



¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN LAS ÁREAS DE MATEMÁTICAS, LENGUAJE, CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA Y TIC?

ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DEL
PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO

RESUMEN EJECUTIVO

Telefónica
FUNDACIÓN

Microsoft





Presentación

Por más de quince años, la Fundación Compartir ha premiado y homenajeado a los mejores maestros del país. Las experiencias presentadas por miles de maestros cada año, constituyen un corpus de información muy valioso en el que se pueden rastrear cuáles son las condiciones del contexto en las que desarrollan su práctica, cuáles sus problemáticas dominantes, y en general, lo que está ocurriendo en la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas.

La utilidad de esta información y la pertinencia de su análisis fue reconocida por la *Fundación Telefónica*, *Intel* y *Microsoft* quienes se constituyeron en nuestros aliados para adelantar este estudio que fue elaborado por un equipo investigador multidisciplinar de la *Pontificia Universidad Javeriana*. Con base en los escritos con que los docentes se postulan al Premio Compartir, el estudio identifica, entre otros asuntos, cuáles son las inquietudes y preocupaciones de los maestros con relación a sus prácticas de enseñanza, cómo reflexionan sobre ellas, y cuál es el impacto que han tenido las políticas y programas de calidad educativa y los procesos de formación docente en las prácticas de los maestros de las áreas de tecnología e informática, matemáticas, educación ética y valores, ciencias sociales y filosofía, y lengua castellana.

El resultado de esta investigación es un buen indicador del estado de la enseñanza en las áreas trabajadas, puesto que parte de múltiples problemáticas, aborda temáticas diversas y proviene de diferentes regiones, contextos sociales, tipos de instituciones y niveles educativos. Es por todo esto que la información será de gran importancia para el diseño y desarrollo de acciones futuras, en particular, aquellas relacionadas con formación docente tanto en sus procesos de formación inicial como en servicio.

La presente investigación hace parte de la producción académica que la Fundación Compartir ha venido desarrollando desde la Gerencia de Educación con el ánimo tanto de asegurar la calidad de los programas que adelanta como de emprender estudios e investigaciones que benefician a la comunidad educativa en general. En ese orden, hoy contamos con varios estudios en desarrollo y otros finalizados, tales como *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, que define políticas y estrategias para realizar el cambio educativo que nuestro país necesita, otro estudio que nos permitió diagnosticar quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia y una investigación sobre los rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera. Desarrollamos también un proyecto para ahondar en los efectos que tiene el Premio Compartir al Maestro en la calidad del desempeño docente y de sus instituciones educativas, otro que resaltó indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad y uno adicional que evalúa la función

formativa de nuestras cartillas de lenguaje, matemáticas e inglés. Actualmente se está adelantando una consulta de opinión sobre cómo promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza con incentivos a los docentes y otro sobre las rutas de formación del talento docente. Todos estos estudios contribuyen a fortalecer aspectos internos del Premio, y nos permiten entregarles a los diseñadores y ejecutores de políticas públicas, a las universidades y al público en general, nueva información del sector educativo que contribuya a mejorar su calidad.

Estamos orgullosos del trabajo que venimos haciendo y, sobre todo, de los socios con los que lo hemos adelantado. Entendemos que las alianzas son fundamentales para alcanzar una Colombia educada y equitativa y por esto no cesamos en nuestro esfuerzo de buscar coaliciones con el gobierno nacional y regional, con fundaciones, empresarios, universidades y medios de comunicación, cuya ayuda, ejemplo y empeño en la calidad educativa permite que contribuyamos colectivamente a reducir la inequidad en Colombia.

Expreso mi agradecimiento a nuestros magníficos aliados, *Fundación Telefónica*, *Intel* y *Microsoft* por el compromiso y a la *Pontificia Universidad Javeriana* por el grandioso trabajo de análisis adelantado. Con seguridad aportará al mejoramiento de la calidad educativa del país.

Pedro Gómez Barrero
Presidente Fundación Compartir

Contribuir a partir de la experiencia

Telefónica se encuentra estrechamente ligada con el progreso de las comunidades donde estamos presentes, entendemos que como empresa del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, somos un actor social llamado a contribuir a partir de su experiencia, en el desarrollo de estrategias y acciones que contribuyan significativamente a las metas de desarrollo social en diferentes ámbitos de la sociedad.

A partir de la acción social desarrollada por la Fundación Telefónica y sus programas, promovemos la innovación social, aprovechando el potencial que tienen las Nuevas tecnologías para favorecer el acceso al conocimiento y generar condiciones de equidad para los más vulnerables así como oportunidades de desarrollo para aquellos que hoy en día, ya conocen el valor de estas.

Estamos seguros que el aporte de este estudio fortalecerá el conocimiento sobre los usos de la tecnología, sus formatos y contenidos en los procesos educativos y su aporte en el mejoramiento de la calidad de la educación del país.

Fundación Telefónica Colombia





Desde hace más de quince años, la Fundación Compartir realiza una amplia convocatoria para que profesores de educación preescolar, básica y media -de las diferentes áreas y de instituciones públicas y privadas en Colombia- postulen sus experiencias pedagógicas al Premio Compartir al Maestro. Durante la vida del Premio, hemos encontrado y premiado las mejores propuestas pedagógicas que año tras año, los profesores nos envían con el ánimo de dar a conocer el trabajo que realizan en el pequeño o gran espacio, que es un aula de clase. En este tiempo hemos acumulado una experiencia que nos permite reconocer, sin arbitrariedades ni otro interés que el del mejoramiento de la calidad educativa del país, a los buenos maestros.

