

Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educa- ción básica primaria

Teaching Characteristics and Evaluation Learning in Basic Primary Education

Víctor Manuel Prado Delgado* / Antonio Medina Rivilla**



Resumen

Este artículo presenta la revisión teórica y los resultados parciales de una investigación cualitativa correspondiente a una tesis doctoral, contrastando las características pedagógicas con las que se enseña y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que implementan ocho Instituciones Educativas (I.E.) oficiales en la ciudad de Bogotá,

Fecha de recibido: marzo 1 de 2014

Fecha de aceptación: abril 15 de 2014

* Psicólogo, diplomado en Estudios Avanzados (DEA). Candidato a doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned). Magíster en Neurociencias y Salud Mental de la Universitat Oberta de Catalunya. Docente investigador de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: victor.prado@uan.edu.co

** Doctor en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Director del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Uned. Investigador y docente titular de programa de doctorado. Correo electrónico: amedina@uned.es

desde la perspectiva de directivos y docentes. Es un estudio tipo análisis de caso, las I.E. están diferenciadas por su desempeño (mínimo e insuficiente vs satisfactorio y avanzado) en las Pruebas Saber 3 y 5. La metodología contempló procedimientos de análisis de contenido tales como codificación, categorización abierta y descriptiva de la información recolectada en las entrevistas en profundidad y los grupos focales que posteriormente se sistematizó con el software Atlas ti. Los resultados sugieren diferencias tangenciales entre las características pedagógicas de la enseñanza exploradas, tales como: los principios teóricos que orientan la enseñanza y el aprendizaje, la concepción de evaluación y la distinción entre la evaluación que se hace en el aula y el ideal que se tiene de la misma según los y las participantes; en las I.E. participantes las características de la enseñanza no explicarían directamente los resultados de las evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes, sistemas de enseñanza, evaluación, educación básica, enseñanza primaria.

Abstract

This paper presents the theoretical review and partial results of a qualitative research relevant to a thesis, comparing the pedagogical characteristics and their assessment of students learning implemented in eight Educational Institutions in Bogotá (EI), from the perspective of school administrators and teachers. It is a case study; the EI are differentiated by their performance (minimum and insufficient vs. satisfactory and advanced) on tests Saber 3 and 5. The methodology contemplated content analysis procedures such as coding, open and descriptive categorization of information collected in interviews and focus groups subsequently systematized with support from Atlas TI software. The results suggest tangential differences between pedagogical features such as learning explored the theoretical principles that guide teaching and learning, assessment and design of their distinction between evaluations is done in the classroom versus the ideal considered by the participants. The characteristics of the learning could not explain the results in evaluations Saber 3 and 5.

Keywords: learning evaluation, education systems, teaching methods, assessment, basic education, primary education.

Introducción

La Educación Básica Primaria se convierte en una herramienta efectiva de movilidad social (Barrera-Osorio et ál., 2012) en la medida que siembra las competencias básicas que le permitirán a un individuo adquirir los desempeños necesarios para sobrevivir. Este artículo que hace parte integral del proyecto de tesis doctoral en educación titulado “El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación

Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá” presenta un análisis de algunos elementos conceptuales que hacen parte del modelo pedagógico que dinamizan los participantes y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; en primera instancia, se enuncian algunos referentes teóricos y normativos de la política educativa en Colombia asociados a la evaluación, y luego se mencionan aspectos

En Colombia se aprecia progresivamente la inversión de recursos económicos para la ejecución de acciones educativas en el terreno de lo nacional y de lo local

conceptuales de la enseñanza y finalmente los resultados derivados de las entrevistas en profundidad que se realizaron a los participantes de las ocho I.E. sistematizados con el software Atlas Ti.

Es inexorable la importancia para la consolidación de cualquier país, en las dimensiones de lo social y lo económico, mantener como primera línea de trabajo en los planes de desarrollo acciones enmarcadas en el terreno de lo educativo (Gennaioli et ál., 2013; Hanushek, 2000; Hanushek et ál., 2012; Hanushek, 2013).

En Colombia se aprecia progresivamente la inversión de recursos económicos para la ejecución de acciones educativas en el terreno de lo nacional y de lo local, sin embargo los resultados en las evaluaciones externas de los aprendizajes de los y las estudiantes denotan tareas pendientes aún, pues los lugares que ocupa el país internacionalmente no lo dejan bien ubicado; en otras palabras el tener más dinero para la educación no asegura linealmente un mejor desempeño en evaluaciones externas tipo Saber 3 y 5. El fortalecimiento de la educación estimula el avance en indicadores sociales tales como la reducción de la pobreza (Banerjee et ál., 2011), mejora el sector de la salud y las condiciones de bienestar, económicas y en general aquellas susceptibles de ser asociadas con el desarrollo y el crecimiento integral de la población, por ende potencia el acceso a los bienes y servicios (Glewwe et ál. 2003; Hanushek et ál. 2009), lo que a su vez debería garantizar una mejor calidad de vida.

Generalidades de las políticas educativas y aspectos normativos en Colombia

El término políticas educativas, puede ser abordado desde diferentes perspectivas, atendiendo el terreno disciplinar, el contexto al cual se refiera e inclusive a los actores involucrados tal como lo sugieren Kraft et ál. (2007), Ocampo et ál. (2004), Dye (2008), Laswell (1994), Howlett (2003) y Roth et ál. (2007), o las motivaciones e intereses que lo susciten. Existe una diferencia que va más allá del número gramatical entre términos parecidos fonéticamente, *política* y *políticas*; semánticamente el primero sugiere un marco asociado al poder, a lo electoral, mientras que el segundo se vincula con aspectos de orden procedimental y toma de decisiones construidas colectivamente (Aguilar, 2009; Oro, 2008). Estos mismos autores mencionan que la política resulta ser un concepto elitista y su definición poco aplicable recurriendo a

los términos de Arendt (1993, p. 21): “labor, trabajo y acción” que son los que definen realmente qué es y qué se hace en la política.

Estas dialécticas progresivamente permiten configurar el entramado social donde los roles de los actores intervinientes adquieren matices que transitan desde el reflexivo y concertador con responsabilidad social, hasta el tirano (Bobbio, 2004); lo que sugiere una vez más la vigencia de algunos postulados de Maquiavelo enunciados en Sebrelí (2002) tales como el poder, los pasivos políticos, el engaño, el egoísmo y una doble moralidad.

