó relativamente a la evaluación por logros y desde aquí se da una mirada hacia la evaluación de competencias. Esta transición rápida se quedó escrita y se ha asumido más como una obligación que como convicción de sus ventajas. Los escritos se reflejan en los planes de área, en los indicadores de logros, en los logros institucionales y en los formatos para la evaluación de estudiantes (planillas, boletines)

Un punto de confluencia de la transición en las formas de evaluación ha sido la construcción de los logros institucionales. Los logros institucionales se retoman, en una forma intempestiva dentro del proceso, en las comisiones de promoción, en una

ambigüedad con las comisiones de evaluación que durante el año escolar han realizado evaluación por asignaturas. Al mirar los logros institucionales, tenemos la impresión de querer seres perfectos, individuos altamente competentes, casi ideales, que no pueden mostrarse en la realidad.

Los indicadores de logros se han construido a nivel de área, basándose la mayoría de ellas en contenidos, otras en actitudes y en pocos casos en desempeños, tal como lo propone el equipo de investigación de la Universidad Nacional. Los planes de área reflejan formas de enseñanza desde los métodos deductivos, inductivos, del aprendizaje por error, de la enseñanza problémica. Se muestran estrategias como el taller, la guía de trabajo, el trabajo individual, el trabajo en grupo, las plenarios de discusión y socialización, las actividades lúdicas. Estos planes de área se han elaborado con base en un formato establecido en Consejo Académico hace unos tres años, donde se incluyen las competencias a desarrollar, los conceptos, las estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación. Estos elementos se deben relacionar con los indicadores de logro.

Para poder resignificar la información de la vida institucional y su incidencia en las prácticas de enseñanza y las evaluativas, hemos revisado algunos aspectos de la planeación institucional como el plan operativo, los planes de área, relacionándolos con los logros institucionales y los indicadores de logros, ya que a través de estos dos últimos evidencian las concepciones.

En la evaluación institucional de 1999, los estudiantes manifiestan conocer los indicadores de logro de cada período académico, dicen que se evalúa muy bien a través de los logros institucionales, pero sugieren que los docentes se pongan de acuerdo en la evaluación de los estudiantes. Se percibe así, que no hay criterios unificados de evaluación.

A nivel institucional existen objetivos, organización de contenidos y logros definidos

para cada grado, pero no se trabaja teniendo en cuenta estos logros; no existen proyectos pedagógicos por grados, entonces no se entiende cómo se evalúa por grados, si finalmente cada docente decide la evaluación desde su asignatura sin integración con las demás del grado.

Existen muchos subproyectos que no se han podido articular, muchos de ellos se quedaron en el papel desde hace dos o tres años. Se exige su modificación de forma y contenidos cuando hay que rendir informes a instancias superiores: CADEL, SED., pero no existe continuidad ni operatividad. Sólo hacen parte del PEI en los escritos, pero no llegan al aula en forma consistente. Se siente la dificultad para manejar la transversalidad e interdisciplinariedad en la programación curricular.

No existen mecanismos para evaluar el desarrollo del Plan de Estudios. Tampoco existe un modelo pedagógico compartido. Todo lo evaluado como estrategia curricular se retoma en un aspecto: "definición de un modelo pedagógico institucional". Si este es el aspecto relevante, las políticas institucionales deben dirigirse a identificarlo y adoptarlo colectivamente como producto de la reflexión y el consenso.

El plan operativo ha sido organizado por las directivas incluyendo los jefes de área, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación institucional que dio a conocer las necesidades prioritarias como redefinición del horizonte institucional, gobierno escolar, modelo pedagógico e inversión para mejorar y adecuar los espacios y ambientes en el colegio, como también capacitación de docentes. Falta también una mayor proyección a la comunidad.

Al revisar el horizonte institucional registrado en el documento del PEI, se busca hacer coherente el discurso con el quehacer en la institución.

Con el gobierno escolar se busca subsanar fallas en la comunicación, en la

participación, especialmente de los estudiantes como líderes gestores del autogobierno; también acordar criterios y estrategias de promoción de estudiantes. En cuanto a modelos pedagógicos se busca conocer las directrices que jalonan el trabajo de los docentes en el salón de clases, buscando posteriormente un componente unificador que rescate lo mejor que tiene nuestras prácticas y nos complementen y actualicen con otros aspectos necesarios.

Los planes de área han sido ante todo un requisitos para presentar en el Consejo Académico, pero tiene pocas repercusiones en el trabajo docente. En su lugar se trabaja con el plan de estudios, que aunque no muestra cohesión, integración de trabajos por áreas, sintetiza los lineamientos generales que cada maestro debe seguir para desarrollar su trabajo en la institución.

En el plan de estudios se especifica el propósito de la educación en la institución, logros institucionales, competencias, conceptos, metodologías, estrategias evaluativas, indicadores de logro. El nombre del área y su propósito específico.

Revisando el Plan Operativo de la institución se ha encontrado que el aspecto más débil es el pedagógico. No se ha avanzado en la construcción o identificación del modelo pedagógico

Revisando los logros institucionales podríamos señalar que están formulados en términos de competencias, es decir referidos a actuaciones que los estudiantes deben realizar en un campo de actividad. Analizando algunos podríamos decir que habría que reformularlos en esta dirección, si nos aclara para qué trabajamos.

Se han formulado unos indicadores genéricos, la primera observación es que están en una mezcla que no deja ver a qué logro pertenecen, además muchos de ellos no están formulados como indicadores de logro, ni dicen qué desempeños o actuaciones serían indicativos de que se ha alcanzado o se está en el camino de

alcanzar el logro. Una gran parte no son indicadores sino recomendaciones, puesto mientras el logro alude a la construcción de una competencia, el indicador alude más a la competencia en sí. Muchos de los indicadores son deberes que se le imponen a los estudiantes, o están formulados en forma negativa; otras veces no se sabe qué actuación se espera del estudiante. Transcribimos aquí la definición que trae la Resolución 2343 del MEN: “ La naturaleza y carácter de estos indicadores es la de ser indicios, señales, rasgos o conjunto de datos e informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con la formulación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano”.

Al leer los indicadores de logro formulados para cada área en el colegio se encuentra que están redactados desde un enfoque que considera a la evaluación como la valoración de si un estudiante ha cumplido o no un logro e incluso en muchas ocasiones le abre un código a la observación o recomendación del tipo de trabajo que debe hacer, tal manera de proceder obedece más a la necesidad de posibilitar el tratamiento de grandes volúmenes de información, lo que requiere estandarizar el proceso de confección del boletín y esta consideración prima sobre las posibilidades de autoevaluación y coevaluación que hace de la evaluación un proceso formativo y que por supuesto se resisten a la estandarización.

Con respecto a las consideraciones anteriores, que en el enfoque evaluativo prima la consideración del déficit, lo que le falta o indaga por los indicios y pistas de que el logro se está alcanzando o va por buen camino. De ahí que en algunos casos los chicos hablen de deber logros. Consideramos, de acuerdo con el equipo de la Universidad Nacional, que la evaluación de competencias indaga por aquellas que hacen evidentes los desempeños del estudiante. Es decir, no se enfatiza en cuáles no tiene, sino en qué desempeños puede realizar, teniendo en cuenta que para efectuar el desempeño tiene que usar el conocimiento. Es decir que se evalúa el uso que el estudiante hace del conocimiento en un campo de la actividad humana, o la

manera como aplica el conocimiento para resolver una tarea con contenido y estructura propia o su actuación en un contexto significativo, aplicando el conocimiento necesario para una actuación competente, se este de carácter disciplinar o interdisciplinar.

4. ESTUDIO DE CASOS

Esta técnica etnográfica se ha desarrollado como medio para facilitar , tanto la observación, la recolección de datos, como para darle un carácter inductivo a nuestro análisis de las características de las prácticas de enseñanza y evaluación de los maestros de la muestra. En tanto no queríamos partir de generalizaciones para evitar estigmatizar a todo el grupo con rótulos, que solo pueden pertenecer a uno de los maestros, creímos pertinente mirar a través del estudio de casos, cuáles son las diversidades, que pueden ser al mismo tiempo constantes.

Partimos de la tesis que detrás de las prácticas evaluativas y las prácticas pedagógicas están las concepciones. “Las concepciones que los profesores tienen acerca del conocimiento y de la manera de facilitarlo, determinan en gran medida las opciones de diseño, intervención y evaluación que adoptan en la práctica” (Porlán: 1986) Para el estudio de casos empleamos técnicas etnográficas: registro de clases, diario de campo llevado por cada docente de la muestra, dos encuestas a estudiantes, dos entrevistas a profesores de la muestra, talleres de socialización, diálogos informales, registro de comisiones de evaluación y promoción, revisión de indicadores de logros, de logros institucionales, de planes de área.

Esta información nos permitió identificar las categorías sociales que manejan los maestros para poder encontrarles significado, ponerlas en diálogo con las categorías teóricas y reconstruir su sentido dentro del contexto institucional.

La reconstrucción de las tendencias generales de la institución se han logrado con base en el estudio de casos identificando en cada uno las concepciones de estudiante, de aprendizaje, de maestro. De la información recolectada hemos resignificado sus relaciones con el conocimiento de los escolares, el papel de la escuela.

Los estudios de casos muestran diversidad de prácticas y concepciones, pero al mismo tiempo hemos encontrado algunas constantes. Para realizar el estudio de casos se dió una mirada en triangulación a estas concepciones: por una parte la mirada de los estudiantes, por otra la mirada del mismo docente de la muestra y por último nuestra mirada de investigadoras, pero también de maestras que compartimos el mismo contexto. A partir de esta triangulación se han encontrado las características de los docentes de la muestra que a continuación presentamos.

A manera de ilustración para el lector, las frases entre comillas son tomadas textualmente, expresando entre paréntesis la fuente de información primaria. Para el estudio de casos se aplicaron instrumentos por cada docente; aquí se da cuenta de su participación tal como se muestra en el siguiente cuadro:

INSTRUMENTOS APLICADOS

Instru- mento	Encuest a 1 a	Encue sta 1	Entre- vista 1	Encue sta 2 a	Entre- vista 2	Diario de Campo	Partici paci ó n	Partici- paci ó n	Jorna- da	Regis- tro de	Taller de
Docen- te No.	Docente	a Estu- dian- te	a Docen- tes	Estu- dian- tes	a Docen- tes		Conver- satorio	Jorna- da Pe- dag. 1	Pedag. 2	Clase	Reflexi ón
1	X	X	X	X	X		NO	X	NO	X	SI
2	X	X	X	X	X		SI	X	SI	X	SI
3	X	X	X	X	X	X	NO	X	SI	X	SI
4	X	X	X	X	X		SI	X	SI	X	NO
5	X	X	X	X	X	X	SI	X	SI	X	SI
6	X	X	X	X	X	X	SI	X	SI	X	SI
7	X	X	X	X	X		SI	X	NO	X	SI
8	X	X	X	X	X		NO	X	SI	X	SI
9	X	X	X	X	X		NO	X	SI	X	NO
10	X	X	X	X	X	X	SI	X	SI	X	SI
11	X	X	X	X	X		NO	X	SI	X	SI
12	X	X	X	X	X	X	SI	X	SI	X	SI

Nótese que varios maestros no participaron hasta en dos eventos de socialización o reflexión, dificultando aún más la interlocución.

Antes de presentar el estudio de casos debemos explicar que la caracterización de la práctica pedagógica de cada docente puede presentar algunas interpretaciones equivocadas, debido a la escasez de oportunidades para hacer registros de clase. La información básica sobre sus prácticas se derivó de las encuestas, entrevistas, diálogos informales, encuentros de discusión y por la mirada de los estudiantes.

4.1 DOCENTE 1

Licenciada en matemáticas; hizo sus estudios en los años 70 fuera de Bogotá; es además economista y con una especialización en Computación, siempre ha hecho parte de grupos de estudio donde se discute y reflexiona sobre el quehacer docente. Es directora de práctica docente de alumnos de la Universidad Distrital, posición que le permitió vincularlos y asumir la carga académica de algunos cursos en el grado sexto en esta institución, como requisito para obtener su título de licenciados. Desde esta posibilidad les ha orientado la reflexión teórica y práctica para aprovechar nuevas opciones en el quehacer institucional. Uno de sus retos actuales es el mejoramiento de la comunicación con los estudiantes que le permita mayor seguimiento y acercamiento con ellos. Esto como repercusión de uno de los últimos y más significativos proyectos de investigación para su labor docente.

Este caso tiene la particularidad de no registrar la práctica de la docente, sino la práctica de sus alumnos, a través de los cuales se puede percibir ciertos rasgos de las tendencias pedagógicas que orientan su didáctica y sus concepciones de aprendizaje.

Considera exitoso su trabajo cuando éste le permite al estudiante pensar, comprender y producir conceptos que inclusive se salen de lo programado. En este

sentido su concepción de estudiante activo se ubica dentro de los esquemas cognitivistas ; también considera importante que se apliquen estos conocimientos en la solución de problemas, lo cual significa el desarrollo de competencias. Se observan en el trabajo de los practicantes estos mismos lineamientos, sólo que ellos no tienen el dilema que tiene la maestra de, "o bien priorizar el pensamiento, o el cumplimiento de los contenidos de los programas curriculares exigidos, tanto por las normas educativas vigentes, como por la estructura escolar de la sociedad tradicional" (Diálogos etnográficos) . Considera que el método que llevan los practicantes, es "muy lento" para su estilo, pero le abona a éste que le permite a los niños pensar y producir, entender el proceso. "No sé que hacer, si seguir con este ritmo lento" (Entrevista No. 2)

En un caso particular, para tratar un tema se muestra cómo en la guía se presenta una situación problémica diseñada para desarrollarse por pasos lógicos utilizando columnas de llenados que implican dibujar, observar, hacer operaciones, sacar generalidades, similitudes, diferencias; el trabajo escrito y gráfico en hojas sueltas que los estudiantes entregan a los practicantes se ha utilizado como elemento de retroalimentación del proceso a través de la corrección continua, se va devolviendo hasta alcanzar el logro propuesto. Esta categoría social de guías de trabajo implica para el docente tener en cuenta los esquemas mentales de sus estudiantes, ya que debe basarse en los conocimientos previos para proponerles unos nuevos, a través de distintos métodos, implica ponerlos a pensar y actuar cognitivamente.

Otros materiales didácticos del área, junto a las guías de estudio les permite trabajar con operaciones concretas respetando la edad del grupo y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. La docente alude a estas estrategias " si solo fuera con tablero y palabras sería más difícil, como se hace en la enseñanza tradicional" (Diálogo después de observación de clase). La clase así se convierte en un espacio para pensar, sacar sus propias conclusiones, pues en el tablero sólo aparecen "el producto que han elaborado los niños" con la asesoría del practicante.

La ambigüedad anteriormente expuesta coloca a la maestra en una situación de incertidumbre en la aplicación de las teorías constructivistas que le permitan reestructurar su pensamiento para poder construir lo nuevo. Se percibe una ambivalencia en la concepción del proceso aprendizaje, por una parte avanzar rápidamente en contenidos para cumplir con un programa que vigilan otros agentes educativos y por otra ir al ritmo de los estudiantes, diseñar y aplicar estrategias significativas, pero avanzar lentamente.

La concepción de estudiante que se maneja en el discurso pedagógico de esta docente está mediada por su preocupación por los contenidos; si bien reconoce que es preferible propiciar la comprensión, el aprendizaje por descubrimiento y asociación que plantean Ausbel y Novak, se inclina por cumplir con las exigencias de la escuela tradicional.

Los estudiantes no se sienten frente a un profesor cuando trabajan con los practicantes ya que éstos no siguen la tradición del maestro que dirige la clase y les dice "cómo y qué hacer" y los alumnos "copian". La docente que orienta a sus practicantes se ve presionada por la cultura escolar que la obliga a avanzar en contenidos, en rendir informes a los padres de familia y otras situaciones que desmotivan el cambio de metodologías. Tanto es así que hasta los mismos alumnos le llegaron a preguntar "cuándo nos va a dictar clase. Esto solo nos demuestra que se sigue pensando en los procesos de enseñanza y aprendizaje desligados del cómo aprenden los estudiantes y se prefiere optar porque sea el maestro el responsable del aprendizaje.

La propuesta que se está desarrollando en el área se relaciona con la enseñanza problémica, en la que se requiere pensar y poner en práctica los conocimientos necesarios para la solución de problemas superando los métodos tradicionales de la repetición de ejercicios.

Al respecto de los materiales escritos en que se apoyan los practicantes para desarrollar la clase se observa tanta creatividad, organización y secuencia al plantear una situación problémica que desencadenan conocimiento significativo en el estudiante. De esta manera un concepto matemático es comprensible por el niño porque tienen el gran acierto de ubicarlo en un contexto conocido para éste. Aquí se está teniendo en cuenta al cómo y el para qué se aprende, aspectos claves en el aprendizaje para responder a una necesidades reales.

Si el ambiente escolar no apoya estos esfuerzos de innovación se seguirá repitiendo la separatividad entre lo que hace la escuela y lo que exige el contexto conocimiento. Si no se sacan espacios para socializar estos esfuerzos; cada uno de los maestros estarán, siempre comenzando y no se verán los adelantos al respecto.

En las memorias de clase los estudiantes de grado sexto expresan que lo que más les gusta es que pueden opinar sin temor a que se le critiquen sus respuestas; también porque “se pasa en forma dinámica”; observamos que no se exige que el niño esté ubicado en su puesto sino que puede consultar al otro, pedir prestado el material y trabajar sin presión mientras desarrolla la guía. A pesar de la dinámica del trabajo, no dejan de presentarse casos de alumnos desmotivados, hablando y haciendo otras cosas. Se les llama la atención especialmente cuando se van a compartir los resultados del trabajo; es decir cuando se socializan las soluciones encontradas. Estos son los resultados de querer trabajar con todos los estudiantes de la misma manera, con pautas e indicaciones que homogenizan la forma de aprender del grupo. No todos se sienten atraídos por el mismo tema o método. Posiblemente los problemas planteados no se han vuelto problema para todos los estudiantes, en razón de su diversidad y por lo tanto no se interesan en ellos.

La docente considera que los factores que afectan la forma de enseñanza son: el gusto por lo que se hace, el conocimiento que se maneja de la materia, los recursos didácticos, la capacidad de manejar las situaciones problemáticas y la creatividad en

las estrategias empleadas. Notamos aquí una clara preocupación por la enseñanza, por las habilidades del docente, pero se descuida la concepción que se tiene del conocimiento y de la forma de aprender de los estudiantes. Es posible que esté implícita en una de las otras preocupaciones; en este caso los materiales tendrían que ser potencialmente significativos para lograr que el aprendizaje también sea significativo como propone Ausbel.

Acercas de la evaluación la docente considera que puede usarla como una forma de nivelación y complementación, para descubrir insuficiencias, para medir rendimiento individual, como mecanismo de represión; esta última situación la considera aspecto de reflexión, como también aquella donde el concepto del maestro no coincide con el del alumno en cuanto a los resultados de un trabajo. En cuanto la evaluación sea usada como forma de reconocer las dificultades de sus estudiantes y proponerle nuevas formas de aprender, se inscribe dentro de las propuestas cognitivistas, pero si la recuperación es la repetición de las mismas cosas que no hizo bien el estudiante, con las mismas estrategias, el mismo tipo de ejercicios, la evaluación seguirá inscrita dentro de los métodos tradicionales.