A la hora de postularse, el maestro debe presentar un escrito en el que enuncie:



Las preguntas que dieron origen a su propuesta



Sus resultados



La estrategia desarrollada



Su impacto social y académico



y sus conclusiones (tanto aquellas derivadas de la implementación de su propuesta como de la reflexión sobre su práctica).

Dichos escritos registran las iniciativas de enseñanza de los docentes del país y constituyen, por lo tanto, un corpus de información importante, que puede arrojar luz sobre el estado del arte de la pedagogía en Colombia a propósito de:

las problemáticas dominantes,



las condiciones del contexto,



la situación de la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas,



las inquietudes y preocupaciones de los profesores en relación con sus prácticas de enseñanza,



y el impacto de políticas, de programas de calidad educativa y de procesos de formación docente.



La investigación resumida en el presente documento, desarrollada por la Pontificia Universidad Javeriana, analizó una muestra representativa de las experiencias ganadoras y finalistas a la luz de tres objetivos:

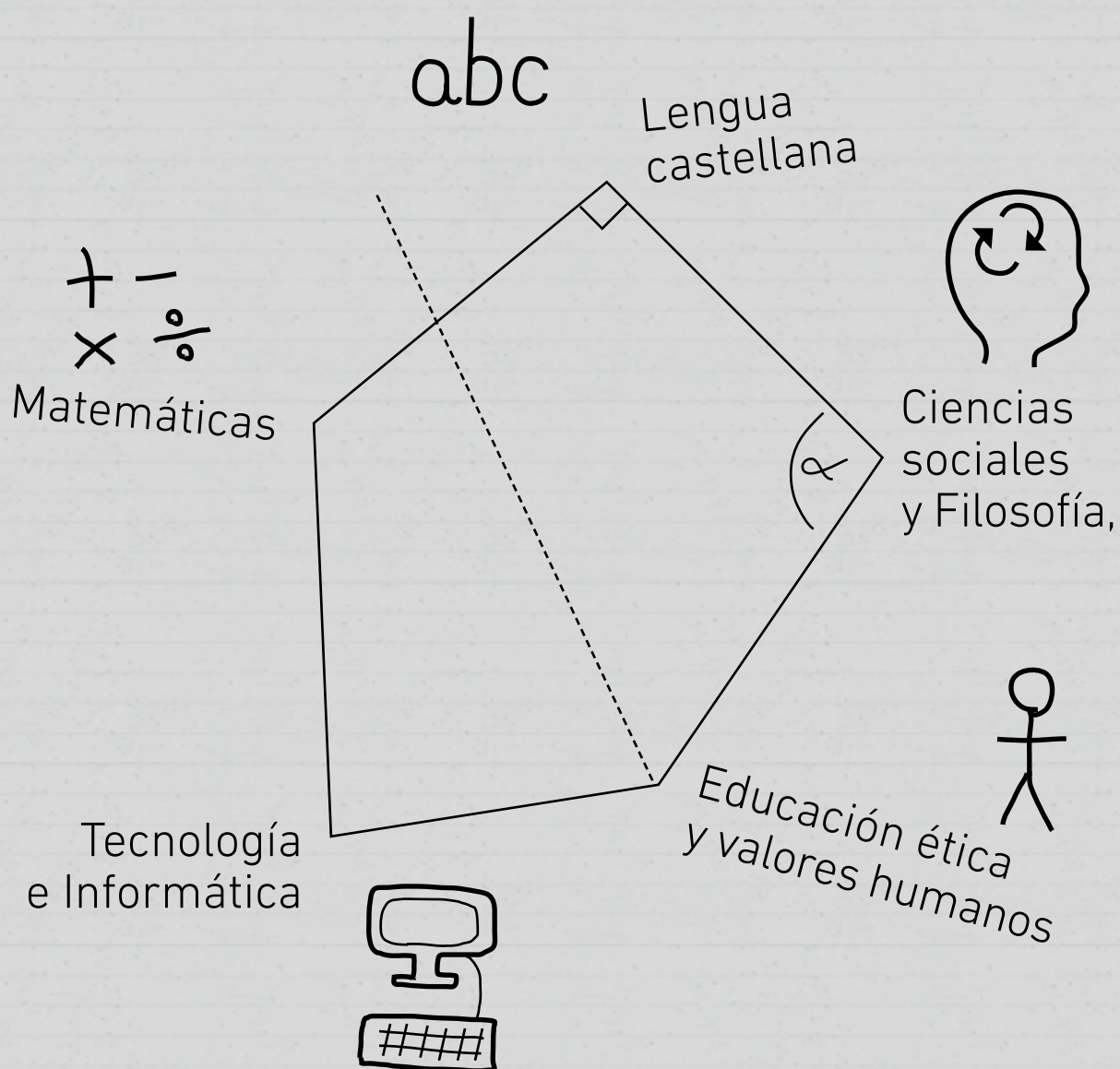
1. Analizar los enfoques y características de las prácticas de enseñanza de las áreas de Tecnología e Informática, Matemáticas, Educación Ética y Valores, Ciencias sociales y Filosofía y Lengua castellana.
2. Realizar un estudio transversal del uso de las tecnologías de la información y de la enseñanza de competencias ciudadanas en las áreas de Matemáticas, Educación Ética y valores, Ciencias sociales y Filosofía y en Lengua castellana.
3. Llevar a cabo un estudio comparado para las cuatro áreas en el cual se identifiquen los rasgos generales que caracterizan las prácticas destacadas, que enfatice el nivel de escritura y la manera de aproximarse al tema del lenguaje de los textos elaborados por los maestros.