Las preguntas en el terreno de la educación, indagan por la historia, la praxis, la práctica, la didáctica, los modelos, el currículo, la calidad educativa, la gestión escolar y la vida de los actores educativos; por ello la invitación

actual es pasar de un educar a un pedagójear entendido como una práctica de aprendizaje permanente (Lleras, 2010); se trata pues de una característica post colonial (Castro-Gómez, 2008), en donde el docente según Vasco (2010), no ha logrado encontrar sentido y significado a su acto educativo, lo que remite básicamente a la necesidad de lograr: a) incorporar las nuevas generaciones a la cultura, b) la socialización o inculturación, c) la formación como “training”, o la formación como *bildung*, es decir, una formación integral e integrada que tienda a generar respuestas frente a la necesidad de producir modelos y teorías para potenciar la acción formativa y educativa.

En Colombia, como en el mundo, las políticas educativas siguen el camino de la cobertura en un primer momento, para luego interesarse por el acceso y la permanencia y finalmente estar preocupados por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje evidenciada en los resultados de las evaluaciones externas que obtienen los y las estudiantes, generando un desarrollo lineal o secuencial —la lógica es primero vincular la mayor cantidad de estudiantes al sistema, luego brindar condiciones físicas y asistenciales para su permanencia y ahora generar alternativas que promuevan una educación de calidad— (De Ferranti et ál., 2003); interés que se explica en la medida que Colombia ocupa lugares distales a los primeros en pruebas internacionales tipo Pisa.

Estos indicadores de mejora educativa trazados desde la política se ven influenciados por las decisiones que se tomen en el nicho de la familia; esta idea se encuentra respaldada en estudios como los de Hanushek et ál. (2009); Barrera, (2003) y Barrera-Osorio et ál. (2012), que incluyen menciones a otros factores como las características del plantel y su relación con el bajo porcentaje de la varianza en las pruebas estandarizadas y la calidad de los y las docentes, que considera aporta de manera sustancial a los resultados que obtienen los

estudiantes en los procesos evaluativos; otros autores como Redondo (1997), Moore (1997), Castejón et ál. (1998) Enríquez (2008), Montero et ál. (2007) y Ardevol (2010) han decidido explorar la discusión sobre los factores asociados al rendimiento académico coincidiendo en la relevancia del rol docente en la enseñanza y el aprendizaje pero destacando como medular en el aprendizaje, al clima escolar. En este sentido, el Departamento Nacional de Planeación en Colombia recurre a las Pruebas Saber y asocia los resultados de los colegios con las características de cada uno de ellos (Sarmiento et ál., 2000; Gaviria et ál., 2001).

Finalmente en Colombia el marco global con el que se cuenta es la Ley General de Educación promulgada en 1994 y de allí en adelante existe una reglamentación a través de decretos que versan sobre cada uno de los aspectos de la vida curricular tales como el 1860 de 1994 mediante el cual se regulan aspectos como la prestación del servicio educativo, la educación básica, obligaciones de la familia, entre otros; el decreto 804 de 1995 que reglamenta la atención educativa a los grupos étnicos; el



decreto 1850 de 2002 que reglamenta la jornada escolar de los estudiantes y la jornada laboral de los docentes y directivos docentes en los establecimientos de educación formal administrados por el departamento, distritos o la nación; el decreto 230 de 2002 —evaluación de estudiantes— y el 1290 de 2009, que entró a derogar el 230 (Bustamante, 2008).

Evaluación de aprendizajes de los estudiantes

La evaluación de los aprendizajes se entiende como aquella acción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje donde los y las docentes de manera particular o los organismos privados y públicos habilitados para ello determinan a través de pruebas relativamente objetivas, unas más que otras, el nivel de logro en términos de adquisición de contenido, o si se prefiere de competencia, por el estudiante luego de haber sido expuesto a las prácticas y actos pedagógicos diseñados para él.

Desde la Perspectiva de Medina et ál. (1998), la evaluación de los aprendizajes converge en las acciones didácticas y pedagógicas progresivas que los agentes educativos realizan en el aula y fuera de la institución educativa, que

nutre las acciones políticas con su información o resultados, pues coadyuva en la toma de decisiones y en la formulación de planes de mejoramiento continuos.

Las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes pueden ser internas o externas —las internas orientadas directamente por el docente en el aula y sugeridas por el decreto 1290 de 2009—; las externas son aplicadas por el Estado representado en Colombia por el Icfes, tales como Saber 3 y 5 para la Educación Básica (evaluaciones externas anualizadas, miden competencias básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas a estudiantes de tercero y quinto grado). Finalmente, conviene destacar que el Sistema refiere la necesidad de contar con modelos educativos flexibles, involucrándose en el terreno de la didáctica, como factor asociado al desempeño de los estudiantes.

En la práctica, la evaluación de los y las estudiantes se convierte en una oportunidad polidireccional: para el estudiante es la oportunidad de obtener, a partir de resultados cuantitativos favorables, la promoción de grado escolar hasta obtener un título que socialmente lo habilitará para vincularse al sector productivo; para el docente, es la oportunidad para valorar y autorregular su proceso de enseñanza, estimar el avance del proceso de aprendizaje del estudiante, mientras que para el Estado es la oportunidad de redireccionar sus decisiones en el diseño e implementación de políticas educativas y brindarse una impresión frente al desempeño de los y las docentes y la gestión institucional.

Luego del decreto 230 de 2002, derogado a raíz de la presión de la comunidad educativa, surge el decreto 1290 de 2009, el cual en su artículo 3° presenta los propósitos de la evaluación de los educandos en el sistema educativo colombiano, que se representan en la fig. 1.

Figura 1. Propósitos de la evaluación. Decreto 1290 de 2009.



Figura 2. Elementos fundantes del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

Fuente: El autor.

Los propósitos de la evaluación a partir del decreto 1290 de 2009 circulan desde el establecimiento de los perfiles de los y las estudiantes, sus estilos de aprendizaje, la creación del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, que posteriormente se llamarán (SIEE) y servir de insumo para la toma de decisiones frente al establecimiento de un plan de mejoramiento curricular y de gestión en la Institución Educativa.

El SIEE tiene como elementos fundantes según los artículos 4° y 8° del mismo decreto, los que se aprecian en la figura 2.