Para los estudiantes la evaluación sigue siendo una forma para demostrarle su rendimiento académico al profesor, la relaciona en gran parte con la calificación o nota que le determina si pasa el año. La recuperación se toma como una opción para mejorar la calificación.. Por otra parte, dentro de la clase se consideran sujetos que pueden pensar, actuar y responder a situaciones porque se les da la oportunidad de participar y aportar soluciones; a pesar de estos acercamientos a los planteamientos cognitivistas notamos cómo los estudiantes tampoco son conscientes de la importancia de saber cómo aprenden para proponer alternativas.

4.2 DOCENTE 2.

Se formó como Licenciada, también en los años 70; con 20 años de experiencia docente, ha realizado varios cursos de actualización y en didáctica de su

especialidad, complementó sus estudios con una especialización en "Educación para la Cultura".

Considera importante el uso de la sistematización en la labor docente, entendida en su práctica como organización de la información. Su área (Inglés) tiene importancia práctica en la vida de hoy. Manifiesta que no ha tenido experiencias traumáticas en su trabajo, pero le afecta mucho la apatía y desinterés de algunos estudiantes hacia la materia (Encuesta No. 1)

Se siente inconforme con la nueva forma de evaluar impuesta por el MEN. Cree que la promoción automática ha llevado al deterioro de la calidad de la educación, ya que el padre de familia y el estudiante se sientan a esperar; ha aumentado la irresponsabilidad y tranquilidad del alumno; considera que la evaluación tradicional tiene mejores resultados (Encuesta No. 1) Este discurso nos muestra su clara inclinación por la evaluación cualitativa con fines de exigencia de responsabilidad y donde se miden los conocimientos a través de exámenes, cuyos resultados permitían sancionar o promover.

El estudiante considera que la evaluación en esta materia se usa para corregir, constatar si entendió, mirar resultados, reconocer capacidades. Esta visión del estudiante frente a la evaluación se debe a que la docente realiza un minucioso trabajo de revisión de resultados individuales y grupales, lo cual le da pautas para saber si un estudiante comprendió un tema o realizó sus tareas (hablamos de tareas en el sentido de todas las actividades o trabajos que debe realizar el estudiante).

La docente asume la posición de evaluación más efectiva cuando implica aplicación y práctica. Por las características de su área, es lógico suponer que el conocimiento debe demostrarse mediante la práctica, mediante el desempeño y la actuación verbal y en este sentido prefiere evaluar en primer lugar en forma escrita, y en segunda medida en forma oral. Esta prioridad nos deja ver algunas variantes

respecto a lo que debe ser el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, en los que no estamos de acuerdo. Cuando se aprende un idioma no se empieza por escribir; este proceso de escritura viene después de la apropiación y la producción verbal. No en vano los lingüistas proponen que se debe realizar un proceso similar a la forma como los infantes aprenden a hablar, a encontrar referentes, a designar las cosas por su nombre como primeros intentos por apropiarse de un idioma. Cuando se da mayor importancia a la escritura que al habla parece no tenerse en cuenta cómo aprenden los estudiantes. Ante esta teorización, la docente está de acuerdo, pero considera que por una sola clase observada no se puede generalizar, porque todo depende del tema que se esté estudiando.

Los logros e indicadores de logros se les dan a conocer a los estudiantes desde el comienzo del año y dependen exclusivamente de la concepción e intención del docente dentro de los parámetros institucionales, pero no se discuten. Otros aspectos de la evaluación, algunas veces son acordados: las fechas, las formas, los temas. La evaluación se hace al terminar una actividad asignada, como una guía de estudio o al finalizar. Aquí la guía es una tarea para consultar, aplicar conocimientos y mirar motivación e interés. La realización de mayoría de estas guías deben mostrar resultados escritos. (Anexo) Entendemos, eso sí que ante la numerosa cantidad de estudiantes, el docente opte por diseñar estrategias e instrumentos ágiles para observar y verificar los conocimientos de sus alumnos; lo que no alcanza a hacer en la clase se lo lleva para la casa. En tanto no se puede llevar al estudiante, debe llevarse un trabajo escrito que haya realizado.

Los instrumentos de evaluación muestran la evaluación principalmente en forma individual y haciendo énfasis en vocabulario del idioma extranjero: conjugación de verbos y traducciones. Se observa interrelación de los temas con el área técnico comercial al manejar vocabulario respecto a los equipos y técnicas de oficina. Así se evidencia un tanto el PEI en el aula.



Para el desarrollo de las clases la profesora se apoya mucho en material fotocopiado como lecturas y guías que implican traducción e interpretación para poder responder a preguntas puntuales. Trabajan composición de textos en el idioma materno para traducirlos al idioma extranjero.

Se observa mucha dedicación en la planeación de las clases como también en la corrección de trabajos y evaluaciones, contrario a la crítica que se les hace a los maestros de improvisar y no llevar una secuencia en el trabajo (Anexo. Instrumentos de evaluación)

Cuando los estudiantes no han hecho los trabajos para la clase, o no se han preparado para una evaluación anunciada, se observa su nerviosismo, su inquietud, preocupación e inseguridad; entonces a lo único que atina es a copiar, lo importante para él es entregar un resultado escrito; ya ha entendido que esto es lo que vale la maestra.

En algunas ocasiones, son los mismos alumnos quienes exigen la recuperación, ya se han aprendido que si no realizan otro trabajo perderán la materia. Cuando han trabajado con gusto porque les ha parecido interesante y divertido, son ellos quienes piden ser evaluados, es decir, que les asignen un trabajo y les registren una calificación. Esta es una muestra de su ansiedad por demostrar lo que saben, cuando consideran que aprendieron; es decir, cuando les gustó la clase.

La docente concibe al estudiante como el responsable de su cumplimiento, del alcance de sus logros y quisiera que fuera autónomo para realizar sus trabajos. En la realidad se encuentra con alumnos que "si fallan en mi materia, también fallan en las otras", son los alumnos que por su bajo rendimiento académico se vuelven casos críticos para tratar en las comisiones de evaluación.

Cuando el alumno no alcanza buenos resultados, la docente hace repasos orales, explica y enfatiza en la repetición de vocablos que deben ser memorizados o que tienen que ser relacionados con objetos dibujados o reales. Llamamos la atención acerca de que estos procesos de abstracción, requieren del maestro un reconocimiento de las operaciones mentales y del proceso cognitivo de los estudiantes, de acuerdo con su desarrollo psicobiológico y socioafectivo.

Según la docente, la asistencia y puntualidad son factores que afectan el desempeño del estudiante, también el hecho de no hacer autónomamente sus tareas, "sino venir a copiarlas, el no realizar los trabajos; la disciplina es otro factor que influye y los alumnos también lo saben, pero no lo ponen en práctica". (Entrevista No. 1) .Por su parte los alumnos lo confirman "la profesora se pone brava cuando el curso se pasa de la disciplina, cuando la clase es recochona, (...) la profesora estaba muy brava porque el que tenía la llave del salón no llegó sino hasta las 8:30".

Insistiremos en estos aspectos de la organización de la clase: postura de los estudiantes, guardar el orden, estar quietos, hacer silencio, por cuanto es muy común que los docentes hagamos estas exigencias en tanto que somos quienes orientamos la clase, determinamos los contenidos, hacemos la exposición y por lo tanto debemos ser escuchados. En estas condiciones, nos encajamos dentro de los postulados más tradicionales de la enseñanza basada en la concepción de aprendizaje como la transmisión de información, la realización de ejercicios prescritos, la repetición y el uso de la memoria. Ante esta interpretación nuestra, la docente explica que la disciplina es superimportante sin llegar a extremos "completamente quietos no", pero sí la escucha le parece primordial. Agrega que hay momentos de la clase en que se realizan dinámicas y no necesitan estar quietos.

Aclara que las tareas no las considera como mecanismos de aprendizaje, sino como complemento del trabajo e clase y para que mecanicen y practiquen lo que se ha realizado en la clase. Nos preguntamos, para qué practican?. Manifiesta que

controla tareas, pero dice que no las califica como indicador de logro, sino para hacer observaciones. De esta manera confirmamos nuestra tesis de que la forma de evaluar repercute decisivamente en la forma de aprender de los estudiantes. Si ve que las tareas no son evaluadas, las descuida, pero cuando se las exigen, se limita a copiarlas, porque no son significativas para su aprendizaje.

A pesar de las quejas de la docente sobre el desinterés de los estudiantes, como observadoras nos dimos cuenta que tienen ganas de participar, de demostrar que manejan vocabulario, aunque algunos pasan al bullicio y gritería con el ánimo de ser reconocidos, lo cual entorpece el proceso de escucha. La profesora reconoce que hay cursos más indisciplinados y habladores (en sentido negativo), como también unos más trabajadores, (¿Tal vez porque acatan más órdenes?) y que otros alumnos se dedican a copiar para presentar y cumplir las tareas. ¿Se habrá preguntado si la tarea significa algo para el aprendizaje, o solo permite ver el cumplimiento para poder registrar una calificación?. Es necesario abrir un debate sobre la función y el objetivo de las tareas, no porque estemos en contra de ellas, sino porque pueden constituirse en un elemento represivo, en un pretexto para pillar la falta, en un regulador del cumplimiento, pero no se toma, por parte de los estudiantes como una forma para aprender y por lo tanto no les encuentran significado; así que prefieren copiarlas, solo por rendir cuentas.

4.3 DOCENTE 3

Hizo su licenciatura al final de los años 70. Tiene 22 años como docente, de los cuales 19 se ha desempeñado en esta institución. En los últimos años hizo un postgrado en informática y no recuerda con exactitud los cursos de capacitación y actualización porque hace mucho tiempo que los realizó.

Tiene una gran facilidad para compartir e integrarse con los estudiantes; su forma de ser descomplicada, alegre, un tanto cómica; les genera confianza y sinceridad. Es

considerado como “un profesor chévere e incomparable” (memorias de clase, estudiante de grado 9°.)

Las disciplinas deportivas que se desarrollan en cada nivel están asignadas por la distribución que se hace en la planeación de área y asignatura al comienzo del año, de común acuerdo con los demás docentes del área. Según el criterio del docente, no depende de contenidos, así que no exige pre-requisitos específicos al comenzar el año, puesto que se empieza por lo más elemental (Entrevista No.1)

A través de la observación se da cuenta del desempeño del estudiante, de las capacidades que ha podido desarrollar para determinar qué tanto ha avanzado. El desarrollo de lo planeado es flexible. Considera que los alumnos no tienen intereses y capacidades iguales y que si no les gusta lo que está programado, pueden proponer y ejecutar otras actividades. Sin embargo, procura que lo planeado se ejecute motivándolos mediante el diálogo y el trabajo en grupo, del cual el profesor también hace parte.

Al profesor siempre se le ve participando alegremente en todas las actividades de su clase; lo hace con la intención de motivar. Critica a los maestros que no muestran ánimo y gusto por el trabajo. (Taller de reflexión), sino que lo hacen por obligación y la clase resulta desmotivante. Le preocupa mucho que la clase sea aburrida y hace todo lo posible para que sea divertida.

Se puede dar cuenta que el docente realiza un papel central y primordial para el desarrollo de la clase, es el responsable de buscar estrategias para que el alumno esté contento y participe en clase. De él depende que el estudiante se motive, participe y se divierta; así todos alcanzarán los logros. La base de su trabajo con estudiantes es la creación de ambientes lúdicos y propone que todas las áreas debían hacer lo mismos pues lo importante es que el estudiante esté a gusto, no se le aburra y se le de un espacio para la diversión.

Todo es importante, pero consideramos que no es suficiente, pues lo puede hacer en un parque con sus amigos sin necesidad de ir a la escuela. Pero si se piensa en la recreación como una estrategia de aprendizaje y desarrollo humano, deberá estar involucrada y relacionada intencionalmente con aspectos específicos.

Observa que las actividades que son impuesta sólo un 50% las realiza con ánimo, la otra parte hay que obligarla y cómo la obliga?. Mediante un mecanismo de presión, casi siempre efectivo que es la nota. No está diciendo entonces, que se trabaja es por la nota, no por aprender, desarrollar habilidades y mejorar desempeños. Que la evaluación además de ser un mecanismo de presión se utiliza para dar resultados; así ha sido su papel en nuestra vida de estudiantes en el colegio y en la universidad; con ella estamos familiarizados de esa manera y nuestros estudiantes siguen esta pauta.

El maestro aclara que no le gusta evaluar “ La evaluación no debería existir”, “es maluco sentarse a evaluar” y tiene toda la razón, si solo se le tiene para cumplir estas funciones. Esto lo debieron pensar los innovadores en evaluación cuando la consideran ahora importante durante todo el proceso y como ayuda para mejorarlo.

Procura que la evaluación no sea estresante; tiene en cuenta especialmente la participación y motivación; dice que no tiene en cuenta el rendimiento porque eso se lo deja a las escuelas deportivas.

No es raro bajo estas perspectivas que, todos los alumnos alcancen los logros, aspecto que se ve reflejado en las planillas de calificaciones, pero que sin embargo no se compadece con los indicadores que utiliza para evidenciar su desempeño y que presentó en su plan de área. “Hago planas”, al mostrar la repetición de la valoración, cuestión muy criticada por la coordinadora académica; pareciera que no manejara niveles de logro o que los niveles de logro son muy bajos., o que los

alumnos son unos “duros para el deporte” (términos de los alumnos). Si es esto último, se están perdiendo muchas potencialidades al forzar a los estudiantes para que se preparen como secretarios contables.

Llegamos a esta parte sin tener claro cuál es el papel de la escuela, de la asignatura y del maestro. Si es para pasarla chévere el alumno se las arregla solo sinceridad de una escuela, una asignatura o un maestro. Es necesario preguntarle al maestro directamente sobre estos aspectos a lo que nos responde que el fin último de su clase es “mantener las capacidades físicas de equilibrio, motricidad, coordinación que se han venido desarrollando en años anteriores a través de la educación física. Estos fines no lo saben los alumnos ellos saben que tienen que juzgar y participar en las actividades que se planearon diálogo intencional. Pero insiste en que no es su objetivo formar deportistas de alto rendimiento, ya que ellos existen otras instituciones. En caso de detectar estudiantes con estas habilidades se les organiza competencias deportivas para reforzarlas además se incentiva para que continúen su entrenamiento y práctica en ligas, clubes u otras instancias. <<por otro lado el deporte en su clase es una estrategia para desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y los valores de colaboración y solidaridad más que de competencia para acabar al otro.

Observa en los estudiantes que hay carencia de liderazgo, apatía, que ni el juego los motiva y en los cursos superiores especialmente “solo los mueve la nota”. ¿Qué está sucediendo? Para ellos no hay metas, no hay retos ni en la clase de educación física? ¿No es suficiente que el maestro lidere una clase amena? ¿Qué hay que cambiar y qué hay que innovar?. ¿El ambiente colombiano de la desesperanza, de la falta de oportunidades, los está invadiendo como se le escucha a mucho colombiano?. ¿Sus familias sin empleo, sin dinero los lleva a la negatividad de metas, es decir al no futuro?.

¿Puede la escuela en este momento de crisis darle algo a los niños y a los adolescentes?

¿Ante esta situación cuál es su propósito, maestro? ¿Dejar hacer y dejar pasar?.

4.4 DOCENTE 4

Es una de las pocas docentes de la muestra que ha realizado su formación profesional en los años 80 y 90. Se observa su interés por prepararse en su profesión que se ha movido entre la licenciatura en catequesis, sus estudios de educación musical, la maestría en orientación y asesoría educativa, la especialización en informática, su participación permanente en eventos de capacitación y su rol de maestra universitaria.

Muestra una inclinación evidente por la formación en valores por lo cual ha realizado cursos de lúdica, ética, afectividad y valores. Aunque nos había insistido en la formación en valores, aclara que ella cree en la formación integral personal. Esta formación polifacética le ha dado una visión humanística y artística a su práctica docente reflejada en sus relaciones de amistad, de solidaridad y apoyo a los estudiantes, cualquiera que sea su problemática.

Considera al estudiante como un ser humano que en nuestro medio está sujeto a muchas presiones, "a cargas muy pesadas que inclusive pueden atentar contra su vida", "la sociedad desconoce al joven, él es uno más en la jauría. La agresividad, la desesperanza, la pobreza en la que se desarrolla, lo limitan como persona y como estudiante. Es allí donde entra a trabajar la escuela y los maestros". (Entrevista No.1) Así se entiende cómo su mayor preocupación es conocer más a estas personas, "meternos más al individuo, dialogar, negociar con ellos"

La misión de la escuela, según esta docente es la de encaminar a los jóvenes a ser libres, a recuperar su autoestima, a ser más amorosos, pero para ello debe reconocer el valor de la persona, sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales. Considera que “más que en conocimientos hay que hacer énfasis en valores”; su discurso y su práctica pedagógicas se centran en la pedagogía axiológica en cuyo caso la educación no es otra cosa que la realización de la persona en valores. A esta apreciación, la docente manifiesta que “sería absurdo y sospechoso decir que el conocimiento no es importante ya que el cerebro no está quieto, siempre se está construyendo conocimientos”.

En su práctica integra conocimientos musicales con la lúdica, el reconocimiento de valores, realiza trabajos de integración y de reflexión de sus actitudes, a sus estudiantes les gusta cuando “toma como tema de reflexión la problemática que ellos viven”, por lo cual ha generado un ambiente de tolerancia, a veces muy criticada por otros. No se centra en un aula para desarrollar sus clases, ocupan otros espacios: el patio, los pasillos, las salas de audiovisuales en donde utiliza canciones para aprender ritmo y acento. (registro de clases) Motiva y estimula a sus estudiantes con cualidades excepcionales para la música y el canto y promueve su participación en actos culturales dentro y fuera de la institución. Expresa la docente, que “su cuento” radica en que es más fácil el aprendizaje, cuando apartamos de las aulas todo elemento agresivo. El problema no es que me quede en la contemplación y todos se quede así. Es importante el conocimiento pero con un soporte antropológico bien fuerte. Se refiere a lo antropológico en cuanto tiene en cuenta al ser humano, todo lo que tenga que ver. Insiste en que el ambiente de confianza y libertad propicia el conocimiento.

Dialoga todo el tiempo con alumnos y padres de familia y trata de hacerse escuchar para valorar a los muchachos cuando percibe que son “atacados” por algún error, falta o insuficiencia en otras áreas. Hace una crítica fuerte a los docentes que agotan muy rápido las estrategias para convencer y motivar a los estudiantes para

que cumplan y acuden a citar al padre de familia para ponerle quejas sin darle alternativas de solución (diario de campo) Cuestiona también en su diario de campo, la doble moral de algunos maestros que piden que el alumno haga lo que ellos no son capaces de hacer como escribir, redactar, leer.

Reconoce que los cursos y los alumnos son diferentes, unos motivados y “otros no se les ha podido lograr convencer ni vender el discurso”, que “es necesario inventar otro cuento diferente” pero termina aceptando que en esos cursos difíciles los temas fueran los mismos y las actividades similares. Sin embargo, no se aparta de la cultura de la comparación de cursos y su clasificación entre buenos y malos. Alude que hay cursos que con el transcurrir del año fueron mejorando su trabajo hasta lograr lo que se quería, mientras que en otros fueron disminuyendo, además hay cursos donde la problemática de los integrantes se convirtió en elemento para el trabajo. En cuanto a la evaluación no la considera tan importante ni necesaria en la forma como se torna en informes muestra cierta despreocupación por el registro de resultados, asegura que todos sus estudiantes alcanzan los logros y también “hace planas”.

Inicialmente inferimos que sus concepciones de estudiante, de conocimiento, de enseñanza y aprendizaje confluyen a la formación en valores descuidando el énfasis en la construcción de conocimientos, nos preguntamos qué hacemos los demás maestros? , ¿para qué la especialización?, cómo se conciben las demás áreas del conocimiento. Si para ser competentes solo necesitamos educarnos en valores, qué papel cumple la escuela frente al conocimiento?; entonces la docente nos explicó que es absurdo y sospechoso decir que el conocimiento no es importante, ya que el cerebro no está quieto, siempre se está construyendo conocimientos. “El estudiante, cualquiera que sea aprende algo, no termina virgen en su saber”.