Este estudio viene a confirmar que el proceso de evaluación que el Premio ha venido haciendo está en el camino correcto y que realmente está premiando a los mejores. Se observan los aspectos que diferencian a las experiencias destacadas y se ven con claridad los elementos que confirman qué hace día a día un buen docente en su aula de clase.

En tal medida, el presente documento contiene las conclusiones más relevantes de toda la experiencia investigativa y compilatoria, al igual que varias recomendaciones que la Fundación considera pertinentes de cara al futuro de la educación en Colombia.



El universo del estudio constó de 8.335 experiencias válidas (no descalificadas) que fueron presentadas al Premio entre 1999 y 2011 en las siguientes áreas:



De estas experiencias 134 fueron evaluadas como destacadas (Gran Maestro, Maestro Ilustre, Finalistas, Nominados y Premio Telefónica).

**DISTRIBUCIÓN POR AÑO DEL NÚMERO DE EXPERIENCIAS VÁLIDAS PRESENTADAS AL PREMIO
COMPARTIR ENTRE 1999 Y 2011 EN LAS CINCO ÁREAS DEL ESTUDIO**

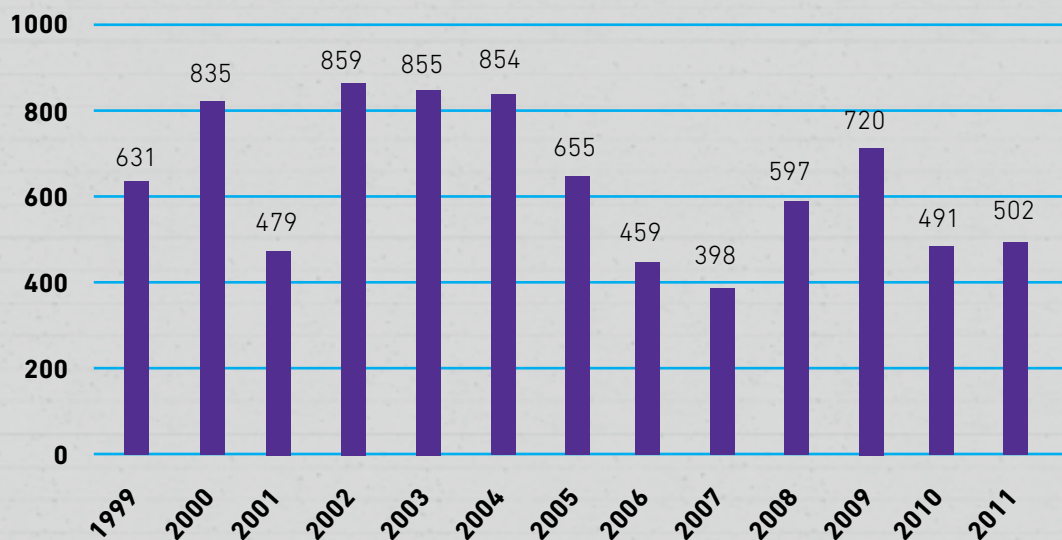


Figura 1 - Número de propuestas por año

El promedio de experiencias válidas presentadas por año entre 1999 y 2011 es de 641 con una desviación estándar de 169,6 experiencias