Los elementos del SIEE muestran claramente la necesidad de involucrar de manera mucho más directa a los padres y madres de familia en el proceso de evaluación de los educandos, el mantener planes de mejoramiento continuos, sistemas de comunicación eficientes entre los actores del proceso, la equivalencia nacional de las valoraciones, y un aspecto muy importante en la gestión que es asegurarse del cumplimiento del mecanismo de evaluación de los aprendizajes acordado por parte de los docentes.

Elementos conceptuales y prácticos asociados a la enseñanza

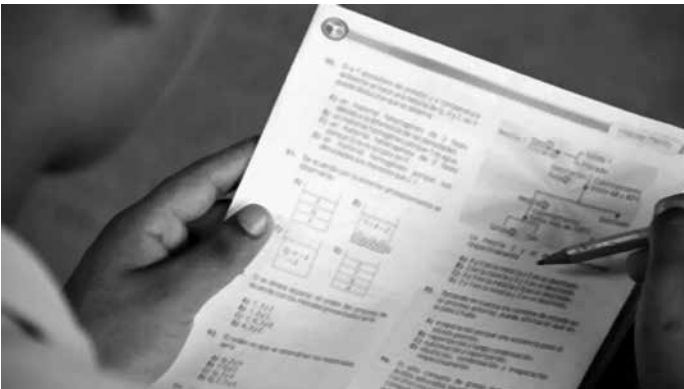
Actualmente se aprecia una tendencia pedagógica donde los docentes, con ellos, las Instituciones, transitan para la enseñanza por paradigmas tradicionales, conductuales, soportados en procesos psicológicos comportamentales, cognitivos, sociales, emocionales y en la incorporación de las tencologías como derroteros que estructuran la acción didáctica (Batista, 2000). Sin embargo es necesario formarse y pensar en y desde los modelos para lograr analizar las prácticas docentes (Gómez, 2004), sin llegar a caer en el terreno de ser modelista, pues en ocasiones el tensionarse alrededor de un paradigma puede inhibir o restringir el campo perceptual a elementos que ulteriormente caen en lo rutinario desconociendo el dinamismo de los estudiantes. Un modelo pedagógico puede ser entendido como un referente teórico desde donde se comprenden los procesos de formación educativa y responde las preguntas sobre el cómo se aprende, qué se enseña, cómo y con qué se enseña, quién aprende y cómo se evalúa; lo que en términos de Klimenko (2010) permite

la configuración del proceso educativo a partir del establecimiento de las metas, una concepción sobre desarrollo humano, posiciones sobre las experiencias educativas, sobre la metodología y sobre las relaciones entre agentes educativos.

En algunos momentos del discurso pedagógico los límites semánticos entre modelos y enfoques pedagógicos suelen confundirse, sin embargo el modelo contiene un enfoque particular de orientar los procesos educativos, por ejemplo: el racionalismo académico, la tecnología educativa, los enfoques cognitivos, la escuela activa, el enfoque socio histórico y las escuelas comunitarias (Parra, 2002); mientras que los modelos pedagógicos básicos son el tradicionalista, el conductista, el desarrollador y el social (Flórez, 2005).

Precisamente para el presente artículo las descripciones de las prácticas educativas de los participantes circulan por los referentes que menciona Flórez: lo *tradicional*, que se interesa básicamente por normativar qué se enseña, cómo y cuándo; lo *conductual*, cuyo interés se ubica del lado del modelamiento de la conducta con principios basados en la línea de estímulo, respuesta, refuerzo; lo *constructivista*, asume una posición pedagógico donde el conocimiento se construye por parte del estudiante desde los dispositivos que el docente le propone para que afecten su estructura cognitiva, y lo *tecnológico*, centrado en el producto, asociado a enfoques productivistas con una formación por objetivos competitivos.

Metodología de la investigación



La fundamentación epistemológica se plantea desde la perspectiva hermenéutica y fenomenológica; el tipo, enfoque y diseño del trabajo es cualitativo con una pretensión descriptiva, comprensiva y un interés explicativo frente al estudio de caso de las I.E. participantes; los participantes son ocho I.E. públicas en la ciudad de Bogotá –seleccionadas a partir de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 3 y 5 de los años 2009 y 2012, dos por localidad: una Institución donde sus resultados

sean satisfactorios y avanzados y otra que por defecto sus resultados estén entre insuficiente y mínimo–; las técnicas, instrumentos y los procedimientos que se implementan para la recolección, tratamiento y procesamiento de la información se ajustan a la concepción metodológica propuesta: entrevistas en profundidad a 16 docentes de los grados 3 y 5 de Educación Básica Primaria y 16 directivos del mismo nivel educativo, debidamente validadas por concepto de jueces expertos; grupos de discusión, revisión documental Institucional y local, abordados bajo los principios del análisis de contenido –codificación, categorización abierta y descriptiva y teorización–; Los resultados se esquematizan con apoyo del software Atlas Ti. En el presente artículo se muestran hallazgos alrededor de los elementos asociados a las características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, posibilitando su contraste y el establecimiento de reflexiones críticas asociados a los resultados en dichas evaluaciones externas.