Considera que el conocimiento no se descuida en su práctica. “De hecho en cada clase hay construcción de conocimiento, pero en ambientes propicios, ricos en confianza y libertad.

Su forma de evaluar es predominantemente oral y en grupos. Tiene en cuenta el desempeño del niño y sus adelantos desde el estado inicial en que lo recibió; de ahí que necesite también observar a nivel individual, trabajo titánico para una profesora que tiene más de 300 alumnos y se encuentra con ellos una vez a la semana. Este esfuerzo se inscribe dentro de los postulados de la evaluación de competencias y se apropia de las teorías de la individualización de la evaluación de aprendizajes, tan difícil de aplicar en un contexto tan difícil como el nuestro en el que en 90 minutos debemos evaluar a 45 personas. ¿Qué tanto podrá un docente reconocer de sus alumnos en 2 minutos semanales que les puede dedicar?. Se justifica así el trabajo por especialidades, por asignaturas, con horarios tan absurdos, que coaccionan e impiden la comunicación y el encuentro?

Los interrogantes planteados deben ser objeto de análisis dentro del proceso de reconstrucción del PEI y deben servir como punto de partida para nuevos proyectos de investigación y una nueva forma de concebir la planeación en la institución.

Finalmente, la docente nos hace caer en cuenta que hay frases que no se pueden tomar textuales porque se dicen en contexto, el discurso debe tomarse en contexto. Esto para referirse a algunas citas de sus palabras, que se asumen como parte de la caracterización de sus prácticas o concepciones.

4.5 DOCENTE 5

Su práctica pedagógica se ve fuertemente influenciada por su formación académica como maestra bachiller en los años 70, en cuanto a su forma de organizar los estudiantes para la clase, con unos criterios de comportamiento bien definidos por la

docente y aceptados en cuanto a ocupar el lugar asignado en el aula, conservar la disciplina, participar ordenadamente sin interrumpir al otro, escuchar, hacer silencio cuando la maestra lo exija.

Esta forma de organizar los grupos, que puede considerarse como tradicional, le da buenos resultados ya que logra la participación de todos sus estudiantes, el orden, el respeto y el cumplimiento. Además le facilita el trabajo de detectar debilidades o insuficiencias en el alcanza de logros para dedicarles mayor atención. Aclaremos aquí que nos referimos a métodos tradicionales, no en sentido despectivo, sino en el reconocimiento de los que han prevalecido a pesar de tendencias distintas. No siempre que se habla de tradicional, se habla de obsoleto, por el contrario hay muchos elementos de la tradición que se deben rescatar, si se han perdido y que deben conservarse si aún se viven.

Cuando la docente habla de su forma de enseñar está marcada por las concepciones y estrategias manejadas en su especialización pedagógica; tanto así que manifiesta estar aplicando un proyecto de lectura y escritura propuesto por la universidad en la última etapa de su formación académica. “La temática en la que se basa el proyecto es de ciencia ficción, lo cual se ajusta a las características imaginativas de los niños de estas edades: 9-11 años” (Entrevista No. 1)

En su relación con los estudiantes aplica la teoría comunicativa que como expresa Not, exige del estudiante una completa disposición y cuenta con los elementos que permitan la reciprocidad en la comunicación (proceso de transmisión, en este caso) para comprender la intención del emisor (maestro).

De esta manera el estudiante es concebido como el sujeto interactuante dispuesto a escuchar, a ser escuchado, a responder cuando se le asigne su turno. Si bien este tipo de estudiante podría tomarse sujeto activo en su aprendizaje, el orden, la rigurosidad dentro de la clase lo puede convertir en sujeto pasivo, con capacidad y

voluntad para recibir conocimientos, como al que se refiere Zubiría cuando plantea que “al asignarle este papel de receptor pasivo, la escuela deja de lado sus capacidades psíquicas superiores” (1994). Aunque de ninguna manera, el estudiante es un sujeto totalmente pasivo, el aprendizaje puede encontrar una talanquera en las normas de comportamiento que pueden limitar sus intervenciones y su expresividad, pero de otra parte el orden puede incentivar el respeto por la opinión del otro.

Dentro de este marco, la práctica no tiene por lo tanto un carácter definitivamente tradicional o marcadamente cognitivista (dentro del paradigma constructivista), ya que, por una parte se manejan criterios de orden y secuencia sistemática de la interlocución y de las temáticas, pero por otras se hace la consideración de las diferencias individuales y a cada estudiante se le reconocen sus logros y sus debilidades en la apropiación de un tema.

Los estudiantes consideran que se les presta atención, que los escuchan y los dejan participar (Encuestas No. 1 y 2), identifican fácilmente la temática de la clase, reconocen y aceptan los criterios de evaluación, se sienten motivados y dispuestos a cumplir con sus trabajos, son muy organizados durante la clase.

Se percibe aquí una marcada influencia de los criterios institucionales para la formación de estudiantes respetuosos, responsables, que siguen instrucciones y acatan órdenes, lo cual podría tomarse como característica de alumnos de corte tradicional, un tanto pasivos. Cabe preguntarse qué tan competentes son estos estudiantes, qué tanto favorecen el desarrollo cognitivo eficiente, estas características de estudiante?

Es de anotar que para lograr este tipo de estudiantes la docente no requiere asumir actitudes represivas, les habla en tono suave, con un vocabulario y unas expresiones acordes a la edad de sus estudiantes (Registro de clases grado sexto) “La profesora es una persona muy agradable” (Encuesta No. 1 a estudiantes)

Estableciendo una relación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas evaluativas, podemos visualizar cómo el mismo orden u organización de la clase se manejan en el registro de resultados. La docente ha establecido criterios de cumplimiento, creatividad, participación, orden y estética en la presentación de trabajos, tanto orales como escritos y en las actividades académicas; además se considera el nivel de argumentación de sus creaciones.

Se puede determinar que aunque su estilo de evaluación, la formalidad, tiene tintes tradicionales por el orden, la secuencia y la rigurosidad en los registros; en el fondo se asimila más a los modelos constructivistas en cuanto es integral, ya que considera lo cognitivo, las habilidades, destrezas y la parte afectiva, actitudinal y valorativa; es además constante: hace parte del proceso de aprendizaje y recuperación y es participativa: sus alumnos hacen sugerencias que son consideradas y aplicadas para mejorar.

Los instrumentos empleados para evaluar a los estudiantes están en íntima relación con la enseñanza: las guías, los talleres, los ejercicios hacen parte del proceso de enseñanza y a su vez se emplean para evaluar. Son de corte constructivista: cada uno lleva una carpeta portafolio donde se pueden ver sus avances (Entrevista No.1), empleo del periódico escolar para la lectura, en la cual hacen identificación, comparación y argumentación en forma individual.

Dentro de su proyecto pedagógico la docente espera que los alumnos mejoren su vocabulario, su coherencia y cohesión al crear textos cortos, su ortografía, caligrafía, que estén en capacidad de interpretar una lectura, extraer su significado y producir a partir de ella nuevas creaciones en forma oral, escrita o gráfica, sustentadas con la argumentación. En estos propósitos, los estudiantes deben trabajar básicamente en forma individual, pero además socializan sus producciones; las mejor elaboradas se publican en el periódico escolar, se hacen concursos, exposiciones.

Por el empleo de gran variedad de instrumentos y mediaciones para la enseñanza, la práctica es eminentemente activa; con retroalimentación permanente, en donde como afirma R. Lucio (1994) "los conocimientos se reactivan, se recuperan y resignifican en situaciones nuevas.

La docente realiza un trabajo en sincronización con otra compañera, también influenciada por los aportes de la especialización, en donde lo importante es el lenguaje contextual, asimilando las teorías de Van Dijk, que sin desconocer la gramática rescata la significación dentro de un contexto y en relación con otros.

Con todos estos elementos el ambiente que se genera es de organización, respeto por el otro y cumplimiento de reglas. A pesar del ruido exterior y las interferencias, los estudiantes están atentos, preparan el trabajo que deben presentar en la clase, muestran una actitud significativa hacia el aprendizaje y manifiestan que han avanzado en su vocabulario, en la redacción, en los conceptos (Encuesta 2 a estudiantes)

4.6 DOCENTE 6

Su primer título de maestra, su licenciatura, sus especializaciones, diplomado y permanente participación en eventos pedagógicos de capacitación, actualización, innovación y socialización de experiencias, determinan en gran medida su preocupación por su práctica pedagógica que se manifiesta en la inquietud constante por conocer nuevas formas de enseñar, de evaluar, de interactuar con sus estudiantes y compañeros.

Dentro del grupo de docentes de la institución, esta docente se ha destacado por su participación en proyectos de investigación, en el cuestionamiento y reflexión acerca del PEI, en el estudio de teorías pedagógicas y especialmente por conocer las

últimas tendencias que orientan el proceso educativo. Ha realizado publicaciones interesantes sobre la enseñanza de la física. Estas características como docente en permanente formación se reflejan directamente en su práctica pedagógica.

Aparte de su preocupación por su papel como maestra y la imagen que proyecta ante sus estudiantes y compañeros, se interroga por el papel de la escuela y en particular por el horizonte institucional, ante lo cual asume posiciones críticas en diferentes instancias de participación Comisiones de evaluación y promoción, reuniones de departamento).

Tiene una carga académica en grados superiores, ante cuyos estudiantes ha demostrado idoneidad, alto grado de capacitación y dedicación a la preparación de las clases y las estrategias de enseñanza y evaluación. Los estudiantes manifiestan que "la profe es muy capaz, utiliza un vocabulario muy raro, divertido y a veces elevado, pero ya nos acostumbramos y nos gusta" (diálogo informal con estudiantes de grado décimo, registro de clases por estudiante de 1001)

Desde la forma como determinó el estado inicial de sus estudiantes a través de la elaboración de mapas conceptuales, en los que quería indagar por el nivel de lectura y de estructura y dominio de operaciones matemáticas básicas, se percibe su identificación con los postulados pedagógicos actuales. Como sugieren Pérez y Bustamante (1996) la docente estableció mecanismos para reconocer el estado inicial del grupo para determinar su replanteamiento curricular. "Quería visualizar cuántos conceptos pueden relacionar, encontrando muchos vacíos, si bien los estudiantes incluyen en los mapas buen número de conceptos no los relacionan adecuadamente y manejan en cambio sólo definiciones" (...) "Debo recordar que mi interés en el diagnóstico era mirar, como estaban los estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas. Encontré básicamente que los alumnos tienen problemas al escribir párrafos, problemas de redacción, de coherencia y cohesión en el texto. Entonces se han hecho actividades para superar esta dificultad, no me he dedicado a

las otras habilidades como es la de hablar, me he centrado únicamente en la escucha y en la escritura". (Entrevista 1). Estas consideraciones acerca del diagnóstico le sugirieron un derrotero para sus formas de enseñanza que se sustentan en los aportes de Novak frente al aprendizaje a través de mapas conceptuales. La docente habla con propiedad de estas teorías y las ha asumido para mejorar su práctica; pero su concepción de aprendizaje podría también asimilarse al método tradicional planteado por Porlán como la obsesión por los objetivos. Según el autor esta tendencia curricular (según nuestra visión, tradicional) defiende que esto ocurre a través de un proceso escalonado de asimilación de conceptos de niveles progresivos de dificultad, en donde no se trata de una situación pasiva de aprendizaje en la que el alumno memoriza mecánicamente la información, se trata por el contrario, de una situación activa en la que se pretende que el alumnos asimile realmente el auténtico significado de los conceptos. No queremos decir que sea una posición negativa, pero sí, que complementa las posibles deficiencias al querer asimilar de tajo el constructivismo dentro de una cultura escolar viciada por el tradicionalismo, la memoria, la repetición y el papel fundamental de la enseñanza (del profesor).

Considera que su papel como maestra es monitorear, guiar al estudiante para que construya su conocimiento, Cómo lo hace?. A través de la pregunta. A partir de una situación de laboratorio, de una experiencia, de una lectura, de demostraciones y de comprobaciones, la docente dirige la comprensión de conceptos y la relación con otros a través de preguntas que los estudiantes discuten en grupo, analizan y resuelven. " Nos pone a prueba nuestros conocimientos en todo momento" (Encuesta 1 a estudiantes de décimo grado). Cada pregunta suscita una nueva hasta llegar a comprender la teoría, la explicación o la ley que se estudia.

"Me preocupa y no quisiera que así fuera, pero cuando comienzo un tema nuevo, mi papel se vuelve protagónico, mi intervención es más fuerte". Esta es una preocupación porque considera que el protagonista es el estudiante, pero ante la

cultura escolar de recibir la información, de que el maestro sea "quien dicte la clase y por las características de la asignatura, esta parte de las clases se vuelven expositivas. En todas sus frases se nota la inquietud por ser buena maestra, tanto que olvida que tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser altamente significativos en la medida en que los materiales de enseñanza sean potencialmente significativo y por lo tanto se siente culpable de aplicar el método expositivo.

Un poco más allá de sus palabras, dentro de la clase se percibe un interés de sus estudiantes por conocer, por descubrir, por responder interrogantes, pero como investigadoras nos inquieta que no sean ellos mismos quienes se hagan preguntas, su trabajo depende de las preguntas que les formula la docente, en muy pocas ocasiones se hacen preguntas relevantes. Buscan explicación y apoyo cuando deben resolver un ejercicio y no encuentran el camino, pero es muy interesante cómo la docente no les contesta, sino que los orienta a través de otras preguntas que lo conducen a relacionar conceptos y aplicar teorías. "la actitud de la profesora es buena ya que si los alumnos no entienden, ella explica. La actitud de los alumnos ante la clase es buena, ya que todos participan, así la respuesta sea errada" (recuento de un estudiante de 1002).

La concepción que se percibe en su práctica pedagógica es la de un estudiante activo, con dificultades, pero también con avances en la medida en que se le oriente, apoye y exija. El cumplimiento y la responsabilidad son muy importantes a la hora de evaluar, aspecto que se constituye en ambivalencia, ya que para ella la escuela debe priorizar en el conocimiento porque "los valores no sólo se construyen en el colegio, es el medio el que los determina" (conversaciones etnográficas)*; aquí no entendemos su posición frente a la responsabilidad y el cumplimiento, referido a la entrega de trabajos en la fecha determinada por el docente, como parte de la evaluación. Tendríamos que indagar más profundamente hasta qué punto afecta el

concepto del desempeño de un estudiante en un área del conocimiento, el hecho de realizar un trabajo en otra fecha distinta a la asignada. Pensamos que lo primordial es revisar si el estudiante considera la actividad ordenada como significativa para sus intereses cognitivos y en el caso de no tener una disposición de aprendizaje significativo, cómo superar su falta de motivación, su descuido y su desatención.

A este respecto la docente se justifica diciendo que aparte de la adquisición y aprehensión de conceptos, también es vital la formación de algunos de los valores, como la responsabilidad (indicador: exigencia en la puntualidad de entrega de trabajos); ya que preparará al estudiante para el trabajo futuro garantizándole el éxito (“es mi utopía”)

En algunas ocasiones exige trabajo individual “acomódense para el trabajo individual, quiero ver la producción individual” (registro de clase), y ante sus dudas se acerca y les ayuda, siempre basada en la pregunta; en otras ocasiones organiza grupos para la resolución de problemas, igualmente orienta a cada grupo, les hace dudar, repensar y confronta ideas entre ellos. Este es un método novedoso en la institución y ha sido elaborado con base en sus experiencias y en la apropiación de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo que Ausbel (1987) pregona con el papel del maestro como “facilitador del aprendizaje escolar”. Los estudiantes consideran muy acertada la metodología “nos gusta que nos hagan preguntas que nos hacen pensar. Aunque no estábamos acostumbrados a esta forma de aprender, de esta manera nos toman en cuenta y nos exigen participar” .(encuesta No. 2 a estudiantes)

Su forma de evaluación se basa en las pruebas escritas y orales a través de elaboración de ensayos, mapas conceptuales, ejercicios de aplicación que reflejan su concepción de estudiante pensante y su dedicación extraclase a la preparación y revisión de talleres de evaluación. La información de los resultados obtenidos le

* Diálogos surgidos de la relación de compañeras de área

obliga a planear nuevos encuentros individuales y grupales con los estudiantes, como ella los denomina; se refiere al encuentro como la posibilidad de reconocer su forma de aprender y de asumir las tareas de aprendizaje, sus actitudes, sus dificultades, sus avances, pero enfatiza “ese es mi encuentro con los estudiantes, es la opción que tengo, o me leen, o escriben, o hablan o escuchan, entonces los encuentros son alrededor de las habilidades comunicativas” Entrevista 1). Los estudiantes por su parte manifiestan que “la profesora tiene una forma de calificar al estudiante muy distinta a los otros docentes, ya que ella en el momento de la evaluación divide las filas en tema A y tema B, de manera que cada uno desarrolle sus conocimientos sin hacer copia. Los alumnos tienen la capacidad y posibilidad de preguntarle sobre las inquietudes que tengan para el perfecto desarrollo de la evaluación” (recuento de una estudiante de grado décimo). Otro aspecto a destacar es la opinión de los estudiantes acerca de sentirse evaluados todo el tiempo y más que eso, de poner a prueba sus conocimientos en todo momento. Sus informaciones coinciden con las de la docente en cuanto a forma de enseñar, de evaluar, de replantear y de exigir.

Cuando la profesora ha revisado las pruebas llama a cada estudiante y lo hace reflexionar acerca de sus errores, lo motiva para que rectifique los procedimientos y las respuestas y le devuelva el ejercicio. A quienes han alcanzado un buen o excelente nivel les propone un nuevo tema y les entrega nuevos ejercicios para desarrollar. De hecho, en cada curso hay estudiantes aprendiendo conceptos a diferente nivel. En todo caso hay una secuencia en el manejo de contenidos, o como ella aclara “más que contenidos yo trabajo con conceptos, claro, de pronto lo que cambia uno es el orden, sí, puede uno comenzar por los conceptos de menor categoría y llegar a los de mayor categoría, pero, ir de los de mayor categoría y llegar a los de menor categoría”. (entrevista 1) En síntesis, esta docente se caracteriza en su relación con el conocimiento, con el aprendizaje y con la evaluación por su concepción cognitivista, específicamente le presta atención a la aplicación de las teorías del aprendizaje significativo.

El ambiente que se genera es de camaradería, de confianza, de tolerancia, pero además de respeto por la docente, por la asignatura y de responsabilidad en su proceso. No se puede desconocer que los estudiantes con mayores dificultades se sienten presionados por “la calificación” y el momento de la recuperación se vuelve tenso, se busca ayuda en otros compañeros a espaldas de la profesora, que les exige trabajo individual. Cuando la docente está presentando un tema, o una relación de conceptos, todos sus estudiantes están muy atentos. Esto se debe a que ella no hace exposiciones muy extensas y prefiere que los estudiantes terminen de construir conocimientos alrededor de lo explicado o demostrado con simulaciones, gráficas o aplicación de leyes.

4.7 DOCENTE 7

Ante su expectativa por “corregir errores” en su labor docente y por “recibir orientación para lograr una evaluación constante que realmente muestre la calidad del desempeño y de los procesos empleados por el profesor” (primer conversatorio con la muestra), la docente evidencia las repercusiones en su práctica pedagógica de su formación como licenciada y sus dos recientes postgrados en educación.