**DISTRIBUCIÓN POR ÁREA DEL PORCENTAJE DE EXPERIENCIAS VÁLIDAS PRESENTADAS
AL PREMIO COMPARTIR ENTRE 1999 Y 2011**

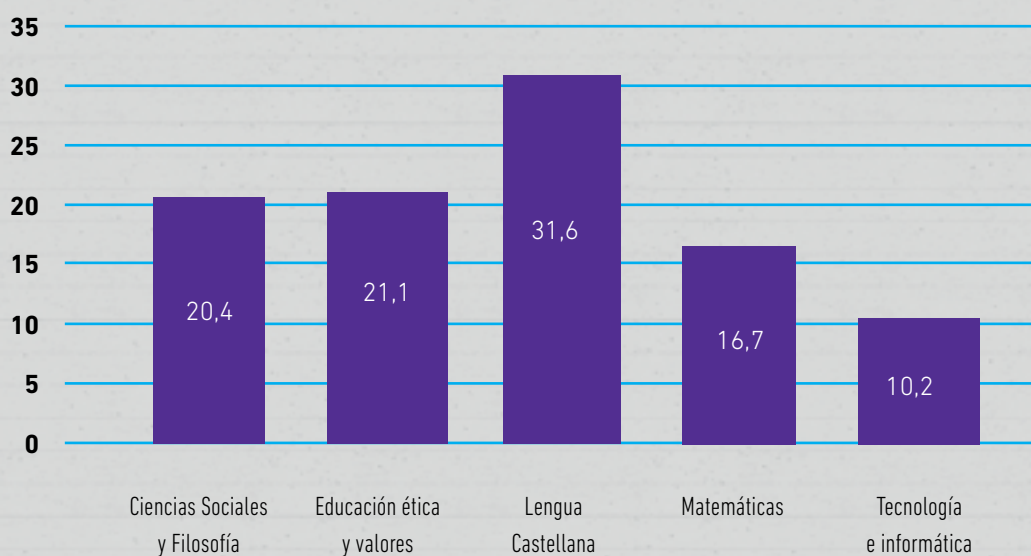


Figura 2 - Distribución en porcentaje de las experiencias válidas presentadas en cada área

Entre 1999 y 2011, las experiencias postuladas se centraron mayoritariamente en el área de Lengua castellana (31,6%), provinieron principalmente de instituciones oficiales (78,0%) y de zonas urbanas (80,8%), y tuvieron lugar sobre todo en la región¹ Andina (56,0%).

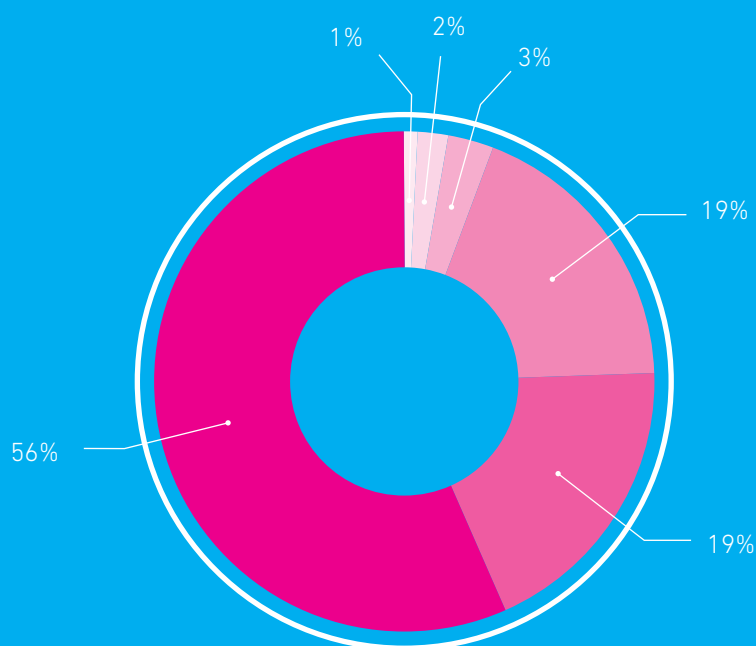
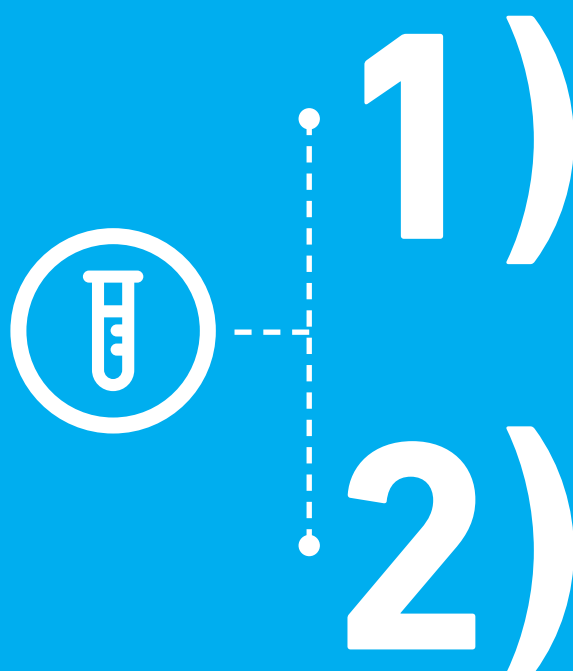


Figura 3 - Distribución por región del porcentaje de experiencias válidas presentadas al Premio Compartir entre 1999 y 2011 en las cinco áreas de estudio



1. La distribución de las experiencias por Región se realizó de acuerdo a la asignación hecha por el Premio Compartir al Maestro: Amazonía: Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés. Andina: Antioquia, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima y Bogotá. Caribe: Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena, San Andrés y Sucre. Orinoquía: Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Pacífica: Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca.

La muestra del estudio se estableció con base en dos procesos:



1) Un muestreo estratificado aleatorio² con las áreas de Ciencias sociales y Filosofía, Lengua castellana y Matemáticas, en el cual se incluyeron aproximadamente 400 experiencias por área (número que supera el tamaño mínimo requerido en la muestra para cada una de las áreas: Tabla 1).

2) Un muestreo intencional basado en tres grupos de experiencias: a) 269 para Tecnología, seleccionadas al azar de las 853 suscritas en el área, y 292 para Educación ética y valores; b) 125 para Tecnología y 100 para Educación ética y valores que provenían de las muestras de las demás áreas, pero que por su desarrollo merecieron una mirada más profunda, y c) 16 experiencias para cada área entre destacadas, nominadas y/o galardonadas en el marco del Premio Telefónica.