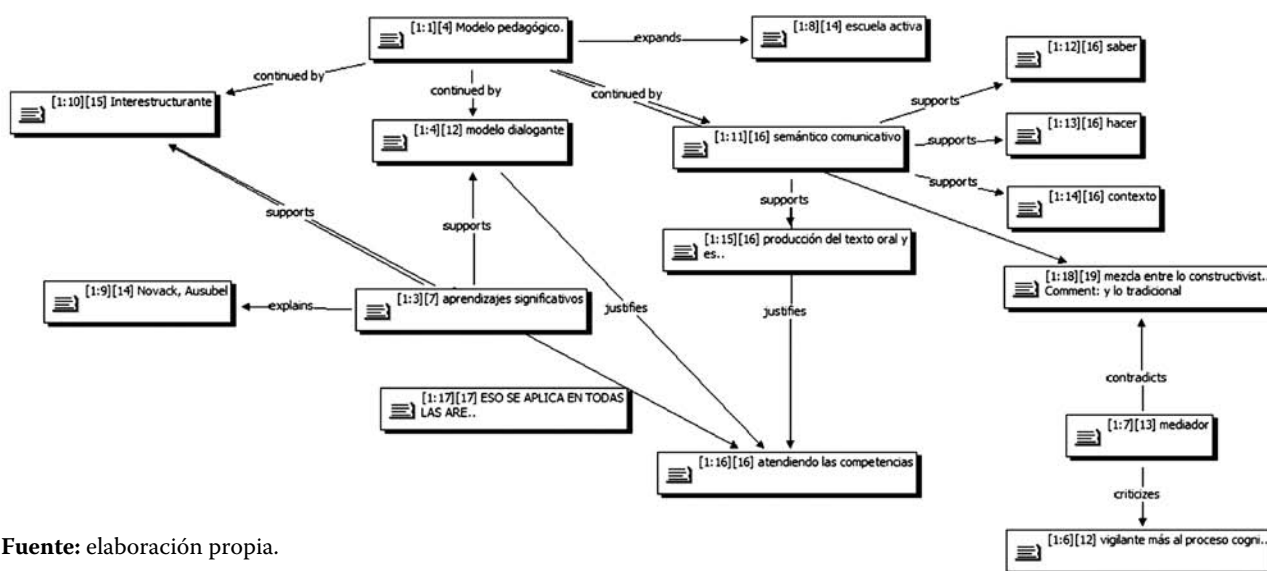
Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos en la investigación relacionados con las categorías de análisis. En primer lugar se describen y comentan las características pedagógicas de la enseñanza que se recrean en las prácticas de los y las docentes en I.E. con resultados avanzados y satisfactorios y mínimos e insuficientes en Pruebas Saber 3 y 5. Luego se

avanza con las características de la evaluación de aprendizajes de los y las estudiantes, para finalmente señalar las características que tendría una “enseñanza ideal” desde la perspectiva de los y las participantes.

Principios teóricos con los que se enseña en instituciones educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas Saber 3 y 5

Figura 3. Principios teóricos con los que se enseña en I.E. con desempeño avanzado y satisfactorio en pruebas Saber 3 y 5.



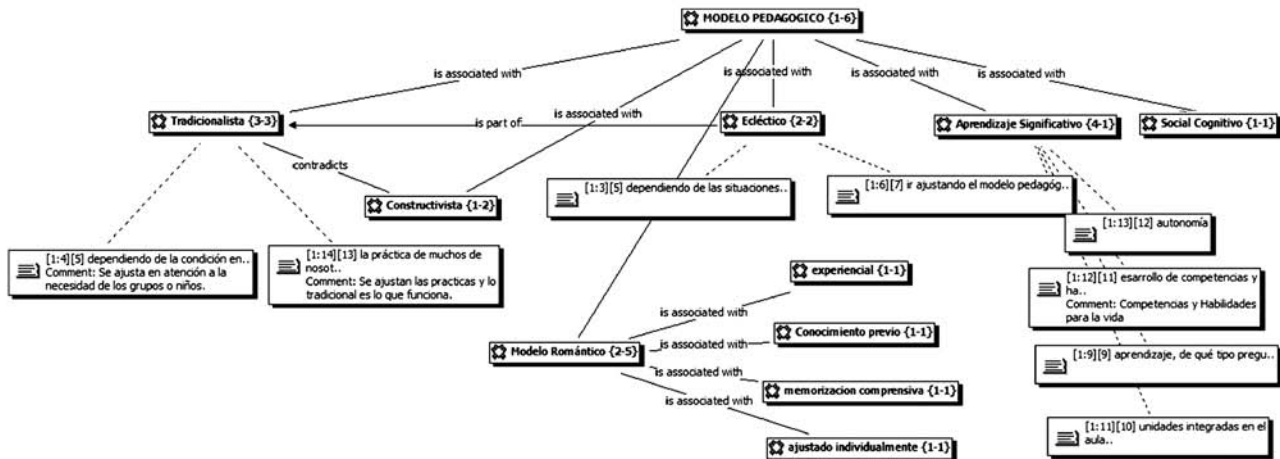
Fuente: elaboración propia.

Frente a la pregunta por los principios teóricos que utilizan en su práctica pedagógica los y las participantes globalmente dicen ubicarse en el terreno de la escuela activa y la pedagogía dialogante, con énfasis en la generación de aprendizajes significativos y un enfoque interestructurante, lo cual en conjunto señala una clara tendencia al constructivismo contemporáneo; integran en la planeación de sus estrategias la preocupación por el desarrollo de competencias centradas en el saber, hacer y el contexto (enseñanza situada). Sin embargo, al querer mayor especificidad sobre sus prácticas se aprecia una tendencia a la mezcla pues generan, a su juicio “mayor efectividad”,

soportada en la heterogeneidad de los y las estudiantes. El rol del y la docente se define como un mediador entre los conocimientos y su adquisición, disponiendo los medios para facilitar esa transición. El esquema permite apreciar claramente que este entramado de relaciones heterogéneas conceptuales frente a los elementos del modelo pedagógico tales como principios teóricos, rol del docente y del estudiante se aplica en todas las áreas del conocimiento, situación que puede avanzar hacia un nivel de eclecticismo didáctico o funcional al momento de guiar el proceso de aprendizaje o planificar la enseñanza.

Principios teóricos con los que se enseña en instituciones educativas con desempeño mínimo e insuficiente en pruebas Saber 3 y 5

Figura 4. Principios teóricos con los que se enseña en I.E. con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5.



Fuente: elaboración propia.

En estas I.E., los resultados permiten apreciar una mayor heterogeneidad en los elementos asociados a los principios teóricos con los que se enseña, se infiere una desarticulación entre las prácticas docentes institucionales. Se encuentran referencias a prácticas tradicionalistas, románticas, constructivistas, con énfasis en el aprendizaje significativo, y en una Institución se aprecia homogeneidad al mencionar su postura por lo social cognitivo. En una misma Institución existe multiplicidad de métodos de enseñanza pues su elección y aplicabilidad al interior del aula está bajo la autonomía docente, a pesar de que el Proyecto Educativo Institucional señale una opción unificada sobre las características del modelo pedagógico acordadas entre la comunidad educativa. El riesgo del eclecticismo es importante en las características de estas prácticas; el docente opta por aquello que resulte más relevante o por lo menos se ajuste a los intereses formativos particulares en su cotidianidad o experiencia profesional pedagógica. Existe una