En su discurso pedagógico hace reflexiones acerca de la responsabilidad de los estudiantes ante los trabajos asignados, a pesar de su preocupación y casi angustia ante el fracaso escolar, del cual lo que más repudia es la indisciplina y el incumplimiento de tareas en un curso difícil. (diálogos etnográficos). Muestra así una concepción del deber ser del estudiante: activo, responsable de su aprendizaje, que sepa argumentar, que mantenga la disciplina, el orden, el cumplimiento, la presentación de trabajos estéticamente; pero tristemente se encuentra en la realidad

con estudiantes indisciplinados, que no avanzan al ritmo deseado, que no saben buscar ni usar la información, que tienen otros intereses distintos a estudiar.

Manifiesta satisfacción ante los resultados obtenidos con grupos de estudiantes de menor edad pero se desespera por los estudiantes de mayor edad, los repitentes concentrados en un mismo grupo, que no rinden, "no quieren hacer nada". Esta actitud demuestra una concepción de aprendizaje en función de la realización de ejercicios basados en la lectura de textos, en la corrección como repetición de ejercicios hasta realizarlos con los parámetros exigidos. Dentro de este contexto se percibe además una preocupación por los contenidos que en la teorías que apoyan los métodos tradicionales se asimila con lo que Porlán propone: "Para estos profesores, la actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la disciplina" Ante estas posturas la docente piensa que existen unos programas oficiales que estamos obligados a cumplir, o que sus alumnos son muy numerosos y están poco interesados por los contenidos. No desconocemos de ninguna manera estos argumentos, pero nos preguntamos qué se puede hacer para superar estas realidades y no quedarse en el plano de las quejas.

Por su parte los estudiantes hablan muy poco sobre la situación, por un lado, reconocen que son los responsables de su fracaso debido a su despreocupación, su falta de atención y por otro, la profesora "no nos escucha cuando queremos participar, entonces no he vuelto a hacer tareas" (diálogo después de registro de clase. Quienes muestran más indisciplinación en clase, no prestan atención y se dedican a conversar sobre otros temas manifiestan que no les gusta la clase porque "la profesora se ha vuelto muy brava", pero que ellos tienen la culpa. Estos actos reflexivos y autocríticos de los estudiantes nos dicen que la docente ha realizado muchas acciones tendientes a concientizarlos de su responsabilidad en el aprendizaje. A pesar de todo consideran que han avanzado, " he aprendido y entendido temas nuevos de la materia" (...) "en lecturas, en reflexión sobre ellas, en

participación y atención, aunque no en el cuaderno" (Encuesta No. 2). Vemos cómo para los estudiantes no es importante llenar un cuaderno, escribir, ellos prefieren clases más participativas y no hacer trabajos escritos. ¿No será conveniente hacer un replanteamiento del significado de las tareas en casa.

A pesar de estas situaciones, no se puede estigmatizar a la docente como orientada eminentemente por los métodos tradicionales, porque tanto en su reflexión como en su práctica pedagógica se perciben algunos elementos de la asimilación de las teorías cognitivas. Es más, los métodos tradicionales que han dejado huella en su práctica pedagógica, han sido conservados porque a conciencia, le aportan ventajas para la enseñanza. Es un ejemplo de acercamiento a las teorías cognitivista el diseño y aplicación de guías de trabajo muy bien pensadas para inducir a sus estudiantes a la lectura interpretativa, al aprendizaje en grupos colaborativos, a la revisión personalizada de trabajos y al monitoreo grupal de los avances. La docente experimenta estrategias que le dan resultado con un curso, pero fracasan en otro. Se ha dado cuenta que el trabajo individual no da resultados, entonces ha decidido que trabajen siempre en grupos durante la clase

Sus prácticas de enseñanza se basan en la transmisión de información a través de textos escritos y gráficos, aspecto que se enmarca dentro de los métodos tradicionales, pero que toma matices de cognitivista al revisar con sus estudiantes los conceptos, tratar de identificarlos dentro de la lectura, establecer relaciones con ellos a través de esquemas y mapas. En este sentido se están asumiendo posiciones constructivistas como las planteadas por Novak. Con base en la lectura los estudiantes desarrollan una guía para procesar y organizar la información en esquemas, resúmenes, cuestionarios, mapas conceptuales. Estos trabajos son a su vez utilizados para evaluar. Demostramos así, que la evaluación se convierte en elemento decisivo en la forma de aprender de los estudiantes. Si se le evalúa el desarrollo y sustentación de la guía de trabajo, así aprenden.

Esta variedad de técnicas para tratar la información tiene un sentido muy pensado por la docente, quien dedica bastante tiempo en su casa para preparar el material de trabajo. Tiene un esquema bien definido para elaborar sus guías pensando en cómo lograr que sus estudiantes recojan los elementos importantes de los textos. Se observa su preocupación por desarrollar competencias comunicativas en sus alumnos porque "esos son las sociales, las sociales deben trabajar la argumentación ;para argumentar yo debo conocer, comprender y analizar", además "cualquier contenido es válido para desarrollar las competencias, cualquier contenido es válido y es necesario y forma parte de un todo; pero es necesario replantearlos, no porque sean irrelevantes, sino porque el tiempo no alcanza y los muchachos trabajan a un ritmo muy lento". (Entrevista No.2) Aquí se percibe cómo la docente está retomando los resultados de la evaluación de competencias para incluirlos en su planeamiento.

Espera que al trabajar en grupo se vuelvan más responsables porque al evaluar solo asigna a una persona para que sustente el trabajo del grupo; sin embargo " hay muchachos que no se acomodan a ningún grupo porque no trabajan" (Entrevista No. 1)

De esta manera concibe la evaluación dentro del proceso, es permanente, no se preocupa por hacer previas, más bien los hace hablar acerca de la información que se ha procesado sobre un tema del área; les hace repetir cuando les queda mal porque "ellos hacen unas cosas que no tienen sentido". A pesar de que trabajan en grupo, la recuperación es individual hasta donde alcanzo ", porque es que son muchos muchachos los que tienen problemas". Por una parte registra en un cuaderno los avances de cada grupo , fecha a fecha; pero la mayoría no concluye sus trabajos; ejemplo una guía no la han desarrollado en un mes y solo son seis puntos, entonces las anotaciones son negativas.

Por otra parte al analizar sus indicadores de logro considera que unos se plantearon al comienzo del año, pero con el tiempo se va dando cuenta que no se alcanzan y ha

tenido que reevaluarlos. Para evaluar prioriza actitudes, que los conceptos le queden claros, pero insiste en que en su área los contenidos son muy importantes y se deben evaluar. Le presta atención a su interés por hacer las cosas. Se desilusiona constantemente, cada vez que hace un nuevo intento por hacer que sus estudiantes trabajen y no lo logra. Pero definitivamente su reflexión se dirige constantemente a mirar los aspectos negativos de un curso en contraste con los avances de otros. Esta permanente actitud la ha conducido a no querer trabajar con el grupo difícil, su práctica ha entrado en crisis en este grupo, en la medida en que no sabe cómo manejar la situación.

Lejos de ser una posición negativa, nos parece el comienzo de una etapa de reevaluación que debe ser apoyada por la investigación pedagógica, por la participación en eventos de socialización y análisis de las diferencias individuales de los estudiantes; por lo tanto este tipo de trabajos investigativos se constituyen en elementos retroalimentadores de su reflexión individual. Consideremos estas ideas de Porlán(1986) "Tan necesaria es la emergencia de alternativas teóricas sobre el curriculum que surjan de los procesos de investigación educativa, como el desarrollo profesional de los profesores, resultantes de procesos de formación ligados a la reflexión en y sobre la acción)

Efectivamente, la docente participa actualmente en el proyecto de talentos del Instituto Alberto Merani, lo cual le ha ayudado a comprender que cada estudiante tiene una forma distinta de aprender y que para apoyarlo en ese proceso se deben potenciar sus inteligencias. Sin embargo no ha logrado identificar cómo llevar a la práctica con éxito las estrategias que se derivan de estas teorías.

Hay una consideración suya sobre el papel de la escuela que nos llama la atención " a mi me preocupa, porque estos muchachos la única oportunidad que tienen de acercarse al conocimiento formal es en el colegio", pero tristemente se tiene que conformar con evaluar actitudes porque los chicos no dan más. Aquí se manifiesta la

desesperanza ante lo planeado y lo previsto, en contraste con lo logrado, ante lo cual se ha adoptado la posición de trabajar más lentamente, de evaluar otras cosas que no son prioritarias para evitar que todos pierdan la asignatura. Tal vez podría apoyarse un poco más en las teorías del doble papel del maestro su trabajo no se vería tan desesperanzador como aparece en su discurso: "...si no existen unos conocimientos impuestos que hay que aprender, sino una dinámica colectiva de reflexión, negociación y evolución de significados, entonces el profesor ha de investigar los procesos del aula para ajustar permanentemente su diseño didáctico a los acontecimientos que en ella se dan". (Porlán: 1986)

En esta panorámica el clima de aula se produce en dos campos: el de los cursos que rinden, que siguen instrucciones, que hacen sus trabajos, que son disciplinados y el del curso que no cumple con ninguno de estos parámetros de éxito. Mientras en los primeros se ha creado un ambiente de cordialidad, de aceptación y concertación, en el otro es de tirantez, de desacuerdo, diríamos estresante, tanto para la profesora como para los alumnos. Estos, por una parte, unos diez, del total de 40, "los que cumplen", se incomodan con el desorden y la indisciplina de quienes no se motivan por la clase y los acusan del malestar y por otra, quienes no se sienten a gusto y los tildan de "lambones, sapos, lamberiques y consentidos de la profesora" que se sienten discriminados cuando quieren hablar y la profesora los ha marcado como "malos" porque no hacen tareas. Estos últimos son la mayoría en un curso, por lo que se percibe un ambiente de fracaso, de repetición de curso, de pérdida del año, unido a l rótulo que les tienen la mayoría de los docentes de otras áreas.

Vale la pena desentrañar la responsabilidad de la institución en general al conformar esta clase de grupos que retrasan su proceso educativo por la complejidad de su problemática.

4.8 DOCENTE 8

Revisando su ruta pedagógica*, la docente maestra bachiller, licenciada, luego realizó una carrera profesional distinta a la docencia que le ha permitido desempeñarse en un área técnica comercial dentro del énfasis del bachillerato ofrecido por la institución. Además de su especialización le ha complementado su formación en los dos campos.

Es importante destacar cómo la docente ha establecido una relación cognitiva entre sus dos profesiones y la ha aplicado a su práctica docente. Todo su discurso y su reflexión pedagógica se dirige a la preocupación por la falta de compromiso de sus alumnos, especialmente de grados superiores, para emprender su aprendizaje. Conocedores que su área de desempeño determina en gran parte el perfil del estudiante uribista, ya que el énfasis del PEI gira alrededor del área técnica comercial, no se entiende cómo, a criterio de la docente, se muestra cierta despreocupación de los estudiantes por su formación en este campo.

Sin embargo, como observadoras participantes nos hemos dado cuenta que sus alumnos intervienen activamente en la clase; no hemos indagado, ni es nuestro objetivo, si el hecho de sentirse observados les haga cambiar de actitud ante la clase; pero es bien cierto que por el carácter de aplicabilidad de conocimientos que tiene el área, los estudiantes están atentos a las explicaciones, proponen soluciones ante los problemas planteados, no siempre son acertadas, pero muy bien orientadas por la docente para alcanzar su comprensión, hacen preguntas, confrontan soluciones.

El carácter técnico del área requiere de la memorización y la aplicación de reglas, de alternativas de solución, de leyes económicas y de fórmulas matemáticas que no pueden variarse y han demostrado su validez en las teorías económicas. De esta manera el aprendizaje y la enseñanza se enmarcan en modelos de transmisión de conocimientos, interpretación de textos, repetición y uso de la memoria. Pero esto no

* Nos referimos a su formación profesional y su experiencia docente

quiere decir que el aprendizaje no sea significativo, aquí entra en juego la actitud significativa de los estudiantes y las características de los materiales de aprendizaje que plantea Ausbel. Los conocimientos adquiridos por transmisión, por recepción se convierten en aprendizajes significativos al trasladarse a otras dimensiones de descubrimiento y asociación, a las cuales en el caso de esta área, solo les falta el ingrediente de aprendizaje autónomo, ya que como dice la profesora “ solo unos cinco de cada curso hacen ejercicios en casa para reforzar sus conocimientos” (Entrevista No. 2)

La docente concibe un estudiante que practique, que debe ser gestor de su propio conocimiento, que posee unos esquemas previos básicos para nuevos aprendizajes. Con esta concepción se ha dedicado a “nivelar” a algunos estudiantes con vacíos que les impiden comprender conceptos cada vez más elaborados del área. Ha retomado temas, ha preparado materiales de estudio, les hace reflexionar constantemente sobre su compromiso para mejorar el rendimiento escolar y para abandonar actitudes de pereza y desaliento. (diario de campo).

Con estas premisas, su práctica de enseñanza se basa en la exposición, entonces se podría enmarcar dentro de un método tradicional que propicia la actividad del estudiante. Insistimos en que lo tradicional no se refiere a lo negativo. Estas formas tradicionales son necesarias para el alcance de los objetivos, en muchos momentos del proceso. Hacemos una caracterización de esta docente bajo la perspectiva de mejorar y sugerir la consideración de la reflexión teórica para visualizar la significatividad de los contenidos a enseñar y a aprender.

A este respecto se ha observado una inclinación hacia el manejo de contenidos en el área como parámetro de éxito y de buen rendimiento. El hecho de no poder avanzar en los contenidos es una preocupación de la docente, si se tiene en cuenta que aduce tener que bajar el nivel de exigencia para evitar la mortalidad, lo cual implica no incluir muchos de los temas previstos en el plan con la debida profundidad y al

ritmo que se esperaba. (Entrevista No. 1) Esta preocupación por los contenidos, motivada posiblemente por la necesidad de cumplir con los requisitos de instituciones de convenio para acreditar el título de bachilleres técnicos (exámenes del SENA) la mantiene tensionada y desilusionada del rendimiento de sus estudiantes. Esta actitud les llama la atención e invita a reflexionar a sus estudiantes cuando confiesan “ Llama la atención la forma en que la profesora preguntó y el desespero que se le vió cuando notó que no sabíamos bien el tema” (Encuesta No. 1) Actitud que demuestra su compromiso con el aprendizaje y con el alcance de logros de sus estudiantes.

Cuando, como observadoras participantes le hicimos caer en cuenta que sus estudiantes producen, que participan, que prestan atención, que contribuyen a aportar soluciones, que se cuestionan y mantienen su interés por los conceptos tratados, su preocupación se orienta de nuevo a la autonomía del sujeto que aprende. (Registro de clase) Tal vez, esta docente está tan preocupada por su papel de docente que ha asumido la tendencia “que el aprendizaje depende esencialmente de la acción que el pedagogo ejerce en la actividad del sujeto por medio del objeto en el que él la coloca” (Not, citando a Montmollin en el estudio del conocimiento operante) Desea mayor efectividad de su práctica de enseñanza.

En nuestra interpretación, la docente está prioritariamente centrada en la forma de enseñar, pero podría insistir más en descubrir cómo aprende y conoce el estudiante y en cómo promover una actitud significativa de aprendizaje; esto disminuiría en parte la tensión por avanzar. El análisis de las teorías del conocimiento están muy ligadas a las teorías de enseñanza y aprendizaje, así que se hace necesario continuar procesos de reflexión teórica a este nivel, para no chocar con elementos de la cultura escolar como la de los estudiantes facilistas que quieren pasar la asignatura con poco esfuerzo y dedicación, reconociendo los avances de los estudiantes en aspectos que pueden converger en el aprendizaje y que no son expresados por ellos en los ejercicios propuestos.

Por su parte los estudiantes opinan que ella les explica muy bien, que cuando no entienden de una forma les explica de otra hasta que entiendan, “la profe es una nota, es de las mejores con que cuenta la institución (...) tiene una forma de explicar muy agradable” (...) “la profesora se esfuerza por explicarnos y nos pone ejercicios para practicar” (Encuesta a estudiantes de grado 11)

Sucede entonces que al aplicar los conocimientos en forma de leyes o fórmulas de solución, en una situación de la vida real “que hagan la relación entre lo aprendido y su realidad”, los estudiantes no lo logran, “no pueden poner a prueba lo que supuestamente saben en el entorno, en cosas prácticas” (Entrevista No. 1 a docentes). Esta forma de enseñar está en acuerdo con el desarrollo de competencias, así que se ve un avance en las formas de evaluar.

La docente ha establecido criterios de evaluación sobre la base de la interpretación de problemas, la aplicación de soluciones técnicas ya que no hay otra opción, el trabajo individual de refuerzo en casa, la entrega de ejercicios. Estos criterios son conocidos y aceptados por los estudiantes. (Encuesta No. 2 a estudiantes). Los resultados de las evaluaciones, generalmente escrita y en forma individual, son analizados, se corrigen errores, se programa la recuperación y constantemente les llama la atención sobre su compromiso como estudiantes. Cuando entrega ejercicios de evaluación conforma grupos para que revisen sus errores, les explica cuando lo requieren. Así organiza grupos de estudiantes que han avanzado y les propone nuevos ejercicios de profundización y a quienes están “atrasados” les dedica más tiempo para aclarar dudas, para apoyarlos e impulsarlos para que superen sus dificultades.

Los alumnos valoran positivamente sus consejos, sus exigencias y según ellos han avanzado: “ me siento satisfecho con los avances logrados en esta asignatura este año”, “he avanzado hasta en mi comportamiento académico y disciplinario, me he

vuelto más responsable”, “no he avanzado porque no estudio suficientemente”. Así se demuestra el reconocimiento de que goza la docente por parte de sus estudiantes. Se puede percibir un ambiente de respeto, de admiración hacia el trabajo de la docente, de asimilación de normas y de tolerancia a pesar de los directos llamados de atención que se les hace, en algunas ocasiones.

Consideramos que el proyecto pedagógico de esta docente está determinado por la preparación de estudiantes para la vida laboral en el área técnica comercial, para que respondan ante las exigencias del SENA dentro del paradigma del aprendizaje autónomo, que al no concretarse en la realidad escolar, debe revalorarse permanentemente para implementar nuevas estrategias y el cuestionamiento de sus prácticas de enseñanza.

DOCENTE 9

Este docente tiene una formación pedagógica de Normalista Superior y Licenciado. No registró ningún curso de capacitación o actualización significativos para su profesión docente.

El docente desde su discurso y su reflexión pedagógica retoma elementos del constructivismo en tanto reconoce al estudiante como sujeto autónomo constructor de su propio conocimiento: “llevo un proceso en el cual busco que los muchachos sean autodidactas, que aprendan cosas sin la explicación del maestro, que busquen, que lean, solo aclaro dudas... En cualquier área el muchacho algo aprende, ellos no son tablas rasas”. (Entrevista No. 1)

Sobre el papel del maestro afirma “el maestro debe permitir a los estudiantes pensar, analizar, resolver problemas, extrapolar...”.

En cuanto a la evaluación, la considera como aquella que promueva el desarrollo del análisis y la observación; más allá de los contenidos memorísticos” y que por lo tanto dentro de los aspectos que merecen reflexión se debe cuestionar su carácter memorístico, su poco nivel de análisis y comprensión y por lo tanto, es superficial.