-
2. Un muestreo aleatorio estratificado es aquel en el que se divide la población de N individuos, en k subpoblaciones o estratos, atendiendo a criterios que puedan ser importantes en el estudio, de tamaños respectivos y realizando en cada una de estas subpoblaciones muestreos aleatorios simples de tamaño n_i . Ríos, F., Barón, F., Sánchez, E., y Parras, L. (1998). p.166. Además, la muestra fue seleccionada al azar, de modo que cada una de las experiencias tuvo la misma posibilidad de formar parte de la muestra.

La siguiente tabla da cuenta de la muestra definitiva:

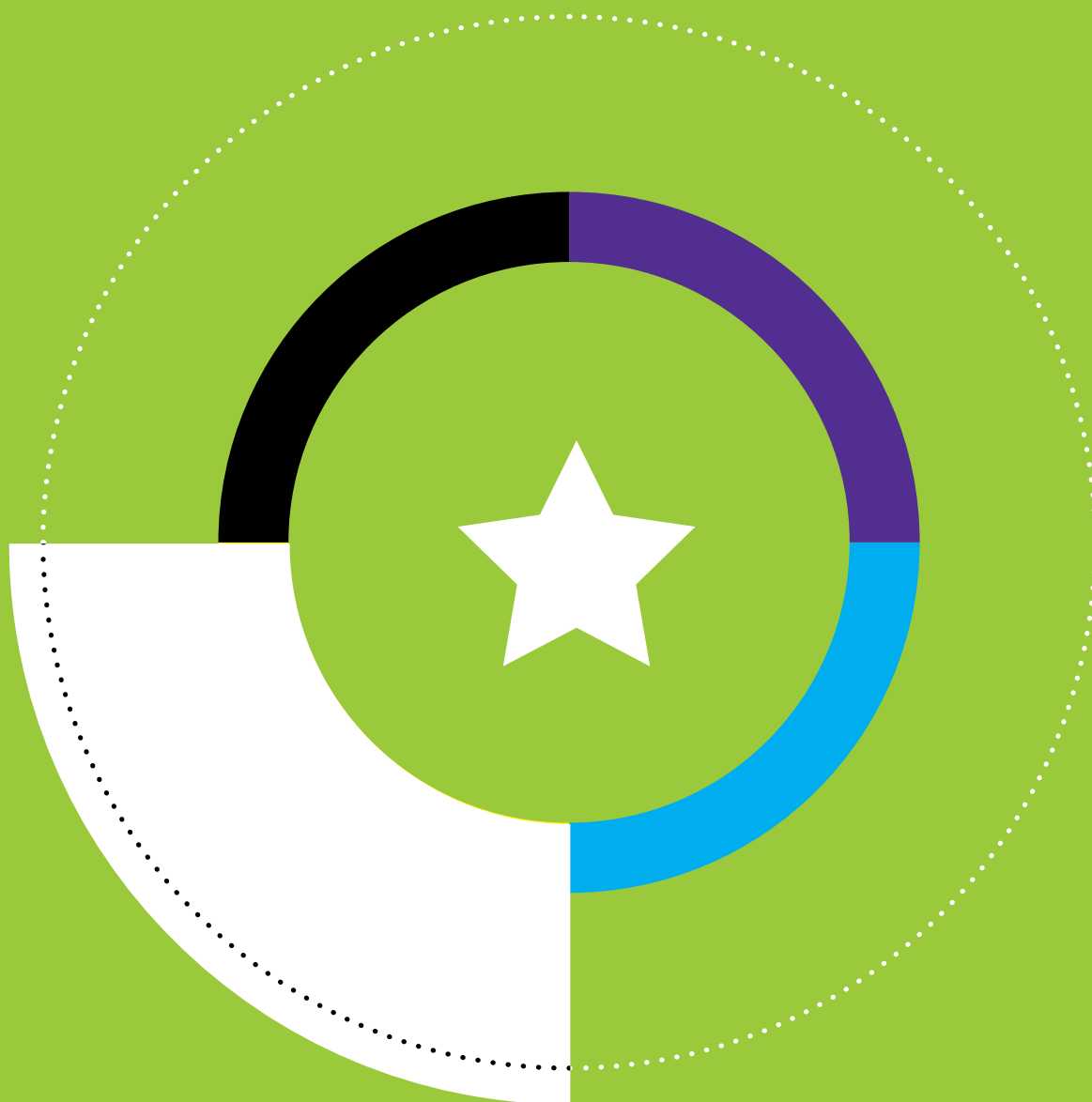


TABLA 1

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR ÁREAS

	Universo	Tamaño inicial de la muestra	Experiencias destacadas	Experiencias excluidas ⁽¹⁾	Tamaño Muestra definitiva	Muestra mínima necesaria para error del 5%
Ciencias sociales y Filosofía	1.698	435	35	2	433	313
Lengua castellana	2.634	438	38	6	432	335
Matemáticas	1.391	425	25	37	388	301
Educación ética y valores	1.759	420	16	12	408 ⁽²⁾	315
Tecnología	853	414	35	9	394 ^(3,4)	265

1. Las experiencias fueron excluidas por no ser pertinentes al área o por ser inaccesibles.
2. Muestra Educación ética y valores: 308 del área +100 provenientes de otras áreas.
3. Muestra de tecnología: 269 del área + 125 transversales (incluidas 16 entre destacadas, nominadas y/o galardonadas en el Premio Telefónica).
4. En la muestra se incluyen 4 experiencias provenientes de áreas adicionales, que fueron galardonadas por el Premio Telefónica.