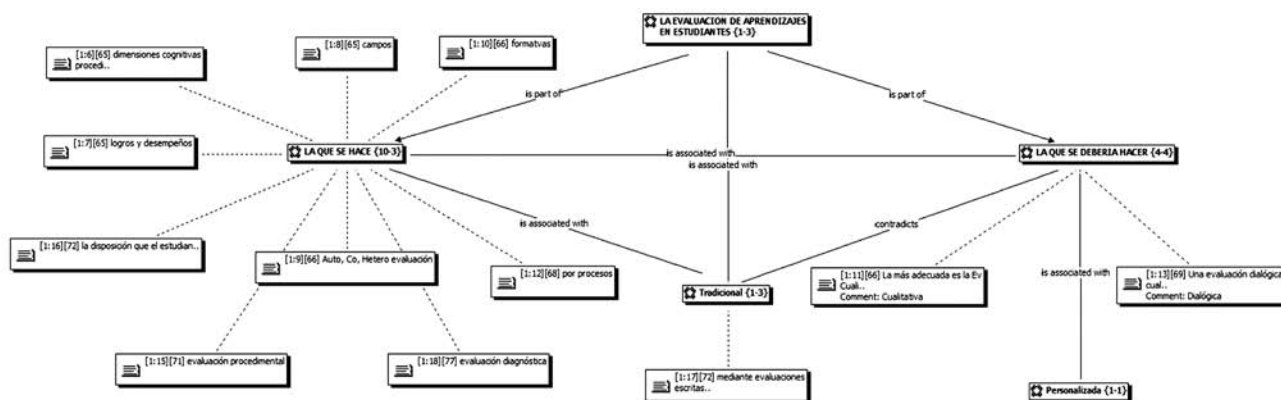
circunstancialidad al momento de considerar el rol del sujeto que aprende; este se ajusta a las características del modelo que se esté implementando según la autonomía docente.

De la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Evaluación de los aprendizajes en instituciones educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5

La evaluación de los aprendizajes se concibe como una herramienta práctica instrumental, que permite evidenciar procesos, logros y productos, se caracteriza por su continuidad y globalidad; Igualmente se aprecia una tendencia distinta en donde se asume como punto de partida el diagnóstico para la estimación de la ruta y del logro; Involucra a los y las estudiantes en calidad de par evaluador de su proceso y el de los demás, y en dichos momentos dice

Figura 5. Concepción de evaluación desde las prácticas educativas en I.E. con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5



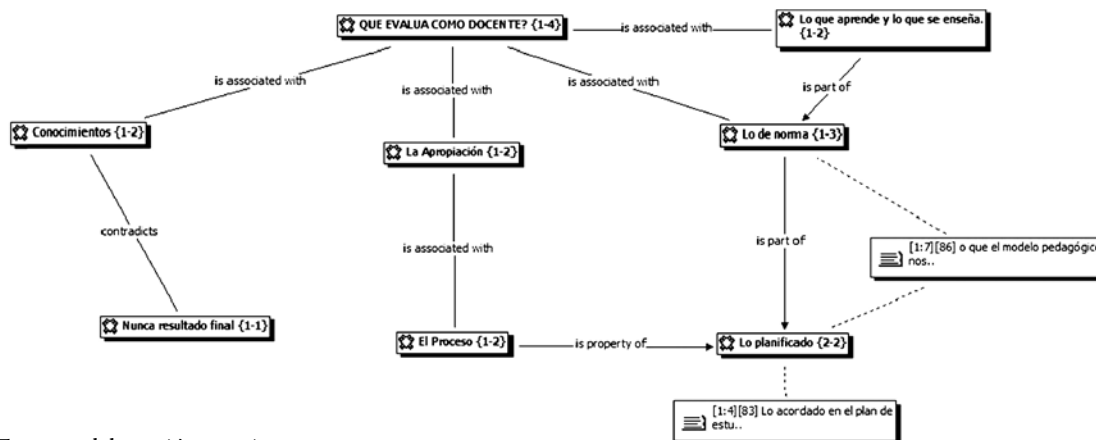
Fuente: elaboración propia.

adquirir un carácter formativo. Es importante identificar que la familia no aparece como un elemento de referencia participativo en los procesos de evaluación de los aprendizajes, aquí el docente es el líder en la planificación e implementación de esta herramienta. Los elementos descritos en el esquema permiten deducir la autonomía docente al momento de ejecutar la acción o el proceso evaluativo de los aprendizajes, los logros no tendrían relación directa con la forma de evaluar, por ejemplo; es decir que la formulación de las metas de

aprendizaje (logros) pueden estar redactados con una intencionalidad pedagógica –v.g. competencias– pero la evaluación tener otra –v.g. tradicional–.

Las respuestas frente a la pregunta ¿qué evalúa como docente?, en estas I.E. con desempeño avanzado y satisfactorio, representadas en la figura 6, permiten sostener nuevamente la constante hasta el momento apreciada en los hallazgos descritos, me refiero a una mezcla conceptual y por ende práctica.

Figura 6. ¿Qué evalúa como docente en I.E. con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5?