Ya desde sus prácticas de enseñanza y evaluación hace una recontextualización de su discurso desde su experiencia previa y su historia de vida, de la observación realizada (Un evento de evaluación), se pueden registrar los siguientes tópicos en cuanto a la relación que establece con el conocimiento y los instrumentos de evaluación que utiliza, haciéndose más notorio en grados inferiores:

- Los instrumentos evaluativos hacen énfasis en la memoria de conceptos en donde las preguntas indagan por conceptos que implican recordar y repetir definiciones, clasificaciones. (Anexo)
- Los estudiantes afirman que lo que prioriza al evaluar son conceptos teóricos y definiciones (Encuesta a estudiantes)
- El conocimiento está estrechamente relacionado con los textos que se consultan y después de la lectura, dar cuenta de lo indagado: “a los muchachos les dejo una investigación que debenn consultar, después los paso para ver qué han comprendido del tema... ¿Qué es la tabla periódica? y que contesten de acuerdo a lo que entendieron”. “Les sigo interrogando aumentando el nivel de complejidad y de allí preparo las evaluaciones; así se van desarrollando los temas” (entrevista No. 2). En este tópico se percibe una concepción del conocimiento como información que se puede transmitir a través de los textos orales o escritos.
- Otro aspecto de su práctica de enseñanza es su consideración de la necesidad de realizar ejercicios “un ejercicio se hace hasta cinco veces” (diálogo después del registro de clase).

El docente parte de la hipótesis que el estudiante debe traer una estructura mental que le permita comprender la asignatura; el maestro no se hace responsable de que esto no se dé. "Pierden química porque no saben matemática". "Estos temas son de quinto de primaria, la autonomía se debe formar desde sexto". Suponemos que una estudiante de décimo grado debe tener unas estructuras mentales y un desarrollo de la lógica matemática que le permita asimilar nuevos conceptos en interrelación con otras disciplinas; entonces surge el interrogante, y en esto estamos de acuerdo con el docente, cómo ha alcanzado niveles de competencias para llegar a décimo sin aplicar sus conocimientos matemáticos en situaciones nuevas que requieran mínimamente realizar operaciones básicas. ¿Hasta qué punto la institución es responsable de las deficiencias que se detectan tardíamente y obstaculizan la profundización del saber en grados superiores?. Esto será materia de análisis más adelante.

De situaciones como ésta se deriva que el docente no se interroga por las dificultades de esta estudiante y no asuma la responsabilidad en su desarrollo cognitivo en este grado. En este sentido no parece haberse interpretado las teorías de Ausbel en cuanto a que "los estudiantes deben, en el análisis final, asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje"; pero por otra parte no se tiene en cuenta que "la escuela no puede renunciar a su responsabilidad por la dirección guiada del aprendizaje.. debe asumir el cargo de presentar a los estudiantes los materiales de aprendizaje que sean sustancialmente válidos y pedagógicamente apropiados y de idear métodos de enseñanza que estén apropiadamente situados en el continuo repetición-significativo y recepción descubrimiento" (Ausbel: 1987), si consideramos que este docente cree en estos dos métodos de aprendizaje.

Pero además de la responsabilidad de la institución, el docente es quien ha recibido estos estudiantes y a partir del diagnóstico, de la evaluación como proceso inicial (Pérez y Bustamante) debe reconstruir el estado inicial del grupo a fin de detectar intereses particulares y fijar las reglas de juego de las interacciones. No conocemos

los criterios del docente para reconocer los estados iniciales de sus estudiantes por cuanto manifestó que no le encuentra sentido al diagnóstico y por lo tanto no lo realizó (entrevista No. 1)

Continuando con la caracterización de la práctica pedagógica, el docente asume una posición ambivalente ante las estructuras de un estudiante de décimo grado, quien a su juicio puede ser autodiadacta, asignándole así unos valores de autonomía y responsabilidad ante su propio aprendizaje, pero por otra parte, al realizar una evaluación a manera de recuperación desconfía permanentemente de sus capacidades, de su honestidad y su buen juicio. En una situación tal, manifestó que hubiera organizado el curso en grupos muy pequeños para evitar que se copien y les advierte tener cuidado ante esta posibilidad. Lo anterior nos demuestra el nivel de desconfianza, pero además la falta de autonomía y sinceridad en la evaluación por parte de los estudiantes. ¿Qué tipo de advertencias, sanciones o decisiones de los maestros han generado este ambiente de deshonestidad o necesidad de ayuda 'no permitida? Qué tan importante es el seguimiento de los alcances para los mismos estudiantes, que lo asumen como una obligación, como una tarea que hay que cumplir solo por pasar la materia y por lo tanto no se han preparado suficientemente, no han asumido el reto de construir autónomamente su conocimiento?. Estos elementos de la cultura del estudiante deben ser reconocidos y analizados para no entrar en choque con ellos.

La falta de comprensión de estos fenómenos llevan al docente a no discutir con sus estudiantes los criterios de evaluación, simplemente se aplican aunque no se dan a conocer (encuesta a estudiantes).

Este docente tiene asignación de carga académica además en el grado séptimo de cuyos alumnos considera, en oposición a los de grados superiores, que "son más irresponsables con el estudio porque no tienen el temor de perder el año como sí lo tienen los de décimo... No le gustan los trabajos ni evaluaciones en grupo porque

solo trabajan dos y los demás se copian”

El momento de las evaluaciones se torna tenso y en él se expresan relaciones de poder cuando se exige un trabajo previo como requisito incuestionable para presentar una nueva oportunidad (recuperación): “si no trajeron los ejercicios no presentan recuperación” (registro de clase) , “no puede quedar nada sobre el pupitre” . Nos llama la atención el lenguaje utilizado por el profesor ante las constantes fallas de sus estudiantes: “no se meta en lo que no le importa”, “si no hay cuestionario devuelvan las hojas”, “usted es duro de copiar versión 50.000”, “eso es una vaina elemental de matemáticas, “hágalo, pero sacúdase niña!” “Usted póngale un poquito de lógica, pero para el otro año que le vaya bien porque este si... Se percibe una aceptación tácita de este vocabulario porque los chicos no protestan ni se molestan, por el contrario, al dialogar después de clase con ellos no muestran ninguna queja, reconocen que el maestro tiene razón.

Hemos encontrado una serie de ambivalencias en el discurso pedagógico de este docente:

En primer lugar sostiene que desde el grado sexto se debe implementar una metodología que promueva el auto-didactismo a través de la capacidad desarrollo de pensamiento, la resolución de problemas y la competencia comunicativa. Sin embargo, como docente de grado séptimo afirma: en los cursos séptimos “el profesor es el que debe hacer el proceso si quiere que aprendan algo, toca pegarse a lo tradicional, toca darles todo y ahí si están felices” “No leen. No son capaces de ponerle la lógica” (Entrevista 1.) El docente manifiesta que no le gusta trabajar con los pequeños por eso.

Afirma que tiene en cuenta para evaluar en las recuperaciones un cuestionario elaborado por los estudiantes en donde se mira el nivel de complejidad de las preguntas; sin embargo el día de la recuperación afirma que ese era solo un requisito

para presentar la recuperación, pero solo vale la evaluación Cabe preguntar entonces cuál es el sentido de mandar a realizar unos ejercicios que después no se retoman?, y además se insiste en que es obligación entregarlos. ¡Estos ejercicios cumplen alguna función importante para el proceso de aprendizaje, cómo lo comprueba el docente?

Llama la atención de su rol docente las relaciones que establece con sus estudiantes en un contexto distinto al del aula de clase. Mientras aquí se genera un ambiente de tensión, de presión, fuera del aula el ambiente se caracteriza por la confianza, la jocosidad, la armonía,

Se podría afirmar entonces que este maestro tiene una reflexión discursiva en donde tiene en cuenta principios del constructivismo, pero en sus prácticas de enseñanza y sobre todo, sus prácticas evaluativas tiene en cuenta la memoria como un elemento prioritario, pues para él es lo que más le importa para un buen desempeño y una competitividad laboral. "si en una empresa se presentan dos personas por un empleo, eligen al que lo haga más rápido y bien y para esto se necesita la memoria que le permita recordar rápidamente unos conocimientos que debe aplicar".

Consideramos que aquí se produce una mediación en la formación profesional del docente, pues además de docente es abogado en ejercicio, por lo tanto para él es primordial la memoria, la recordación; es decir, aquí se muestra la influencia de su historia de vida.

DOCENTE 10

Licenciada en ciencias sociales con una especialización pedagógica en educación para la cultura. Para iniciar su trabajo la docente no realiza diagnóstico, pero considera necesario hacer un repaso que le permita hacer comprensible los temas

que van a trabajar

Al referirse a cómo encontró a sus estudiantes se refleja una tendencia al pesimismo, una falta de confianza en las actividades de aprendizaje realizadas por el estudiante, resaltando más los errores que los aciertos. Esta actitud y forma de ver a los estudiantes se repite en la mayoría de los maestros de la muestra si se analizan aspectos del taller de reflexión (recuento del taller), “los chicos son indisciplinados, no hacen tareas, les cuesta mucho la comprensión de lectura, no son capaces de pasar a escritos sus ideas, redactan mal”. Al preguntarle qué ha hecho para superar estas deficiencias afirma “yo no se qué pasa, además si se supone que todos estamos trabajando en las competencias comunicativas, por ser un logro institucional, no me explico qué pasa” (Entrevista). También se nota una tendencia a hacer énfasis en otros factores “son 40 chicos, no hay material con qué trabajar”.

Considera que las teorías pedagógicas no funcionan porque son de otros países con otras condiciones, basadas en experimentaciones hechas desde fuera (taller de reflexión). Sin embargo En sus clases, casi siempre implementa guías que incluyen líneas de tiempo, mapas conceptuales, trabaja con temas interdisciplinarios (literatura) (Anexo, guías) . Se percibe una abierta preocupación por proponer estrategias significativas a sus estudiantes. Las guías de trabajo incluyen preguntas de carácter informal que va orientando en cada grupo. “De acuerdo a la gráfica, explique la organización del feudo” De carácter propositivo “si viviera en la época del personaje del libro El caballero de la máscara oxidada, qué personaje le gustaría y por qué? (Registro de clase, guía)

El ambiente que genera en la clase es de amabilidad, cortesía, no emplea palabras que puedan lastimar, llama la atención sin gritar, aclara dudas de sus estudiantes. Consideramos por lo tanto, que se toman principios del constructivismo en tanto le asigna al estudiante un papel activo en la construcción de su conocimiento, promueve el desarrollo del pensamiento social e histórico. Sin embargo, como

muchos docentes, desconocemos que el error es un indicador de los procesos de aprendizaje y un orientador de los procesos de enseñanza.

Se preocupa mucho por la disciplina de los estudiantes, en especial de algunos grupos: "por indisciplina es necesario recurrir al observador" (diario de campo) Se siente impotente ante la irresponsabilidad y falta de autonomía de sus educandos. "si no está el profesor, no hacen el trabajo". "No cumplen con las exposiciones, no llegan el día que deben exponer (diario de campo). Estas reflexiones de la docente nos lleva a pensar que los estudiantes no tienen una formación tal que nos permita aplicar en nuestra práctica los métodos, las estrategias y las actividades que sugiere la pedagogía cognitivista. La cultura de la amenaza, del castigo, de la pérdida están tan presentes en los estudiantes que si no se encuentran al frente de ellos no encuentran importantes las formas de aprender.

La docente es muy persistente en ver las deficiencias de sus estudiantes en cuanto a la producción oral y escrita, pero reconoce a su vez que la mayoría sí se preocupan por indagar los temas y preparar su material", pero en últimas se inclina más por considerar sus fallas. "las dificultades son notorias, no saben usar conectores, no hay una costumbre por corregir la redacción, eso lo evitan.... No saben hacer carteleras para exponer (Diario de campo)

Sus estudiantes conocen los indicadores y criterios de evaluación desde comienzo del año y tienen oportunidad de discutirlos y plantear recomendaciones. Este es tal vez el único caso de la muestra en el que se da esta posibilidad de concertar.

Prioriza al evaluar comportamiento, responsabilidad. Según sus estudiantes evalúa más la aplicación de conocimientos, el comportamiento y las actitudes pues la profesora enseña ética.

Un ejemplo de cómo para evaluar un solo logro ,a un indicador le asigna varias,

casillas; cada una corresponde a una actividad que deben realizar y que la docente va registrando a medida que los estudiantes la van cumpliendo: tareas, ejercicios en clase, líneas de tiempo. (registro de evaluaciones de la docente) Cuando se realizó el taller de reflexión se hizo el cuestionamiento si no sería mejor que un logro se podría alcanzar de varias maneras, cada estudiante podría seleccionar la que mejor se acomode a su forma de aprender un escrito, la línea de tiempo, un gráfico... atendiendo a la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples, los maestros expresan su preocupación y angustia de solo pensar que para cada estudiante debe manejarse un indicador diferente y entonces la lista se haría inmanejable, además desde coordinación académica se han sacado directrices acerca de resumir lo mejor posible, tanto las frases que expresan los desempeños de los estudiantes, como la cantidad para cada grado. Sin embargo se ven incoherencias al exigir que "no se hagan planas" porque no todos los estudiantes son iguales.

Aquí tendríamos que detenernos a analizar con profundidad esta situación. que será parte de estudio en la interpretación de esta caracterización dentro del contexto institucional.

4. 11 DOCENTE 11

Esta docente es normalista superior, licenciada en ciencias sociales, especialista en computación. Los cursos de capacitación que le han llamado la atención son los de informática por ser su área de desempeño actual. Además, por razón de la Ley 115 que estableció la obligatoriedad del área de Tecnología e Informática tuvo que asumir carga académica en tecnología. De aquí surge su preocupación por no tener los suficientes conocimientos para aportarles a sus estudiantes, ya que dentro de su formación no se incluyeron elementos de esta nueva área. Manifiesta cierto temor de "no dejar huella" debido a esta deficiencia. (Memorias del taller de socialización)

Ante esta situación ha asumido el reto y tiene como expectativas aprender elementos conceptuales y prácticos de mecánica, electricidad y otros temas de

tecnología.

Realizó un diagnóstico al comienzo de año con ejercicios de pensar y repensar que consisten en buscar soluciones a problemas débilmente estructurados y seleccionar la mejor opción. Como resultado del diagnóstico encontró que los estudiantes no están acostumbrados a pensar mucho y menos a volver a pensar un mismo problema: "no existe el hábito de repensar, dan una respuesta rápida y ya". Aquí es necesario revisar las tesis de Porlán (1996) sobre la importancia del conocimiento cotidiano, que de ninguna manera puede ser despreciado, partiendo de este nivel, los docentes orientamos la construcción del conocimiento científico; esas respuestas sencillas de los estudiantes parten de su conocimiento cotidiano.

Con respecto a la concepción de conocimiento esta docente manifiesta "están acostumbrados a que las consultas son copias y no se les pide argumentación". En esta frase se expresa su concepción del estudiante "pasivo" al que alude Zubiría y que discutimos apoyándonos en lo que Not dice: " Nada confirma (...) el postulado de receptividad y conformismo del alumno, al contrario: todo corrobora la existencia de intereses propios que a menudo orientan al alumno hacia actividades que están en competencia con las que propone la escuela, y ya es bien conocido el análisis de las crisis en cuyo transcurso el sujeto se opone a tales actividades, sobre todo en la adolescencia" (Not: 1998). Esto nos debe hacer reflexionar si en verdad el estudiante se conforma con hacer lo mínimo o si, por el contrario, está en franca oposición con la tarea impuesta.

Por cuanto la docente ha encontrado estas falencias, su trabajo se ha orientado a continuar con este tipo de ejercicios para hacerles caer en cuenta de que no es una respuesta, es el proceso por el cual se llega a éste. Aquí la maestra asume una preocupación planteada desde el constructivismo: cómo aprenden, cómo adquieren el conocimiento los estudiantes. "Uno cree que sus estudiantes le entienden la mecánica de un ejercicio y resulta que no, que toca estar en todo el proceso,

acompañando y habituándolos al ejercicio de desarrollar todo el proceso” (Entrevista No. 2). En este sentido su reflexión pedagógica ha entrado a encontrarse con la reflexión teórica en cuanto a cómo aprenden los chicos. Tenemos que destacar un avance muy notorio en su pensamiento pedagógico en relación con otros docentes de la institución.

Consideramos que al llegar a esta reflexión, la docente está rompiendo un esquema muy tradicional arraigado en los maestros y que consiste en pensar que volviendo a exponer dos o tres veces de la misma manera a los estudiantes les está favoreciendo la comprensión; justificando de igual forma que son los estudiantes los que no entienden porque son incapaces, personas irresponsables, etc.

En sus prácticas refleja mucho de estas reflexiones: En primer lugar se propone una pregunta: ¿Cómo se hace el papel? El chico debe consultar y luego de argumentar todo lo consultado presentar la documentación. La evaluación por lo tanto está referida a la forma de sustentar, a que explique lo leído y no que memorice mecánicamente. Se hacen muchos ejercicios de aplicación, en donde se dan muchos plazos para ir mejorando.

La docente también trabaja en informática, en esta área se trabaja a través de guías en donde aparece desde cómo entrar a un programa determinado hasta cómo guardar para cerrar. En esta clase lo más importante es el desarrollo de la guía, “las guías son la clave de la clase, si no se tiene se dificulta el trabajo” (Registro de clase)

Con este tipo de guías muy poco se tiene en cuenta cómo aprende el chico, cabría preguntar si para esta asignatura lo más indicado son las guías elaboradas bajo un diseño instruccional. Es comprensible que por el carácter eminentemente técnico de la asignatura, lo pertinente es seguir unos procedimientos lógicos y secuenciales para lograr una tarea. La docente explica que por la cantidad de alumnos y las dificultades de funcionamiento de los computadores, ha optado por trabajar con

guías pues de otra manera sufriría un desgaste físico extremo y no podría atender a todos sus estudiantes.

En sus clases está pendiente de que todos estén, registra asistencia, es suave y amable en el trato con sus estudiantes, en ningún momento asume actitudes agresivas o displicentes, pesar de tener un grupo indisciplinado y de que un número significativo (13 de 29) no trabajan, precisamente por no tener la guía. (registro de clase). Nótese cómo el cumplimiento de un requisito de forma y no de fondo, se convierte en mediador del conocimiento y del desarrollo de competencias; entorpece la participación y la actividad.

La docente no hace evaluaciones escritas sino orales, basadas en la sustentación y la argumentación, ejercicios prácticos, la elaboración de modelos o prototipos de estructuras y máquinas simples, ante los cuales los estudiantes deben explicar su forma de elaboración, su función y características de aplicación tecnológica. Esta actividad de aprendizaje es la más llamativa, igualmente para quienes muestran interés por aprender.

Prioriza al evaluar, por un lado la sustentación y argumentación, pero también le da mucha importancia al "orden en que presentan los trabajos" para ella es básico el orden en los cuadernos "pues es lo que les permite realizar las cosas bien" (Entrevista 2). Así mismo lo ratifican sus estudiantes al manifestar que en lo que más han avanzado con la materia es en el comportamiento y la presentación de trabajos. (Encuesta 2). El momento de la evaluación es permanente, evalúa lo que se hace en cada clase (Registro de observación de clase). Por lo tanto las recuperaciones se hacen inmediatamente. Los estudiantes conocen los indicadores de logro desde el comienzo del período, como también las formas como se registra su rendimiento. Implementa la autoevaluación.

Con respecto a la evaluación y su reflexión, la docente manifiesta que hoy en día se

cuestiona mucho la memoria como forma de aprendizaje; sin embargo “hoy los estudiantes ni memorizan, ni analizan y difícilmente comprenden” (Encuesta historia de vida) Consideramos su observación algo ambigua porque ella también cuestiona la memoria como forma de aprendizaje al priorizar en la enseñanza la sustentación y la argumentación y no que memorice mecánicamente (Entrevista 2) No entendemos cómo si, por una parte, la memoria no es tan importante, se desilusiona porque sus estudiantes no memorizan. Tal vez se asumen aquí los planteamientos constructivistas que le reconocen a la memoria un papel indispensable al estar ligada a las múltiples relaciones que se establecen para comprender .