Principales resultados del
análisis de las experiencias

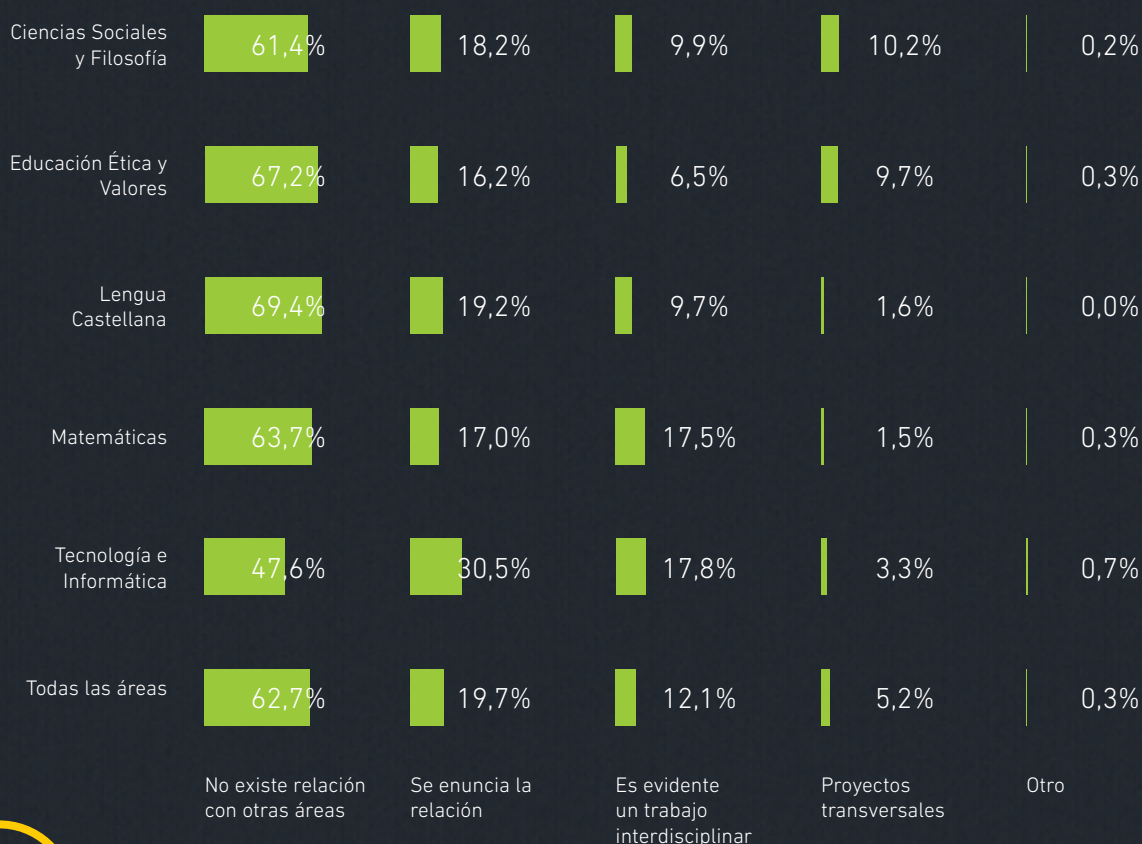
En los siguientes apartes se expondrán diferentes conclusiones formuladas a la luz de los análisis generales y transversales de las experiencias abordadas, así como de los análisis específicos de cada una de las áreas que hacen parte del estudio.



TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

No parece existir una visión interdisciplinaria de la enseñanza, fenómeno que puede obedecer a dos factores: a una formación académica de los maestros alejada de esta perspectiva o a proyectos educativos institucionales cuyos planes de estudio abordan las disciplinas por separado.