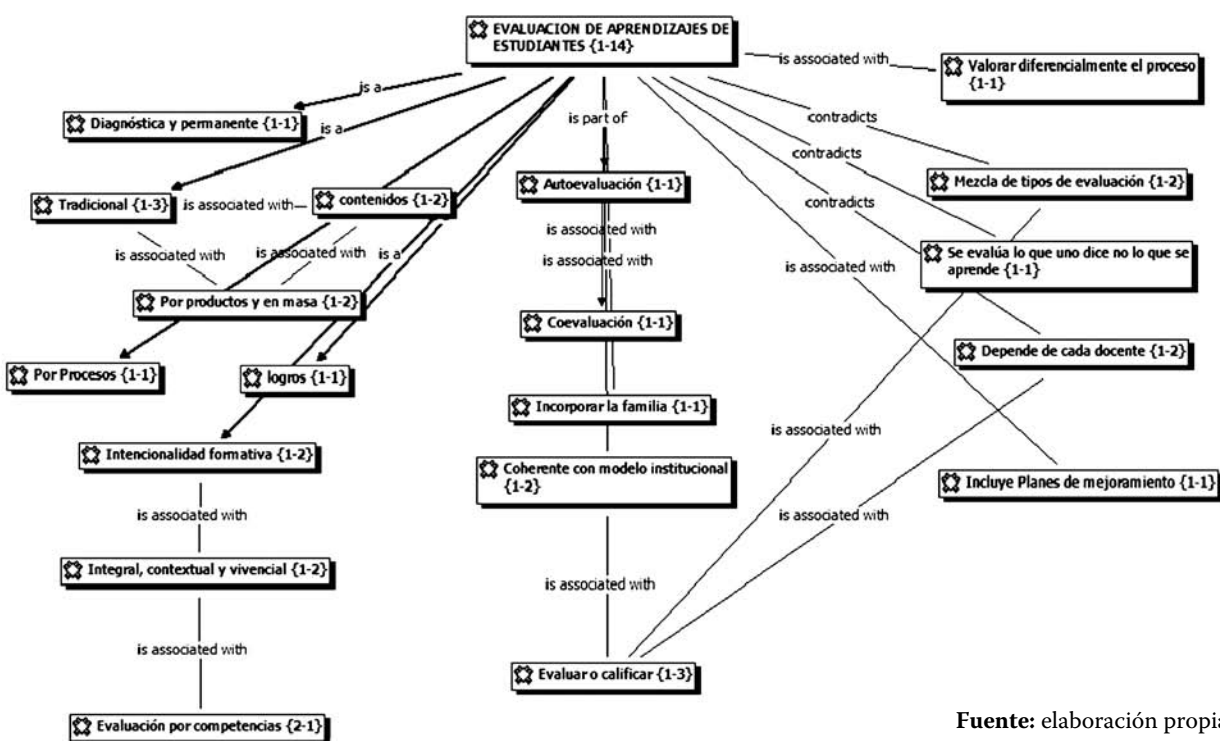
Fuente: elaboración propia.

La totalidad de los y las docentes participantes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión evalúan los conocimientos y las acciones para su adquisición en los y las estudiantes. Señalan que no existe un interés importante por la evaluación como resultado final o producto. A pesar de ello, un punto llamativo es que tanto los y las docentes

y los directivos participantes dicen tener que ajustarse a lo normado y su esfuerzo es mantenerse dentro de los básicos ordenados por el Estado, muchas veces desconociendo aspectos del contexto escolar, pero preservando su autonomía y el modelo pedagógico adoptado consignado en el Proyecto Educativo Institucional.

Evaluación de los aprendizajes en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5

Figura 7. Características de la evaluación de aprendizajes en estudiantes de I.E. con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5

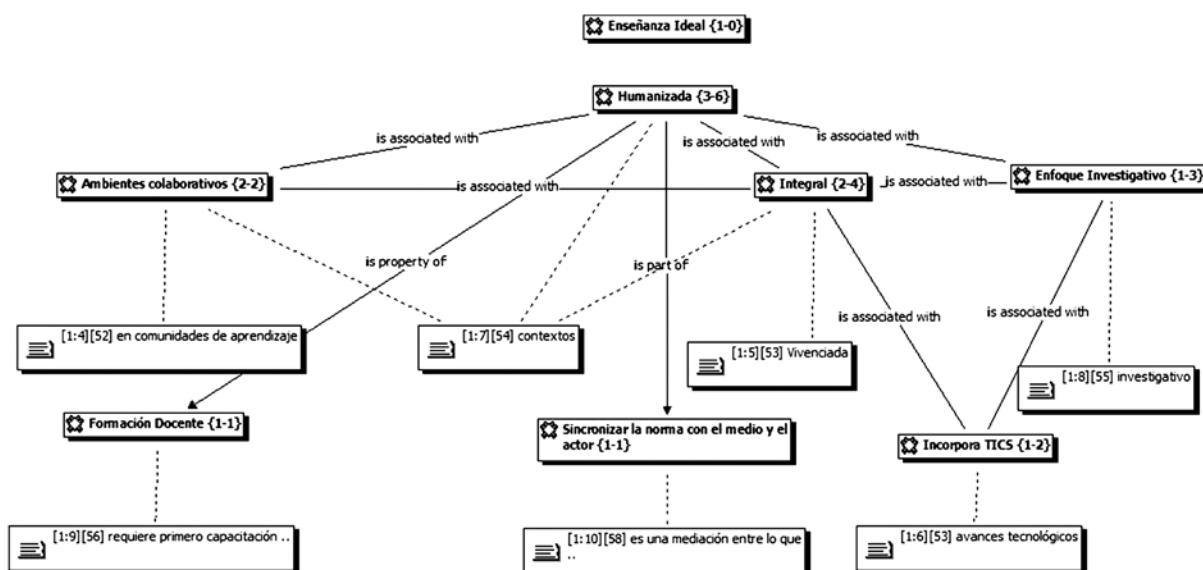


Fuente: elaboración propia.

Es muy complejo lograr una definición articulada de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en este contexto; algunas de las características que describen la evaluación de los aprendizajes son: permanente, integral, vivencial, contextual; y simultáneamente, se interesan por los productos, por la homogenización, por la reproducción de información, entre otras.

Aquí se aprecia la desarticulación en las concepciones y la mezcla de las opciones de evaluación, la ausencia de planificación y la libertad para que cada docente aplique lo que considere adecuado según sus propios juicios. El esquema en el entramado de sus relaciones, la presencia de los elementos esbozados por los y las participantes de I.E. mejores resultados en Saber 3 y 5, lo que sugiere que por lo

Figura 8. Enseñanza Ideal Instituciones Educativas con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5



Fuente: elaboración propia.

menos la razón que explica la diferencia en resultados de aprendizaje no está dada por el bagaje conceptual presente en el discurso docente.

Frente a la pregunta por las características que debería tener una enseñanza ideal, en I.E. con desempeño avanzado y satisfactorio en Pruebas Saber 3 y 5, la figura 8 permite apreciar:

Se encuentra un señalamiento orientado hacia la necesidad de humanizar el proceso de aprendizaje y el acto de enseñanza, se requiere fortalecer el trabajo colaborativo, la enseñanza situada y la vinculación de la TIC para la accesibilidad a la información. Para lograrlo, se hace necesario la configuración de un plan de formación docente y la armonización entre lo que ordena la política o los estándares de competencias frente a las características personales, cognoscitivas, sociales y económicas de aquel que se educa. Un aspecto relevante dentro de las características de la enseñanza ideal, que se evidencia en los y las participantes es el de hacer investigación en el aula, lo que implica

estar alerta frente a lo que ocurre en la relación con los agentes educativos, la producción de conocimiento académico y el clima escolar que configuran los ambientes de aprendizaje.