La maestra asume la formación integral del estudiante, tiene en cuenta su comportamiento. En su relación con el estudiante prima el afecto, se preocupa por los aspectos que afectan a sus estudiantes y en algunas ocasiones se involucra en ellos. Así lo corroboran los chicos. “Le gusta que cumplamos”. “Ella dice que recuperamos si vamos mejorando cada vez más” “Nos evalúa en forma oral, nos estimula y para recuperar propone algo que vaya con nuestros gustos” (Encuesta N.2 a estudiantes) Eso refleja una concepción que tradicionalmente ha determinado su forma de ser maestra, “el apostolado del maestro que es el guía, el orientador espiritual, heredado de la influencia judío-cristiana en la formación docente” ²⁹

4.12 DOCENTE 12.

La profesora es Administrador Público con Magister en Administración y Licenciada en Administración Educativa. Su trabajo está orientado más en el campo de las finanzas y reconoce su experiencia exitosa la creación de una cooperativa estudiantil para la práctica de la contabilidad, que es una muestra de su preocupación por la vida del estudiante después del colegio.

²⁹ (Rodríguez, Rosa H. 1997)

Antes de hacer la caracterización de su práctica docente, debemos explicar que por cruces de horarios, solo se hizo un registro de clase, debiendo apoyarnos en diálogos informales, en las entrevistas con la docente, en registros de los estudiantes, a los que les dimos una interpretación, tratando de aproximarnos a la realidad.

Sus clases se desarrollan indagando por los conocimientos previos de los estudiantes, se parte de allí para iniciar las temáticas y casi siempre se parte de ejemplos prácticos: inventar una empresa, la razón social, etc. Así se van dando las explicaciones necesarios y el estudiante toma apuntes en su cuaderno. Se percibe una clara asimilación de los elementos del constructivismo manejado por Ausbel "El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe" (Citado por Zubiría: 1994)

Algunas veces se les pide que averigüen con anterioridad el tema y a partir de allí se desarrolla. Sería pertinente analizar si con la pregunta es suficiente para que los chicos lleguen a comprender. Muchos de el los estudiantes no se involucraron en la clase y no participaron, como sucedió con una estudiante que estuvo al lado de la observadora el día del registro y cuando se le indagó por el tema de clase respondió que no había puesto cuidado y todo el tiempo estuvo, aparentemente en silencio y escuchando, pero no participó, ni preguntó ni respondió. (Registro de clase)

Algunos temas se presentan sin establecer relación unos con otros y la tarea se consulta es diferente al tema de clase. Al indagar a la profesora, dice que ese tema es un barniz porque en la siguiente clase se va a profundizar; es decir que se establecen diferentes grados de acercamiento a los temas, se da por pasos. La docente tiene una organización conceptual de los temas de su asignatura, que va desarrollando de acuerdo a los aprendizajes que se vayan dando, pero no logramos terminar de examinar.

La profesora no le da mucha importancia a los ejercicios prácticos que se pueden ir adaptando paralelo a clase, por ejemplo: ir llenando el comprobante de diario a medida que se va explicando. Así lo hizo una estudiante que tenía un formato y se lo mostró a la profesora, ésta no le dio la importancia debida (Registro de clase). Se percibe aquí, un afán por continuar con un tema, como requisito para desarrollar posteriormente la aplicación. Tal vez, ésta se dio en una próxima clase; sin embargo hacemos énfasis en que es muy importante revisar los distintos ritmos de aprendizaje, porque como se demostró con la actitud de la estudiante, ella pudo avanzar en su desempeño, de acuerdo a la explicación dada.

Consideramos que a pesar de dar participación a los estudiantes y partir de conocimientos previos, las características de la clase tradicional son los predominantes: la forma de enseñar es la exposición, los estudiantes copian "toman apuntes", pero se pudo percibir que varios lograron comprender el tema y adquirieron conocimientos previos, necesarios para la puesta en práctica.

La evaluación se hace como resultado de unos temas desarrollados "siempre se hacen ejercicios antes de la evaluación y en la clase siguiente se hace (Entrevista 2). Se utilizan siempre con ejercicios de aplicación (Anexo) Se interpreta que se hace evaluación de competencias, ya que los conceptos deben aplicarse para resolver un problema de la asignatura, aplicado en un contexto. Los estudiantes asumen con seriedad la asignatura ya que es determinante para su continuidad en la institución, por tener la modalidad técnica comercial. Esto demuestra que la evaluación, sus formas y criterios inciden de manera importante en la forma de aprender y de asumir el conocimiento.

La docente se desempeña en cuatro grados y dos asignaturas distintas, ambas dentro del área técnica comercial. Se muestra un clima de relaciones diferente: con los alumnos de grado 11º se presenta más interrelación, mejor comunicación; con

los de grado inferior se presentan niveles más bajos de interacción e interlocución, por la cantidad de estudiantes que debe atender. Así las relaciones se despersonalizan, porque difícilmente se logra conocer un número tan grande de estudiantes. A pesar de ello, la docente habla con propiedad de las dificultades y avances de la mayoría de ellos., demostrando un alto grado de preocupación por su aprendizaje.

5. CARACTERIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

5.1 CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Al indagar cómo evalúan los docentes tendríamos que aclarar primero

- Los registros que se hacen
- El uso que le dan a los resultados de la evaluación

En cuanto a los registros que se hacen hay un denominador común y es que se coloca un signo si se cumple o no se cumple; así por ejemplo: el (-) y 0 o R significa que no cumplió o no alcanzó el logro y el (+) o B significa que si alcanzó.

Hay casos en que también se va registrando en sumatoria, es decir dan cuatro indicadores de logros, si alcanzó tres se da por superado el logro. Pero en general, se mira en una relación binaria en donde se cumple o no se cumple.

Los instrumentos utilizados son variados de acuerdo más a la asignatura que a otro aspecto. Hay evaluaciones que requieren la memoria, otras interpretación, análisis o aplicación y otros que se orientan a la reflexión (ver anexos). Estos últimos instrumentos denotan una tendencia a evaluar por competencias, ya que se refieren a la aplicación de conocimientos en otros contextos.

Otra característica de la evaluación que se presenta en las prácticas pedagógicas de varios docentes de la muestra es la tendencia a evaluar un mismo logro con diversas maneras de manifestar el aprendizaje: se exige el cumplimiento de varios indicadores, asumidos como actividades: tareas, ejercicios en clase, desarrollo de

guías, ensayos, esquemas, mapas conceptuales, previas escritas, exposiciones, sustentación oral. Todas estas actividades se suman y si falta la mayoría se decide que no alcanzó el logro. Debemos preguntarnos por qué un estudiante tiene que demostrar de todas las maneras un mismo logro, aún éstas no sean significativas para el aprendizaje o a pesar de las diferencias individuales, todos deben aprender y demostrar que aprendieron de la misma manera.

②
Respecto al uso que se le da a los resultados de la evaluación, el común denominador es para promover, para castigar o premiar el aprendizaje. El registro y la elaboración del informe se convierte en un fin de la evaluación en determinados momentos, debido a las exigencias institucionales. Solo en dos casos de la muestra, los docentes intentan evaluar la enseñanza, pero igualmente la tarea es entregar un informe, entonces prima sobre la intención de replantear las prácticas evaluativas.

Estas prácticas están en estrecha relación con las prácticas de enseñanza, hacen parte de un proceso, son constantes y se emplean diversas técnicas. Sin embargo esta diversidad y presencia de la evaluación dentro del aprendizaje es asumida por los estudiantes como mecanismos de presión, como premios o castigos y entonces la ven como el objetivo, desplazando también el aprendizaje. Los chicos estudian para pasar la evaluación, no para aprender. Estas situaciones reafirman nuestra tesis de que las formas de valuación condicionan las formas de aprendizaje, en tanto que la evaluación hace parte del aprendizaje, porque está presente durante todo el proceso.

Por su parte, hay maestros que también han convertido la evaluación en un fin privilegiado, ni la enseñanza ni el aprendizaje se asumen como las principales tareas del proceso. Es por esto que al indagar sobre cómo encuentran a sus estudiantes, se prioriza en las deficiencias, en el fracaso porque se parte de la evaluación. Es como si al maestro le implicara todo el tiempo juzgar. De ahí que toda nueva propuesta de evaluación le sirva para encontrar nuevas formas de

encontrar y demostrar el déficit del estudiante.

La concepción de estudiante y más aún la decepción que se produce cuando no encuentran estudiantes según sus ideales, se deriva de los resultados de la evaluación, en la que se privilegia el aprendizaje de contenidos y se aplica el principio que todos deben aprender en el mismo tiempo y responder en el mismo momento y con las mismas formas.

En primer lugar, la evaluación que da cuenta de los resultados, tanto es así que se hace al final de unos contenidos vistos; en esta forma predomina entonces la evaluación cuantitativa cuyo referente es el examen del ICFES sobre todo para los grados 10º. Y 11º, porque en últimas los resultados que se analizan y se utilizan para la vida futura de un bachiller, son numéricas (El puntaje), a pesar de la intención de los académicos e investigadores que lo diseñaron para evaluar competencias y detectar desempeños.

La evaluación como control de resultados de un trabajo, se miden por su cumplimiento, orden, estética y en algunas ocasiones en la sustentación de lo realizado; sustentación que puede confundirse con la repetición. Se podría ver entonces, que este tipo de evaluación toma sus fundamentos en el positivismo, dándole importancia a la medición, cuantificación y alcance de objetivos; se orienta más hacia los resultados o productos obtenidos en el aspecto cognoscitivo, especialmente en la memorización de información; es vertical, sólo la realiza el maestro al final de un período determinado mediante pruebas objetivas. Como dice Gordillo esta forma de evaluación se convierte en un veredicto y define quién pasó y quién perdió una asignatura o un grado. Así las diversas materias se entienden como independientes entre sí, en donde la aplicación de los conceptos sólo se da en la solución de los problemas internos a cada disciplina y se mide como la adquisición de rutinas.

Esta forma de evaluación prevalece en las comisiones de evaluación, en las que cada maestro en últimas decide si un estudiante perdió o pasó. A pesar de intentar evaluar tomando como referente los logros institucionales, las comisiones de evaluación y promoción terminan aceptando los "veredictos" de cada docente. No se extrae de ellas un proyecto para cualificar y unificar criterios de evaluación en la institución.

Por otro lado, hay maestros con criterios más amplios que tienen en cuenta actitudes, intereses, producción y/o ejecución de trabajos; están poniendo en práctica aspectos de la evaluación cualitativa e integral. Estos docentes utilizan diversidad de instrumentos que se utilizan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje para la superación de deficiencias y la mejora continua. Esta concepción de evaluación se refiere al proceso interactivo de construcción de conocimientos que deben ponerse a prueba para resolver una situación. Esta relación entre conocimiento y evaluación ha ido tomado fuerza en la institución, hasta el punto que la evaluación hace parte del proceso de aprendizaje, es permanente y continua.

No obstante, se presentan características como el énfasis en contenidos de la materia, sin tener en cuenta la pluralidad de condiciones de los estudiantes para el aprendizaje, la transversalidad de las áreas. No se percibe la consideración de los distintos ritmos de aprendizaje del estudiante, aspecto que se ve reforzado por el calendario escolar y la cultura evaluativa de si ganó o perdió. No se puede tener en cuenta los distintos ritmos y tiempos para formar los desempeños porque lo que prima es la rigidez de la estructura organizativa institucional.

Los registros de los docentes no señalan que hagan evaluación de su práctica, dándose una tendencia a pensar que lo que está haciendo lo hacen muy bien. Igualmente son muy pocos quienes consideran la autoevaluación, o por lo menos no se percibe que la practiquen.

Un aspecto que llama la atención es que los maestros, en forma mayoritaria, parten de lo que el alumno no sabe, de sus fallas, de sus dificultades, en contraposición con las teorías constructivistas. Aunque en el discurso se manifiesta que los alumnos tienen unos conceptos, en su reflexión práctica se alude constantemente a dichos estados de sus estudiantes. Cuando se habla de los resultados de la evaluación, salen a relucir casi exclusivamente los aspectos negativos en el proceso de aprendizaje. Con alguna excepción se hace un cuestionamiento a la enseñanza.

En este contexto hemos encontrado unas características predominantes de las prácticas evaluativas que resumimos así:

1. **Del discurso a las prácticas:** Encontramos aquí varias tendencias en los maestros. -Los que en su discurso descalifican las pruebas de memoria, sin embargo las evaluaciones que realizan a sus estudiantes tienen como énfasis la memoria.

-Los que defienden la memoria como una de las maneras más eficaces de adquirir conocimientos. "Yo si creo que la memoria es la clave, si un pelao no recuerda las tablas de multiplicar no puede resolver un problema de matemáticas y está en desventaja frente a otro que sabiéndocelas de memoria realiza el ejercicio más rápido" (Entrevista con maestro No. 9)

-Los que tanto en su discurso como en su práctica asumen una posición crítica frente a los métodos tradicionales y a la evaluación de aprendizaje de contenidos. Emplean maneras diversas para evaluar involucrando la evaluación dentro del proceso de aprendizaje.

-Los que en su discurso consideran las teorías constructivistas y de diversidad en sus estudiantes, pero en la práctica manejan la homogenización: todos los estudiantes deben aprender lo mismo, con las mismas estrategias y rendir cuenta de ello en los mismos momentos, de las mismas forma. Deben comprobar su

aprendizaje de muchas maneras, todos con las mismas actividades.

2. **Las tareas escolares:** En su gran mayoría los maestros se quejan del incumplimiento de sus estudiantes por las tareas y trabajos “son muy irresponsables en el cumplimiento de tareas” “Siempre incumplen los mismos”. Los criterios de evaluación que prevalecen son el orden, la estética, el cumplimiento, la repetición de ejercicios.

Llama la atención que la preocupación de los maestros se queda allí y no ocupa por identificar si las tareas escolares, llámense trabajos, escritos, ejercicios, etc, cumplen un papel significativo en la construcción del conocimiento o si son utilizados básicamente como instrumento de control en los que se prioriza cumplimiento, orden, presentación, cantidad, etc.

3. **Los cursos problema:** Es notoria en los docentes la tendencia a estigmatizar los cursos: “Este curso si trabaja, en cambio tal curso da pereza entrar, no dan ganas, es un curso terrible” Con unos mismos parámetros medimos a todos los cursos, con las mismas estrategias, con los mismos indicadores y hasta con las mismas actividades. Esto demuestra que se carece de una apropiación teórica del enfoque epistemológico, pedagógico y psicológico que respalda la innovación que se necesita implantar para que las estrategias sean las más adecuadas.

La reflexión no avanza más allá de la culpabilidad de estudiantes y padres, el fracaso escolar es la categoría predominante en el análisis de resultados de la evaluación. Como se afirma en la Revista Signos, Pedagogía y Educación: “ Toda innovación educativa que no contemple desde el principio la reflexión y revisión del papel de la evaluación carecerá de sentido y servirá tan sólo como un efímero maquillaje de las prácticas pedagógicas tradicionales”.



No se encuentra en la práctica pedagógica que un maestro refleje una de las concepciones en forma permanente. Este reflejo es coyuntural, muy situacional y relativo. Hay una combinación que no deja ver en claro que las prácticas evaluativas muestren una tendencia específica. Se toman aspectos de la evaluación cuantitativa como los resultados, las mediciones y los veredictos, pero a su vez se evalúa dentro del proceso de aprendizaje, se tienen en cuenta actitudes, intereses, esfuerzo y a la hora de analizar el rendimiento se considera la problemática socio-afectiva de los estudiantes. Estos aspectos se tienen en cuenta, según los maestros porque se quiere una formación integral, se requieren estudiantes con valores, con actitudes responsables para alcanzar éxito en su vida laboral. Los análisis de la problemática afectiva de los chicos se retoman para hacer un seguimiento a su desempeño y prestarles más atención. Los docentes conversan con ellos, los orientan y se relacionan con las familias para que superen sus dificultades. En casos críticos los maestros asumen una actitud de franco apoyo y acompañamiento.

Una consideración de la gran mayoría de los docentes, es que la evaluación cualitativa, la evaluación actual ha promovido el bajo nivel de exigencia. "Los estudiantes se contentan con dar lo mínimo", es una expresión constante de los docentes. En su reflexión, consideran que la forma de aprender y de evaluar tradicional, "antigua", fue más efectiva, porque " así aprendimos bien", "dió resultado".

¿Si la pedagogía tradicional, basada en los contenidos y en la repetición, ha sido tan bondadosa, cómo es que la educación en este país no ha jugado un papel primordial en el desarrollo de la sociedad, en su transformación, en la ciencia, en la tecnología, en la investigación?. ¿Qué es lo que hace pensar a los maestros que esta forma de aprender, de enseñar y de evaluar fue mejor?. Es necesario preguntarnos como docentes qué fue lo determinante en la formación de un ~~pl~~ García Márquez, El doctor Llinás, Manuel Elkin Patarroyo, etc, que formados bajo los métodos tradicionales pudieron hacer lo que querían, pero requirieron tenacidad, esfuerzo y exigencia, no

de los demás, sino desde sí mismos. ¿Cómo hacer que nuestros estudiantes se propongan un sueño y lo alcancen con tenacidad? Importa el método en el que esta siendo formado o es parte de su convencimiento y de su disposición hacia el conocimiento? !

Será que tenemos tan enraizados los modelos de autoritarismo que cualquier forma de ver la educación por fuera del poder, del instruccionalismo, de las normas, nos parece inadecuado y propiciador de conductas no deseables en los estudiantes? Es posible que todavía creamos que cuando un estudiante se sale de estos parámetros está condenado al fracaso.

5.2 CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes de grados inferiores consideran que al evaluarlos les deben preguntar lo que les han enseñado, lo que han copiado, escrito en sus cuadernos o escuchado en clase.

La mayoría de estos chicos de 6°. Y 7°. Grado creen que los conocimientos se miden a través de pruebas, preguntas orales o escritas, sobre una temática, para que les digan si van bien o mal. Así la evaluación es un medio de comprobación del cumplimiento de objetivos de la enseñanza.

Los estudiantes de grados superiores perciben la evaluación como “poner a prueba nuestros conocimientos”, poner a prueba las capacidades, la manera como utiliza los conocimientos, la participación, la actitud ante la materia, los valores. (Encuesta 2 a estudiantes)

Esta concepción de evaluación nos permite deducir como investigadoras, que la evaluación se está asumiendo dentro de los nuevos esquemas de evaluación de competencias. Cuando los estudiantes hablan que a través de la evaluación,

además de dar a conocer lo que saben de la signatura o de un tema, deben comprender y analizar problemas aplicando conocimientos, se puede determinar sus avances y sus dificultades, aprender sobre sus errores, corregirlos y superarlos; ya se percibe un manejo integral por competencias y por actitudes.

En esta tendencia los estudiantes están comprometidos en su proceso de aprendizaje en la medida en que tengan una disposición significativa. Aquí, los estudiantes reconocen su responsabilidad, no sólo en relación con el conocimiento, sino en sus valores, en sus actuaciones. Esta forma de ver la evaluación refleja la concepción de evaluación de los maestros en estos grados.

Pareciera que en los grados inferiores la evaluación se asume, tanto por los docentes, como por los estudiantes en forma muy tradicional, donde su objetivo es definir si pasan o no pasan la asignatura. En este sentido, la forma de evaluación es la prueba estandarizada que determina deficiencias o avances para sancionar o aprobar; sin embargo cuando se indaga por lo que se prioriza al evaluar, los chicos reconocen que se les evalúa aplicación de conocimientos, que según el registro de clases, se hace mediante su producción oral prescrita o gráfica. Los trabajos y las tareas son determinantes en los resultados de la evaluación.