Figura 4 - Tipo de relación que se establece entre las áreas



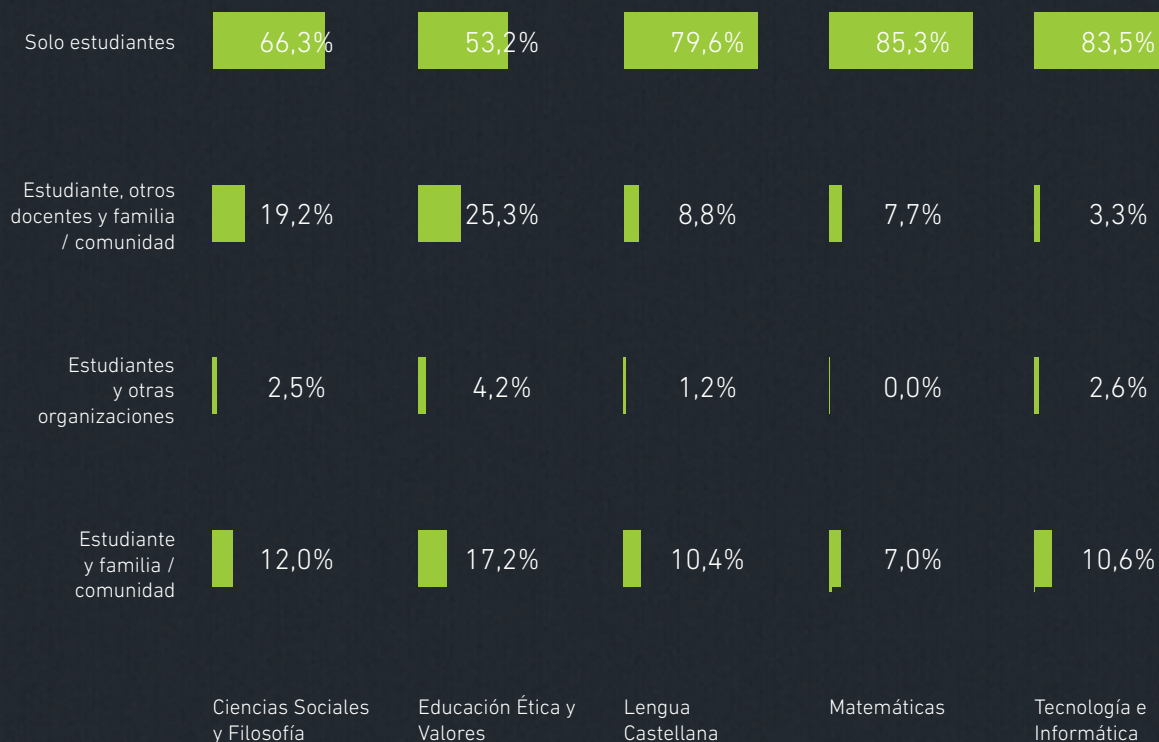
Las prácticas destacadas evidencian una apertura del docente al trabajo interdisciplinar, pero sin renunciar a la especificidad de la disciplina. Al parecer, la fortaleza en la forma como se aborda el saber específico del área permite forjar vínculos sólidos con otras disciplinas. De este modo, no se trata de la interdisciplinariedad como un fin en sí misma, sino como un efecto de la manera rigurosa de trabajar la disciplina específica.

2

ACTORES INVOLUCRADOS

- Mientras que el grueso de las experiencias involucra únicamente a estudiantes (73%, en promedio), las demás (27%, en promedio) incluyen actores adicionales, tales como: docentes, familia, comunidad y otro tipo de organizaciones.
- Las propuestas de Ciencias sociales y de Educación ética y valores suelen involucrar a otros docentes y a otros miembros de la comunidad. Conviene investigar si en las demás áreas dichos diálogos no existen o si simplemente no se presentan de manera explícita.

Figura 5 - Actores involucrados en las experiencias



En un porcentaje mayoritario de las prácticas destacadas, que, sin embargo, no alcanza a ser significativo, el impacto no se queda solo en los estudiantes, sino que trasciende el aula y la familia, lo cual tiene incidencias en los contextos de los educandos. Tales datos señalan que las experiencias destacadas buscan responder a uno de los criterios que el Premio Compartir al Maestro ha identificado como característico de un maestro profesional: la interacción con el entorno, y que alude, entre otros, a conocer a la comunidad, a interactuar con ella y a saber trabajar con los colegas.



MARCO DE LA PROPUESTA

Mientras que en Lengua castellana y Matemáticas las experiencias se justifican desde el contexto académico, en áreas como Educación ética y valores y Ciencias sociales y Filosofía, se justifican a la luz de los contextos sociales y culturales.

Figura 6 - La experiencia se justifica desde...