En las I.E. cuyos resultados no han sido avanzados y satisfactorios en Pruebas Saber 3 y 5, la enseñanza ideal debe caracterizarse, según se aprecia en la figura 9, por iniciar con un diagnóstico que identifique las potencialidades y particularidades del grupo de estudiantes incluidos aquellos que se encuentran en condiciones de discapacidad.

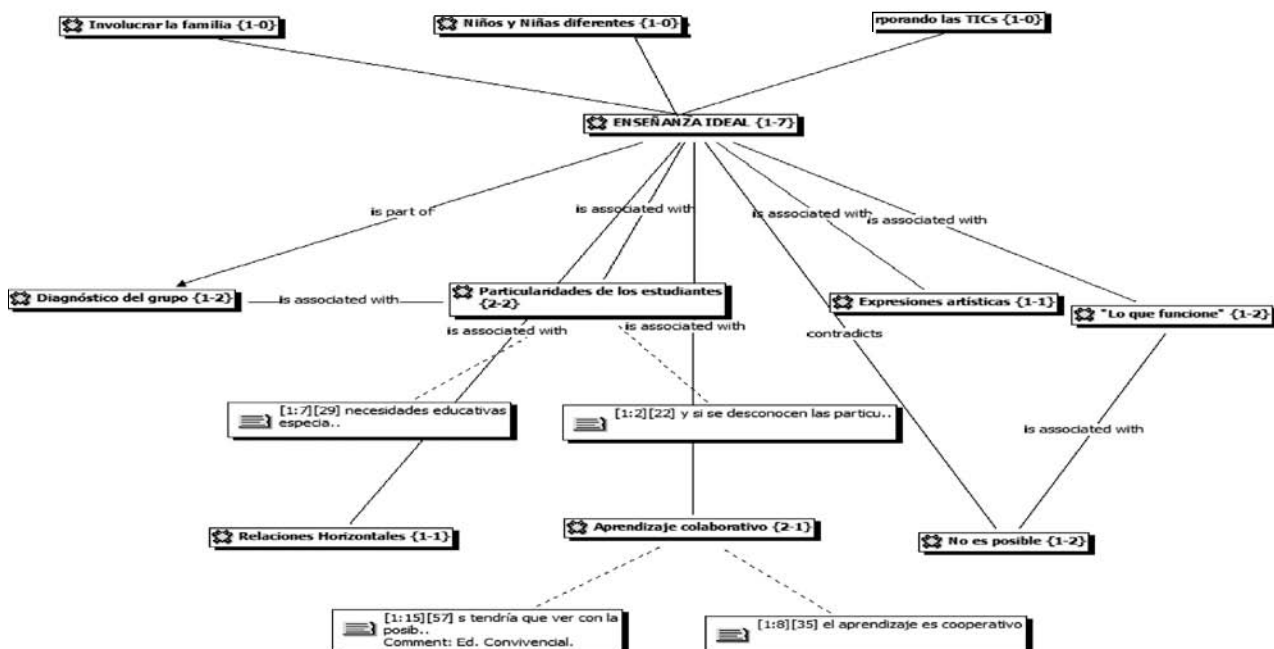
Es quizás el punto donde hubo mayor sincronía entre las Instituciones participantes independiente de los resultados de las Pruebas Saber 3 y 5. Destacan la necesidad del reconocimiento y la inclusión frente a lo diverso, lo valioso del trabajo colaborativo, y el papel relevante de la familia como coadyuvante en la enseñanza, mas no en la evaluación.

Sin embargo, no deja de escucharse, la voz que sugiere la apuesta por ser pragmáticos,

entendida como aquella condición donde el o la docente recurre de manera ágil al conjunto de estrategias didácticas que su experiencia ha

mostrado como útiles sin que ello implique necesariamente una tarea previa de organización o planificación curricular.

Figura 9. Enseñanza Ideal en Instituciones Educativas con desempeño mínimo e insuficiente en Pruebas Saber 3 y 5.



Fuente: elaboración propia.

Conclusión

En cuanto a las características de la enseñanza, independientemente del resultado en las evaluaciones externas Saber 3 y 5, el discurso de los y las maestros(as) contiene elementos en común, alrededor de las prácticas didácticas, la concepción de evaluación, el rol del docente y el estudiante. Las I.E. con mejores desempeños en las Pruebas se caracterizan por tener una posición teórica y práctica mejor articulada y unificada institucionalmente – mientras que las I.E. con desempeños mínimos e insuficientes pueden tener una mayor pragmatismo didáctico–, alcanzando unos niveles de autonomía, que si se me permite el término llamaré fundada pedagógicamente, y con menos margen de utilitarismo como se diría

desde perspectivas de desarrollo humano. Las Instituciones realizan un esfuerzo importante por mantenerse y ajustarse a la norma, “aquí hacemos todo lo que la Secretaría de Educación diga que se debe hacer, no nos salimos de esos referentes”; las políticas son un deber ser; aunque al interior de las I.E., son consideradas en muchos casos como excesivas, extrañas, circunstanciales y temporales, lo que reduce su impacto efectivo en lo pedagógico.

Existe un espacio para la autonomía al interior de las I.E. privilegiado que es el aula de clase; allí el directivo ubica una posibilidad de trabajo única que es competencia y fuero del docente, lo cual puede resultar sincrónico o

asincrónico con lo exigido institucionalmente. Esta característica es una constante en las Instituciones y no guarda relación su existencia frente a los resultados de las evaluaciones externas de los aprendizajes de los estudiantes. Los y las directivos docentes conocen los referentes legales en los cuales deben moverse sus acciones asociadas a la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, el paso entre la comprensión de las normas y su aplicabilidad evidencia una serie de vacíos frente a los cuales el impacto de la gestión no alcanza a

serles fiel. La evaluación de los aprendizajes es considerada de manera bidireccional como instrumento y proceso; La evaluación como instrumento aporta la información necesaria para un proceso clasificatorio en los y las estudiantes pero también sus resultados permiten que la práctica docente pueda ser revisada. La continuidad en los procesos asegura, según la percepción de los y las directivos una mejora en el aprendizaje, siempre y cuando se haga de manera integral, sistemática, formativa y flexible.