Si se hace una comparación entre las concepciones que expresan estudiantes de grados superiores con los de grados inferiores, se percibe en aquellos una mayor confianza en los resultados de la evaluación. Los estudiantes mayores sienten mayor acercamiento a sus maestros, pueden expresar sus opiniones, refutar cuando sea necesario, incluso hacer bromas. Los más pequeños no se atreven a discutir con sus maestros los criterios de evaluación, los aceptan más dócilmente y por eso esperan que les evalúen lo que copian en sus cuadernos o les explica el profesor. Sólo esperan que les digan si van bien o mal.

En todo caso, las tareas de finalización del año escolar provocan un ambiente de

tensión en los estudiantes que “deben logros” y se nota un afán por realizar trabajos para recuperar. Los docentes se sienten presionados por los estudiantes que buscan la recuperación y lo más cómodo es asignarles otro trabajo, con las mismas recomendaciones y exigencias. Es necesario considerar la apreciación de los maestros respecto a que son los mismos estudiantes en cada curso, quienes no alcanzan los logros en varias asignaturas, son los irresponsables, que durante todo el año se despreocupan por su aprendizaje y sólo al final están corriendo para recuperar el tiempo perdido.

6. CARACTERIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA INSTITUCIÓN

Después de realizado el estudio de casos de los doce maestros de la muestra, de haber analizado, discutido y de releer la información a fin de resignificar lo que nos decía, el equipo de investigación se planteó la caracterización de las prácticas de enseñanza en nuestra institución.

Identificamos unas características generales de las cuales se derivan otras.

6.1 LA ENSEÑANZA COMO PRIORIDAD.

En los maestros se hace más notoria la preocupación por cómo enseñar, cómo preparar sus clases, cómo diseñar guías, talleres; pero muy poco nos cuestionamos como aprenden nuestros estudiantes, como perciben, qué dificultades tienen, qué errores cometen y porqué y cual es su proceso de desarrollo cognitivo. La observación y el análisis de éstos aspectos no son nuestra preocupación.

Como lo que se prioriza es la enseñanza y no el aprendizaje, se asumen posturas como:

- Poca importancia al diagnóstico inicial. De los doce maestros de la muestra, 6 de ellos el 50% realizó diagnóstico al iniciar el trabajo con sus estudiantes. De éstos sólo dos personas diseñaron un instrumento intencional para hacer diagnóstico de las capacidades y aptitudes de sus estudiantes. Al indagar acerca de cómo se retomó el diagnóstico para trabajar con los chicos una de las respuestas fué " No hay necesidad de hacer diagnóstico, se parte de las

nociones que tienen los chicos acerca de un tema”; “ Los estudiantes no son tablas rasas, se parte de lo que se supone que ya deben traer”.

- Desconfianza en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Los maestros no confían en las capacidades cognitivas de sus estudiantes así lo manifiestan constantemente en sus expresiones como “^{no}son capaces de argumentar, no son capaces de hacer una consulta, se limitan a copiar, no son capaces de interpretar, no son creativos, no aplican sus conocimientos en la realidad, etc. Estas situaciones, vistas desde afuera parecen denotar una actitud de los docentes de seguir juzgando, pero no buscan la manera de desarrollar estas habilidades de pensamiento.
- El maestro es el líder de la clase. Los maestros no hemos configurado otra forma distinta de planear nuestras clases que no seamos nosotros los que propongamos los contenidos, las actividades, las estrategias didácticas y los criterios de evaluación. A pesar de algunos intentos por concertar con los estudiantes, resultamos imponiendo nuestros criterios porque nuestra preocupación esta centrada en el “cómo voy a enseñar”.

Sin embargo notamos una ambivalencia en este liderazgo, pues cuando se trató de ver resultados de los estudiantes, observamos que en las comisiones de evaluación y en el segundo taller de socialización realizado con los maestros de la muestra, los maestros, se refieren a “el número de estudiantes”; “ las políticas educativas como la promoción automática, la evaluación por logros y competencias”; “ la falta de estímulo que le brinda el medio social en que se desenvuelve el muchacho”; “ la falta de compromiso académico de los estudiantes”, como las causas del fracaso escolar y en ningún momento se sienten involucrados.

- Los criterios de evaluación. Son definidos, planeados y evaluados por el docente. En las entrevistas sostenidas con los maestros y encuesta a

estudiantes, manifestaban en un noventa por ciento que los indicadores de logros no son concertados con sus estudiantes, el maestro los plantea de acuerdo a su planeación y se los da a conocer a sus estudiantes sin el ánimo de concertar, en algunos casos ni siquiera se dan a conocer a los estudiantes en el transcurso del trimestre. “ Doy a conocer los logros pero no los discuto con los estudiantes” .

- El calendario escolar. Está definido por los tiempos de enseñanza, es muy preciso en la duración de las clases, las fechas de cierre de período, entrega de planillas etc. Los tiempos del calendario no tienen en cuenta los procesos de cognición, se planea de acuerdo a unos temas. Esto afecta hasta aquellas prácticas de maestros que intentan involucrar los procesos de cognición de los estudiantes, las cuales resultan obstaculizadas por las presiones del calendario escolar. Aquí ejerce también presión la misma cultura escolar que va desde los padres de familia, las comisiones de evaluación hasta los estudiantes. Todos ellos se relacionan con el maestro y con la institución, básicamente a través de la evaluación, entonces los informes son el aspecto más importante del proceso. Se quieren ver solo los resultados a través de un informe que les indique si pasó o no pasó. La estructura organizativa de la escuela no está pensada para respetar los procesos ni los ritmos de los estudiantes. Nos tendríamos que desacomodar demasiado, no depender de los horarios, de los cambios de clase.
- El estudiante poco se siente involucrado en su aprendizaje. El estudiante siempre está a la espera que se le oriente, no se involucra en su papel protagónico en el aprendizaje revelando de esta manera la forma como se le ha tratado, en donde el maestro es el que planea y propone. La autonomía cognoscitiva y moral es el resultado de un largo proceso de formación: pensar por cuenta propia, tener un proyecto académico.

6.2 LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO SE ASOCIA CON LA TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN.

Los maestros de la muestra establecen relación con el conocimiento fundamentalmente a través de los textos. Los textos se convierten por excelencia en el medio donde se encuentra el conocimiento, por lo tanto al estudiante se le pide como comprobación de un conocimiento adquirido: una evaluación, un escrito, un taller o una exposición en donde se reproduce la información que está en los textos, pero de una forma comprensible, en su lenguaje en últimas que lo haya comprendido.

En algunos casos no se coloca al estudiante en situación de desequilibrio que le permita crear y construir el conocimiento. "Los pongo a leer los primeros 15 minutos de la clase sobre el tema, luego hago preguntas para saber que han comprendido; aclaro dudas y después si hago la evaluación" (Entrevista con el docente N° 9 y registro de clase) Según la práctica observada, la interpretación se hace como repetición del texto y la evaluación se realiza par comprobar si aprendió, no se pone en duda lo que dice el texto.

Esto nos indica que los docentes no han comprendido que en los textos simplemente está la información que los estudiantes necesitan para construir el conocimiento y que es el maestro, que con una serie de preguntas lo está cuestionando permanentemente para que se haga preguntas y busque las posibles respuestas que le permitan construir y reconstruir el conocimiento. La información está en los textos o en Internet. El conocimiento se pone en uso cuando se aplica en la solución de un problema real.

Pero no se puede generalizar esta situación, hay maestros que trabajan con otro tipo de intención al hacer las lecturas. A partir de los textos se presentan discusiones,

puntos de encuentro, aplicación para resolver una situación, se trabaja la argumentación, se emplea para el trabajo en equipo.

6.3 EL AMBIENTE DE CLASE DESEABLE ES EL DE LA DISCIPLINA.

“ Este curso es muy indisciplinado, por eso casi no se puede trabajar” “ Con este curso si es agradable trabajar porque son juiciositos” “ Este curso es bastante indisciplinado, por eso me preocupo por quienes están y quienes no. El trabajo en clase no rinde por la indisciplina...” (Registro de clase de las maestras N° 10 y 11)

La disciplina se convierte en el factor determinante del aprendizaje, se asume que si no se está en orden no se está construyendo

Notamos igualmente, que con frecuencia los docentes en la desconfianza que tienen hacia sus estudiantes, no ven como valederos aspectos de sus clases que merecen ser rescatados porque ponen a sus estudiantes en desequilibrios que les permiten ir construyendo conocimiento pero el docente no lo cree. (En registros de clase veíamos como hay estudiantes que hacen preguntas, crean, dialogan y son activos). Cuando se presenta “indisciplina”, tanto los maestros, como las directivas cuestionan el trabajo de ese maestro que ha permitido otras formas de expresión, que ha diseñado actividades que provoquen actuaciones “no deseables”, como los gritos, la risa, el movimiento, no ocupar un pupitre.

7. TENDENCIAS INSTITUCIONALES. EFECTOS DEL CONTEXTO.

El estudio de casos nos permitió desarrollar una continua conversación respecto a la práctica social con cada docente de la muestra, para generar un ambiente de cambio. Esta conversación y el referente teórico nos permitieron encontrar las claves de interpretación de sus prácticas dentro de su contexto particular y dentro del contexto institucional.

A pesar de las diversidades, las constantes reflejadas en el estudio de casos nos han dado luces sobre las tendencias institucionales. A partir del estudio de casos buscamos reconstruir el sentido real de las prácticas dentro del contexto institucional que involucra unas políticas, unos valores, unos principios.

7.1 NO HAY UN MODELO PEDAGÓGICO PURO

Las constantes encontradas en el estudio de casos se refieren a ciertos matices de un modelo pedagógico híbrido entre lo tradicional y lo cognitivista. No encontramos ninguna práctica pedagógica que refleje una tendencia exclusiva, cada una se acerca un poco a lo tradicional o a lo cognitivista, pero involucra aspectos de las dos, bien sea en la forma de enseñanza, en la concepción de aprendizaje, de evaluación y de estudiante o en la relación con el conocimiento.

La forma de enseñanza expositiva, centrada en el papel del maestro es la predominante, pero se encuentran prácticas de enseñanza que posibilitan el protagonismo de los estudiantes, que despiertan su interés a través de estrategias significativas. Estas dos formas de enseñanza se combinan en las prácticas de los docentes que tienen que ingeniárselas para motivar a los estudiantes, unas veces

bajo el mecanismo de la presión, de la exigencia, del autoritarismo y otras veces con el afecto, la aceptación, la tolerancia.

La concepción de estudiante varía desde el capaz de construir su propio conocimiento sin ayuda del maestro, hasta el que espera que le indiquen todo, que no hace nada sin la orientación del maestro. Se parte de la suposición de estudiantes autodidactas, se pasa por los estudiantes a los que solo hay que darles un impulso y alcanzan los logros esperados y se encuentran también aquellos que no quieren hacer nada a pesar de muchas oportunidades, de diversidad de métodos y actividades para el aprendizaje, que fallan en todas las asignaturas. Estas mismas características se les atribuyen a los cursos. Los hay muy "pilos", participantes, ingeniosos, disciplinados, cumplidores; pero también los "terribles", incumplidos, desmotivados, sin aspiraciones. No hay un maestro que tenga una concepción única de estudiante. Dependiendo del grado, de la asignatura, de los grupos, de la problemática familiar y social, se adquiere una concepción de estudiante.

Ese ideal de estudiante se ve enfrentado a una realidad de fracaso escolar, de la que los docentes hacen responsables a los estudiantes, a los padres de familia, al contexto socio cultural, al sistema educativo, a las políticas económicas. El estudiante de la institución, en la práctica tiene otra connotación para el maestro. Es el de incapacidad para aprender, para responder, para cumplir, el conformista, que no se exige, que no da sino el mínimo.

Por su parte el estudiante se siente obligado por maestros y padres a hacer cosas que no le gustan, que no tienen significado, que no puede aplicar en su vida escolar, ni fuera de ella. Este panorama negativo convierte las situaciones de aprendizaje en meras obligaciones, no en compromisos con su propio conocimiento.

La evaluación es concebida como forma de control y comprobación del aprendizaje, pero también como instrumento para replantear formas de enseñanza y de

planeación escolar. Con muy raras excepciones, los docentes de la institución se preguntan cuál será la mejor forma de evaluar y revisan constantemente sus prácticas evaluativas, para mejorar el rendimiento de sus estudiantes. La evaluación se involucra dentro del proceso de aprendizaje. Los estudiantes se sienten evaluados en todo momento. Claro que hay momentos especiales, que se convierten en traumáticos dentro del proceso de evaluación, como los finales de período académico o año escolar, debido a la cercanía de los informes a los padres de familia y al veredicto final. No encontramos una práctica pedagógica que no involucre estas variantes de la evaluación.

La concepción generalizada de aprendizaje se refiere a la comprensión de conceptos, a la relación entre ellos, a su argumentación y sustentación. No se ha descartado el aprendizaje por repetición, pero tampoco es el único; de hecho no se puede desconocer el papel de la memoria en el aprendizaje, aún en la comunicación. Se hace combinación de las dos concepciones. Nos queda por indagar qué tanto saben los docentes sobre cómo aprenden sus estudiantes.

Estos componentes del modelo pedagógico no se presentan en forma pura dentro de las prácticas de los docentes, así que el modelo institucional que emerge está aún marcado por la influencia de la formación docente dentro de métodos tradicionales teñida con las nuevas teorías pedagógicas que aún no se reflexionan suficientemente. Los docentes esperan una formación para enseñar significativamente y para evaluar integralmente que contribuya a mejorar la calidad de la educación.

7.2 EL ESTUDIANTE Y EL PADRE DE FAMILIA SE RELACIONAN CON LOS DOCENTES Y LA INSTITUCIÓN A TRAVÉS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN.

La forma determinante de la relación docentes- estudiantes- padres de familia es la

evaluación. De acuerdo a como evalúan los docentes y a los informes que presentan, así se cataloga su práctica por los estudiantes y padres de familia. Los padres se acercan a la institución cuando van a recibir los informes de sus hijos, es decir sólo se relacionan con el colegio a través de los resultados, no hay el acompañamiento, ni el seguimiento de los procesos cognitivos y formativos de los hijos. La relación no es con un ser humano joven o con un estudiante hijo sino con un alumno. La relación es a partir del rol en la escuela.

La cultura escolar ha creado un padre de familia que solo se acerca a la institución para recibir resultados, informes de evaluación para sancionar o premiar a sus hijos. El padre de familia considera que es una obligación de la institución educativa, formar valores, crear responsabilidades, enseñarle al estudiante. No son conscientes de su papel en la construcción del conocimiento y aunque en su discurso, reconocen que deben participar en el proceso educativo, en la práctica lo abandonan y lo dejan a criterio de la institución.

7.3 LA INSTITUCIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA AUTONOMÍA

Este contexto institucional está íntimamente ligado a las políticas educativas distritales y nacionales que han venido trazando directrices a las instituciones para implementar la nueva forma de evaluación, en constante proceso de modificación. El estricto cumplimiento de las normas, sin una sólida reflexión colectiva han convertido esta modificación en una situación traumática e impuesta desde fuera y desde adentro.

El establecimiento de criterios de evaluación, la elaboración de los logros institucionales y de los indicadores de logros han sido determinados por el Consejo Académico con un fuerte liderazgo de la rectora y la coordinadora académica. En estos criterios se perciben influencias de experiencias externas, de la documentación revisada en jornadas pedagógicas y en reuniones de departamento, especialmente lo

referente a directivas ministeriales y a la reglamentación de la Ley 115 en materia de evaluación. Sin lograr una concertación colectiva, se han tomado decisiones, que por el afán de cumplir con la ley han atentado contra la autonomía institucional.

Se percibe cómo la aplicación de normas, si bien ha provocado inquietud e interés por el cambio aunque sea impuesto, ha generado malestar por la imposición. La cultura escolar nacional ha desarrollado una estrategia de rechazo a las políticas educativas, en muchas ocasiones de manera irreflexiva. En el caso de las últimas políticas evaluativas, los docentes consideran que han contribuido al desmejoramiento de la calidad de la educación, que han generado la pereza y el conformismo de los estudiantes. Entonces la concepción de evaluación que tienen los docentes se modifica al ritmo de las leyes de manera inconsciente. Se deben aplicar formas de evaluación para cumplir con el requisito, no por convencimiento propio.

El rechazo por la imposición de normas no llega solamente hasta las emanadas desde el Ministerio, sino que penetra las decisiones de Consejo Académico, seriamente influido por las sugerencias de los directivos docentes. De esta manera el clima de aceptación de las directrices institucionales no es de reconocimiento de sus bondades, sino de acatamiento a las órdenes, al cumplimiento para evitar la sanción.

Esta situación se transfiere a las prácticas de los docentes, quienes hacen conscientes a sus estudiantes de que la imposición y la obligatoriedad es para todos. Así, muchas de las acciones de aprendizaje son impuestas, no surgen del consenso y la significatividad.

No se trata de dar a entender que los maestros no reflexionamos sobre las ventajas y desventajas de la aplicación de las nuevas políticas educativas, por el contrario, se hace la reflexión, pero finalmente quienes deciden son otros a los que hay que acatar, porque somos parte de una institución que tiene sus jerarquías y su forma

propia de cumplir con la ley.

7.4 ¿LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL, DETERMINANTE DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS ?

La planeación institucional, producto de ajustes exigidos desde afuera, constituye un elemento desequilibrador de la práctica pedagógica. Por una parte trata de unificar y restringir y por otra exige producción individual y de equipos pequeños. Las prácticas evaluativas, los registros, los instrumentos, los informes constituyen objetivos de la evaluación, en ciertos momentos del planeamiento institucional y cortan los procesos. El conocimiento se parcela de acuerdo a la planeación para poder rendir informe, tanto del rendimiento de los estudiantes, como del papel del maestro.

Dentro de esta panorámica se han creado las comisiones de promoción y evaluación para cada curso conformadas por todos los docentes que tienen carga académica en cada curso, la orientadora y un coordinador, quien las modera y les da la orientación, de acuerdo a las directrices del Consejo Académico. En estas comisiones de evaluación participaban estudiantes, pero en vista del recelo de los docentes que la cultura escolar ha provocado y a la falta de ética y responsabilidad de los estudiantes para manejar la información que allí se analiza, lo cual causó serios contratiempos y niveles de enfrentamiento, se optó por excluirlos de participar en dichas comisiones.

Las reuniones de las comisiones de evaluación y promoción centran su atención en las fallas de los estudiantes, se inician analizando la problemática de fracaso escolar de estudiantes que fallan entres o más asignaturas. Como producto de esta investigación se ha tratado de promover la evaluación y la promoción a partir de los logros institucionales.

Las prácticas pedagógicas están mediadas por toda esta situación: por una parte su formación sus convicciones, sus creencias y por otra, el cumplimiento de normas. Esta es la panorámica en la que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7.5 LA INSTITUCIÓN ES VISTA COMO EXITOSA POR LA COMUNIDAD

Ya hemos dicho que el ambiente de expectativa se manifiesta en ansiedad sobre cómo mejorar las estrategias de evaluación, cómo mejorar el rendimiento de los estudiantes, cómo comprometer a la comunidad en el proceso.

Ante la panorámica sesgada de fracaso escolar que percibimos los docentes allí interior de las aulas, el ambiente externo muestra una institución en vía de éxito, ha sido considerada como la mejor de la localidad por la calidad del servicio educativo que ofrece.

Instituciones de convenio y con proyectos a nivel distrital y nacional como el SENA, la Fundación Alberto Merani, Difuciencia y otras, han reconocido en su momento, el trabajo de los docentes que se han vinculado en sus cursos y eventos de capacitación, formación o actualización pedagógica, lo cual demuestra que si se conforman equipos de investigación se logra un buen nivel y el reconocimiento.