Referencias

- Aguilar, C. (2009). "Los subalternos como limitantes del poder. Hegemonía, legitimidad y dominación, en Contribuciones a las Ciencias Sociales.". Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/04/craa.htm (Consulta: Febrero, 2014).
- Ardevol, J. (2010). El rendimiento escolar la anomalía española, Barcelona, Universidad Abat Oliva CEU.
- Arendt, H. (1993). *La condición Humana*. Paidós. Barcelona.
- Banerjee, A. y Duflo, E. (2011). *Poor Economics*, New York, Public Affairs.
- Barrera, F. (2003). *Decentralization and Education: An Empirical Evaluation*, Ph.D Thesis, University of Maryland College Park.
- Barrera-Osorio, F.; Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). "Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas". Serie Documentos de Trabajo N° 126, Facultad de Economía, Universidad del Rosario, Bogotá, Recuperado de: www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf. (Consulta: Marzo 21 de 2013).
- Batista J., Enrique E. (2000). Teorías de aprendizaje para la Sociedad de la información.
- Profesor Investigador. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bobbio, N. (2004). *La teoría de las formas de gobierno*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, G. (2008). El decreto 230 de 2002 y sus implicaciones en el desarrollo de una política de educación de calidad. Documento para discusión. Foro Educativo Distrital de Bogotá. Secretaria de Educación de Bogotá.
- Castejón, J. y Pérez, A. (1998). *Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico*, A Causal explicative model about the influence of psycho-social variables on academic achievement, Bordon, núm 50, pp.171-185.
- Castro Gómez, S. y Grosfogel, R. (2008). *El giro decolonial*, Siglo del Hombre, Bogotá.
- Cuevas, A. (2014). "El reto es convertir a Colombia en la mejor educada de América Latina", *Diario El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/santos-buscara-colombia-sea-el-pais-mas-educado-de-amer-articulo-474595>, (Consulta: Febrero 12 de 2014).
- De Ferranti, D., et al. (2003), "Inequality in Latin America and the Caribbean, Breaking

- with history?”. Recuperado de: http://www.cepal.cl/ilpes/noticias/paginas/7/29107/Inequality_Latin_America_complete.pdf. Washington D.C., World Bank, (consulta: enero 2014).
- Doise, W. & Gabriel, M. (1981). *Le Développement Sociale de l'Intelligence*. París: Inter-éditions
- Dye, T. (2008). *Understanding Public Policies*, 12th Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Enríquez, C. (2008). *Factores de riesgo asociado a bajo rendimiento en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá D.C.* Medellín, Universidad CES.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. MacGrawHill.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. (2001). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá, Coyuntura Social, *Fedesarrollo*, núm. 24, Mayo.
- Gennaioli, N.; Porta, R.; López de Silanes, F. y Shlefer, A. (2013). *Human capital and regional development*. Quarterly Journal of Economics, Vol.128, núm 1, pp. 105-164.
- Glewwe, P.; Llias N. y Kremer M. (2003). Teacher incentives. NBER Working paper 9671. National Bureau of Economic Research, Inc. Cambridge, MA.
- Gómez, M. (2004). “El Modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes y pedagógicas”. *Revista Perspectivas*. N° 11, pp. 131-140.
- Hanushek, E. y Kimko D (2000), Schooling, Labor-Force Quality and the Growth of Nations, *The American Economic Review*, Vol. 90, núm. 5, pp.1184-1208.
- Hanushek, E. y Woessmann L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation, *Journal of Economic Growth*, Vol. 17, núm. 4, pp. 267-321.
- Hanushek, E. (2013), Economic growth in developing countries, The role of human capital, *Economics of Education Review*, núm. 37, pp. 204-212.
- Hanushek, E. y Woessman L. (2009), Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes and causation. NBER Working paper 14633.
- Howlett, M. y Ramesh M. (2003), “Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems”, Canadá, Oxford University Press.
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador sobre las prácticas de enseñanza. *Revista Pensando Psicología*. Vol. 6, N° 11. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Kraft, M. y Furlong S. (2007). *Public Policy, Politics Analysis and alternatives*, Washington, D.C., C.Q.C. Press.
- Laswell, H. (1994). “La concepción emergente de las ciencias políticas”, en Aguilar Villanueva, Luis (ed.), *El estudio de las políticas públicas*, México, Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lleras, E. (2010). “Del Educar al pedagogiar”. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 9, núm. 25, pp. 235-242, Universidad Bolivariana, Santiago. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376013> (consulta en: Marzo 25 de 2013).
- Medina Rivilla, A., Cardona Andújar J., Castillo Arredondo S., Domínguez Garrido M. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Madrid.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007), “Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica, Un análisis multinivel.” *Relieve*, Vol. 13, núm. 2, pp. 215-234. Recuperado de:

- http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.pdf. (Consulta: Marzo de 2013).
- Moore, S. (1997). "El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social". Recuperado de: <http://ericecece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>, (consulta: febrero 2013).
- Ocampo, J. (2004). *Reconstruir el futuro, Globalización, desarrollo y democracia en América Latina*, Bogotá, Grupo Editorial Norma y CEPAL.
- Oro, L. (2008). "La idea de la Política en Hannah Arendt", *Revista Enfoques Ciencia Política y Administración Pública*, Vol.VI, núm. 9, Segundo Semestre, pp. 235-246. Universidad Central de Chile, Santiago. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96060909>. (Consulta: Marzo 20 de 2013).
- Parra V, Isel B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis en opción al título de doctor en Ciencias de la Educación. La Habana, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Redondo, J. (1997). *La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad*, *Revista de Psicología*, Facultad de Ciencias, Chile, Universidad de Chile, Vol. VI, Edición Electrónica 1997.
- Roth, A. (2007). "Teorías y marcos de análisis para las políticas públicas", en Vargas A., Pabón N., Escobar, A., Llanos P. y Mendevil L., *Fundamentos de Políticas Públicas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 123-142.
- Sarmiento, A, Becerra, L. y González, J. (2000). "La incidencia del plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socioeconómico", *Coyuntura Social, Fedesarrollo*, núm. 22, Mayo, pp. 53-64.
- Sebrelí, J. (2002). Prólogo a Maquiavelo en *El príncipe*, Buenos Aires, Quadrata.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aiqué
- Vasco, C. (2010). "Pedagogía y Didáctica. Conferencia Plan de Formación Docente", Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, en: vimeo.com/13019751, (Consulta: Marzo 25 de 2013).