Dentro de este contexto los docentes se sienten comprometidos, no sólo a crear una buena imagen de la institución frente a la comunidad, sino a entrar en una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas que permita avanzar en el proceso de cambio.

Mientras los docentes buscan, individualmente y en pocas ocasiones en equipos, una orientación, un norte para identificar su proyecto pedagógico, no se han creado mecanismos de cohesión e integración de dichos intentos.

En este ir y venir entre el fracaso escolar visto desde adentro y el éxito institucional visto desde afuera, las prácticas docentes fluctúan entre los métodos tradicionales y las nuevas tendencias cognitivistas. El PEI no se percibe con fuerza en las aulas.

7.6 EL TRABAJO EN SOLITARIO IMPIDE AVANZAR

En toda la vida institucional se continúa trabajando en solitario, como islas. Cada proyecto, cada reflexión se estanca cuando se cumple con el requisito del informe, del escrito. Esta característica de la cultura escolar refleja una vez más, que la reflexión, la innovación no llega a las aulas con la trascendencia deseada, que se queda en el papel, en el cumplimiento del requisito.

Cada quien considera que hace lo mejor, que está en lo cierto y por lo tanto continúa desarrollando sus prácticas con las tendencias que considera le dan resultado. Se espera que se considere su posición, que se respeten sus criterios y que nadie debe meterse en su terreno. No hay aún una cultura para el consenso, para el acuerdo, para el verdadero cambio, producto de la reflexión consecuente, tanto individual como colectiva. Solamente aceptamos la posición del otro cuando viene de instancias directivas, que se deben cumplir, de lo contrario sería aceptar incapacidad y debilidad.

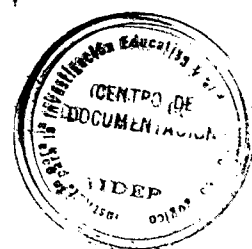
Con estas posiciones, se pierden iniciativas valiosas, se frustran intentos por mejorar, por innovar, por producir desequilibrios que mejoren las prácticas.

Se está a la espera de una mano salvadora. Otros son los responsables. Pero si alguien emprende un proyecto de innovación o investigación que desentrañe las tendencias tradicionales o inadecuadas, se ve marginado del grupo, se le ve como enemigo, como elemento desintegrador o simplemente se ignora.

8. CONCLUSIONES

Las tendencias institucionales expresadas en el capítulo anterior son nuestras grandes conclusiones; sin embargo adicionalmente hemos encontrado:

- * • La novedad sea constructiva o no, es recontextualizada por el maestro desde su experiencia previa y desde sus concepciones, esta es la razón por la cual se encuentran rastros de concepciones tradicionales en maestros que ya han puesto en uso estrategias nuevas que ellos consideran mejoran sus prácticas. X
- Para cambiar no solo hay que tener una actitud reflexiva y crítica sobre lo que hacemos a diario, sino también se requiere de una apropiación teórica del enfoque epistemológico, pedagógico, sociológico y psicológico que respalda la innovación que estamos tratando de implantar.
- El maestro puede considerar que algunas prácticas llamadas tradicionales pueden serle útiles para sus propósitos formadores y las aplica combinándolas con algunos elementos de las nuevas teorías.
- Es una característica de la modernidad, considerar como un insulto que nos digan tradicionales desconociendo que la intención no es etiquetar como malo lo tradicional. No se puede asegurar que todo lo tradicional es malo y todo lo nuevo es bueno. Esta característica se complementa con un elemento de la cultura del docente que no asume la autocrítica y que considera que todo lo que hace lo hace bien, haciendo responsables del fracaso escolar a otros agentes educativos. ✓
- 1 • Las formas de evaluación que emplea el maestro inciden en gran medida en la forma como aprenden los estudiantes. Así mismo la evaluación permite desentrañar las prácticas de enseñanza, aunque puede suceder que se enseñe



de una forma y se evalúa de una muy distinta, por eso los resultados de la evaluación no son los esperados.

- 2 {
 - Los resultados de la evaluación y los informes se constituyen determinan las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia que se forman una imagen del docente, a partir del éxito o del fracaso del estudiante.

En este proceso investigativo se lograron avances significativos que podemos sintetizar así:

- Por primera vez pudimos observar la práctica pedagógica de los maestros, compañeros de la misma institución, sin mucha oposición o recelo. Encontramos su colaboración en la recolección de información y se nos permitió discutir con sus estudiantes los aspectos que les llaman la atención de la enseñanza y de la evaluación. Esta es una tarea que en muy raras ocasiones se puede realizar por las barreras de la cultura escolar, como la resistencia a ser observados y caracterizados.
- Logramos hacer la caracterización de las prácticas pedagógicas con una mirada en triangulación que nos aportó la visión de los estudiantes, de los mismos docentes, en encuentro con nuestra mirada de investigadoras.
- 3 {
 - Se ha creado en la institución la expectativa de mejorar las formas de evaluación relacionándolas con las prácticas de enseñanza, aspecto decisivo para la reflexión hacia el cambio. *Unos de los grandes logros de la investigación es el que* y que
 - Nos acercamos a la identificación de las tendencias institucionales que contribuirá en la construcción del modelo pedagógico como aporte al PEI. *4
- Se logró un ambiente de disposición hacia la investigación, hacia la formación y de apoyo a esta clase de proyectos, por parte de los docentes, de los docentes directivos, especialmente de la rectora.
- A nivel personal y profesional avanzamos en la reflexión de nuestra propia práctica, nos hicimos una caracterización propia, nos cuestionamos como educadoras, como personas, como investigadoras y nos encontramos en un

equipo que permitió la discusión, la divergencia y el consenso. En varias ocasiones

Esta investigación tuvo sus limitaciones y dificultades, que nos dejan la inquietud de mejorar nuestra experiencia en este campo. Estas limitaciones se refieren básicamente a:

- No se realizaron los suficientes registros de clase, por lo que la caracterización se basó en información desde otras fuentes, impidiendo el acercamiento con la muestra. Se esperaba recolectar más información de las fuentes directas, hacer más registros de clase.
- Las políticas de racionalización coaccionan la autonomía institucional para destinar tiempo a la investigación. No hay incentivos para los docentes de base, quienes debimos interrumpir nuestras actividades personales y profesionales en otros campos por dedicar espacios para la reflexión, el análisis y la sistematización de la experiencia. Estos espacios no han sido suficientes, entonces queda el sinsabor de lo que no se alcanzó.
- No se logró un nivel de reflexión tal que abarcara más allá de la muestra. Las jornadas de socialización se quedaron en el informe, en la presentación de avances y no se tuvo tiempo para el análisis colectivo.
- Una investigación etnográfica como la nuestra no logra tanto como una de participación acción, como para incidir en tan poco tiempo en la vida institucional.
- La gran cantidad de actividades escolares y la complejidad de la práctica docente impidió la realización de más eventos de reflexión con los docentes de la muestra. Casi abandonamos la tarea de confrontar nuestras apreciaciones y muy poco compartimos la lectura de la información. La resignificación se hizo al interior del equipo de investigación sin contar mayormente con la lectura de los docentes.
- Nos faltó una mayor disciplina de trabajo en equipo. La mayor parte de la información se recogió a nivel individual, solo se compartía después de

recolectada y de haberle encontrado un sentido por quien observaba y le hacía la primera lectura.

RECOMENDACIONES

La caracterización de las prácticas de enseñanza en relación con las prácticas evaluativas en la institución nos han llevado a plantear a la institución algunas propuestas y recomendaciones:

- Continuar el proceso investigativo para acercarnos a la construcción colectiva del modelo pedagógico institucional, partiendo de la caracterización y las tendencias desentrañadas en esta investigación.
- Apoyar e incentivar la investigación en el aula como forma de conocimiento de la realidad institucional reforzando la conformación del grupo de investigación del colegio.
- Caracterizar la cultura escolar que se ha ido produciendo en el ambiente uribista y que es expresión de la cultura escolar en Colombia y en el mundo, puede ser importante, con el fin de desarrollar estrategias que la enfrenten con éxito. El aprendizaje para la comprensión y el aprendizaje significativo pueden ayudar a encontrar las respuestas. A esto apunta la evaluación por competencias. Reconocer las características de la cultura del adolescente y de la manera como se presentan las crisis de la adolescencia, especialmente agudas en esta sociedad, puede explicar el aparente fracaso de los profesores para entusiasmar a los chicos por el estudio y evitar un choque con elementos de la cultura del estudiante.
- Replantear los objetivos de las comisiones de evaluación para encontrar el sentido de las categorías sociales manejadas por los docentes y dirigirlo hacia la formulación de estrategias para un aprendizaje significativo.
- Diseñar desde Consejo Académico talleres de orientación para aprender sobre el

aprendizaje y conocer sobre el conocimiento de nuestros alumnos, promoviendo la apropiación de elementos teóricos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que contribuyan a mejorar nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación. Las reuniones de docentes deben dirigirse a diseñar estrategias y materiales significativos de aprendizaje, asumiendo los elementos de la cultura escolar, no rechazándolos.

- Diseñar una programación flexible que posibilite el trabajo por proyectos de grado que contemplen el desarrollo de competencias, aún a costa del desacomodamiento de horarios. La planeación escolar debe contemplar un trabajo por grados (reuniones, no solo de área, sino de grado). Esta debe dirigirse hacia la pedagogía de proyectos. La primera semana de planeación debe constituirse en una semana de trabajo para elaborar proyectos de avances en el desempeño y el desarrollo de competencias por grados. En esta planeación se sugiere partir de los avances y no de los déficits; considerar lo que saben los estudiantes y están en capacidad de hacer para profundizar y avanzar, y no de los faltantes.
- El trabajo por proyectos de grado permitiría avanzar en la evaluación de competencias facilitando la interdisciplinariedad y la unificación de criterios de evaluación. De esta forma se evita seguir evaluando por asignaturas.
- En nuestra perspectiva no sería pertinente señalar en la evaluación cuáles desempeños no domina todavía el estudiante, en cambio se deben establecer mecanismos para informar las metas que él mismo identifica como deseables de alcanzar para realizar una tarea que es para él altamente significativa. Proponemos revisar los indicadores de logros, para que no se presenten como meras recomendaciones y en cambio muestren los niveles de desempeño. Se sugiere considerar la posibilidad de presentar en los informes, esas metas como resultado de la autoevaluación consciente y responsable.
- La evaluación como metacognición debe servir al estudiante para saber en qué nivel de desempeño está, cuáles son sus dificultades de comprensión, para desde

allí proponerse metas. Luego, la evaluación le irá ayudando a saber si está consiguiendo lo que se proponía y si las estrategias que usa para aprender le permiten avanzar en sus desempeños o por el contrario requiere cambiarlas. Plantearse metas y monitorear su propio proceso de conocimiento lo hace posible la autoevaluación. Lograr que el estudiante comprenda cómo aprende es una tarea del docente y de la escuela.

- El diagnóstico o el conocimiento del estado como inician los estudiantes un grado, debe dirigirse a reconocer lo que ha alcanzado el estudiante, los conocimientos previos que tiene, las estructuras cognitivas con las que parte para lograr en el período escolar siguiente un desarrollo superior de competencias y desempeños. Así, cuando se realice el diagnóstico se debe tener como mira lo que tiene el estudiante, no lo que no ha alcanzado. La planeación debe hacerse a partir de este diagnóstico, para proponerse los niveles de desarrollo de competencias por grado, no por área.
- A los docentes nos ayudará mucho remitirnos a preguntas como. ¿son realistas mis metas? ¿Consultan el nivel de desarrollo cognitivo y conceptual de los estudiantes?. ¿Recogen los intereses y expectativas por el saber de los chicos?. ¿Las estrategias usadas ayudan a los estudiantes a resignificar, a encontrar relaciones, formular y poner a prueba hipótesis, reconocer los errores como parte del proceso, verbalizar sus dificultades?.
- El equipo de investigación considera decisiva la asesoría externa en el desarrollo de un proceso investigativo, por lo que sugiere la contratación de una persona experta en los nuevos paradigmas de la evaluación, con experiencia en evaluación de aprendizajes y específicamente en evaluación de competencias, a fin de continuar con el proceso de identificación y construcción del modelo pedagógico institucional y como orientador de la revisión del PEI y de su acercamiento al aula. El PEI puede llevarse al aula en la medida en que se convierta en elemento integrador de proyectos y sueños.

BIBLIOGRAFÍA

BERTONI, Alicia. Revista Novedades educativas. La evaluación como proceso. Año 11 No. 101. Buenos Aires.

BOGOYA M., Daniel y Otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2000

BOGOYA M., Daniel y Otros. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1999

CIEM, Seminario.. Diseño y estudio de un instrumento de Evaluación de los currícula y pensamiento de los profesores en las áreas de Matemáticas y Ciencias experimentales de nivel obligatorio. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Memoria Curso 90-91 y 91-92,

COMBESSIE, Jean Claude, SÁNCHEZ, Silvio y Otros. Investigación Educativa e Innovación. Un aporte a la transformación escolar. Mesa Redonda Magisterio. Santa Fe de Bogotá. 1998

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990. Citado por la Secretaría de Educación en su Plan Sectorial de Educación 1998-2001.. Documento de trabajo n^o 1 , Bogotá 1998.

DÍAZ v, Mario y LÓPEZ J. Nelson. Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Editorial Magisterio. Bogotá. 2000.

Educación Y Cultura.No. 49. Revista CEID. FECODE.

ESTÉVEZ S, Cayetano. Evaluación integral por procesos. Una experiencia construída desde y en el aula. Editorial Magisterio. Bogotá. 1996.

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós. Barcelona. 1999

GORDILLO. Mariano Martín. En: Revista Signos 13. 1994

HOUSE, Ernest. Evaluación, Ética y Poder. Segunda Edición. Ediciones Morata. Madrid. 1997

- LIBREROS S, Daniel. En: Revista Educación y Cultura 53. La educación pública al borde del abismo. Globalización Educativa y Plan de Desarrollo. CEID. FECODE. Bogotá 2000.
- LUCIO, Ricardo. El enfoque constructivista en la educación. En revista Educación y Cultura N° 34, Bogotá, junio 1994.
- M.E.N. Resolución 2343 de 1996. Indicadores de logros y procesos curriculares.
- M.E.N. La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Serie Documentos de trabajo. Santafé de Bogotá. 1997 .
- M.E.N. Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación Cooperativa Editorial Magisterio. 1998
- M.E.N. Decretos reglamentarios de la Ley 115 de 1994
- M.E.N. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Círculo de Lectura Alternativa. Ltda. Bogotá. 1997
- MONTOYA, Nabor. Investigación en educación. Centro de publicaciones de la Universidad del Quindío. 1988.
- MORENO, Heladio. Tendencias educativas y pedagógicas ABC de la evaluación docente. Ediciones SEM. Bogotá. Colección 2000
- NIEVES, Juvenal. Interrogar o examinar. Un enfoque sobre evaluación en el medio educativo. Segunda edición. Editorial Mesa Redonda Magisterio. Bogotá. 1997
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1994. 3. 2. 0
- P.E.I. Formación de uribistas trascendentes y transformadores. Unidad Básica Rafael Uribe Uribe. Santafé de Bogotá. 1997
- PÉREZ A, Mauricio y BUSTAMANTE Z, Guillermo. Evaluación escolar. ¿Resultados o Procesos? Mesa Redonda Magisterio. Bogotá. 1996. 3. 2. 1
- PORLAN, Rafael. Constructivismo y Escuela. 1999. 3. 2. 1

Revista Educación y Cultura.49. Fecode frente al Plan de Desarrollo. Bogotá. 1999.
Revista Signos, Año 6, No. 15. 1995

ROCKWEL, Elice. Desde la perspectiva del trabajo docente.Trabajo presentado en el
Coloquio sobre el estado actual de la educación en México. Noviembre de 1986.
Mimeo.



ANEXO A. ENCUESTA A DOCENTES. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA
ENCUESTA A DOCENTES DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

Noviembre 24 de 1999

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre y Apellido

Fecha de Nacimiento:

En qué año inició su labor docente?

Cuántos años lleva en esta institución?

Categoría en el Escalafón Docente

II. HISTORIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

1. Experiencia docente: años

2. Estudios realizados

NIVEL	AÑO	INSTITUCIÓN	TITULO
-------	-----	-------------	--------

III. Cursos de capacitación a actualización pedagógica. (Seleccione los que considere más significativos para su labor docente. (máximo 3)

AÑO INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL CURSO
-----------------	------------------

IV. Participación en otros eventos pedagógicos (Seleccione máximo 3 de los más significativos)

HISTORIA DE VIDA

1. Relate una experiencia pedagógica exitosa de su vida laboral y explique por qué?

2. Relate una experiencia pedagógica traumática de su vida laboral y explique por qué?

3. De su vida como estudiante de secundaria, reseñe:

A. Las formas de evaluación más efectivas para el aprendizaje. Por qué?

- B. Las formas de evaluación menos efectivas para el aprendizaje. Por qué?
4. De su experiencia como docente, reseñe:
- A. Las formas de evaluación más efectivas para el aprendizaje. Por qué
 - B. Las formas de evaluación menos efectivas para el aprendizaje.
5. Por qué se hizo maestra(o) en su área de desempeño?
6. Mencione tres aspectos que le merezcan reflexión acerca de la evaluación de hoy
7. Su participación en esta investigación fue: . Voluntaria .Al Azar_____
8. Mencione algunas expectativas actuales frente a su labor docente
9. Mencione expectativas frente a este proyecto de investigación

ANEXO B. PRIMERA ENCUESTA A ESTUDIANTES

ASIGNATURA: _____ **PROFESOR(A)** _____ **CURSO** _____

1. Qué significa para usted ser evaluado?
2. Tenía claro qué logros debía alcanzar en esta asignatura en cada período?. Cómo se los dio a conocer el profesor o profesora?
3. Siente que ha avanzado en esta asignatura?. En qué?
4. Qué es lo que más le evalúan?
 - A. Conceptos, teorías> definiciones
 - B. Comportamientos, actitudes
 - C. Aplicación de conocimientos

Mencione algunos ejemplos.

5. Cómo prefiere que lo evalúen?. Explique por que?
 - A. En forma individual oral o escrita
 - C. En grupos
 - D. C. Por parejas
- 6.Cuál es la forma que más emplea su profesor o profesora para evaluarlo?. Mencione ejemplos.
- 7.Cuál es la forma más común para recuperar un logro?. Mencione ejemplos.
- 8 Cuando varios de los estudiantes del curso no alcanzan un logro, qué hace el profesor o profesora?.

ANEXO C. PRIMERA ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Cómo retomó la información diagnóstica o lo que encontró en sus alumnos?
Le ha hecho replantear su práctica docente. En qué forma?
2. Enumere los aspectos que prioriza al evaluar
3. Los indicadores de logro que propuso le han servido para evaluar en el primer y segundo período? ¿Fueron suficientes, le sobraron, tuvo dificultades?
4. Cuando un estudiante no alcanza los logros ¿cómo maneja la recuperación?
5. Nos puede mostrar su forma de registrar las evaluaciones: los códigos, símbolos, señales que emplea. ¿Sus estudiantes los conocen e identifican fácilmente?
6. ¿Qué aspectos le gustaría unificar con todos los docentes para evaluar a sus estudiantes?
6. ¿Usted discute con sus estudiantes los criterios de evaluación?, cuáles?
8. ¿Qué forma de evaluación prefiere? Individual, grupal, por parejas?.Cuál le da mejor resultado?
9. ¿Qué considera como buenos resultados?

**ANEXO E. TRANSCRIPCIONES DE COMISIONES DE
EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN**

**ANEXO F. TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS A
DOCENTES**

G. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y ENSEÑANZA