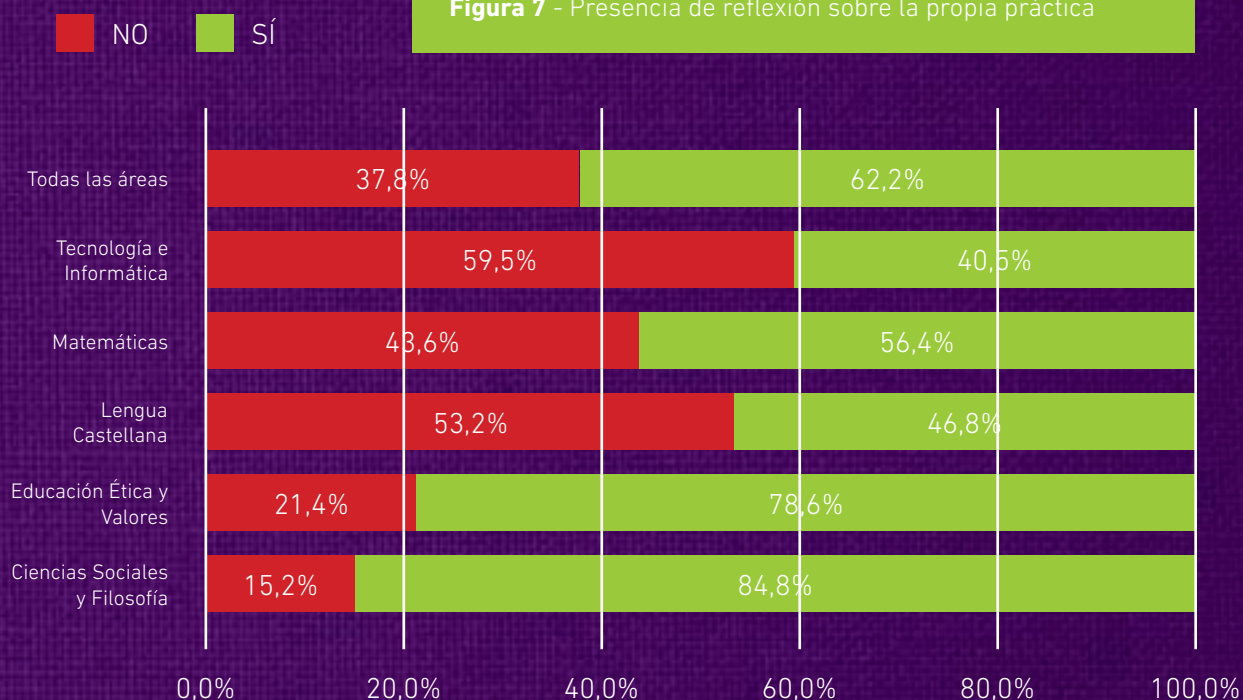


4

REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA

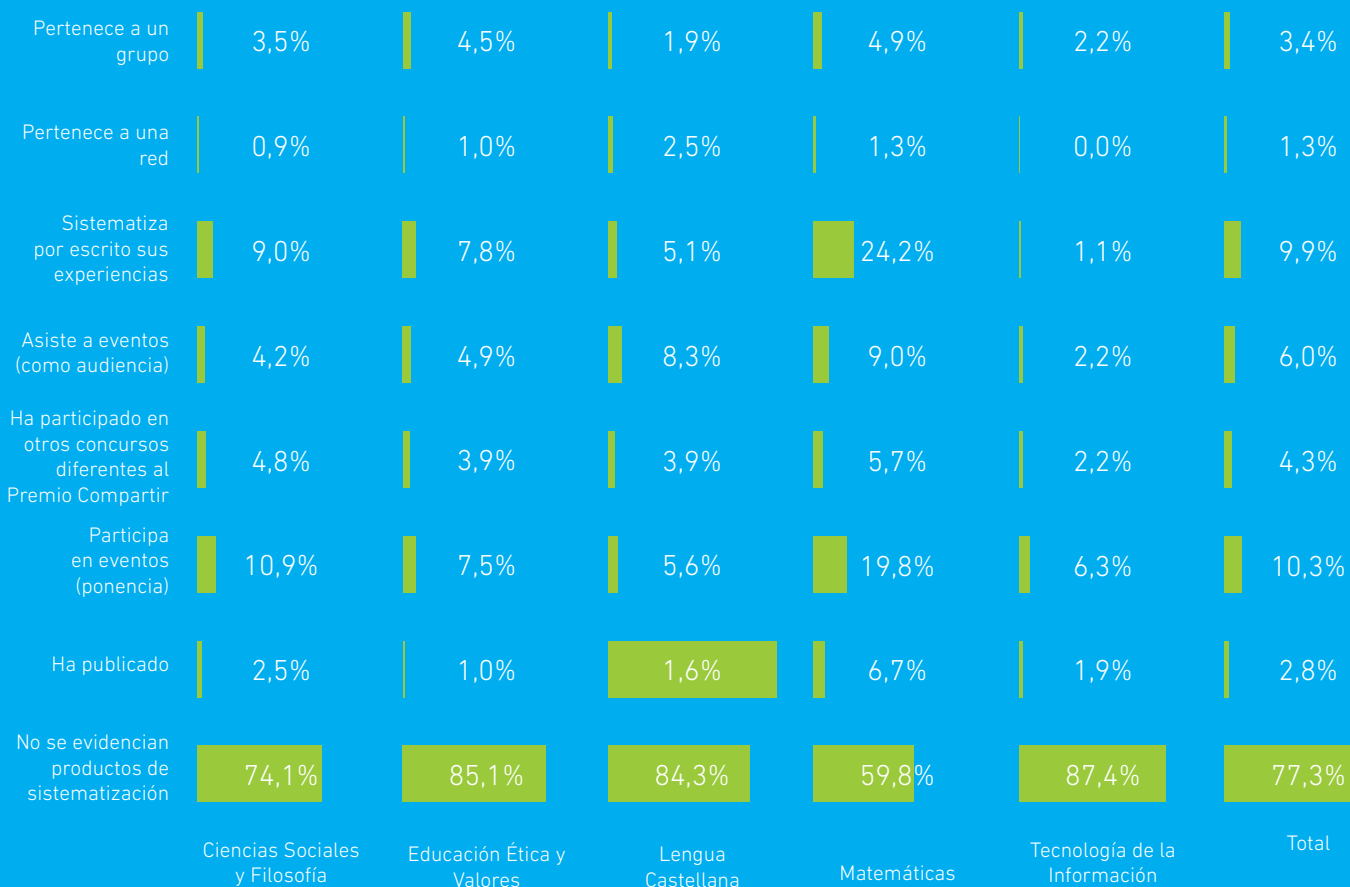
La mayoría de los docentes que escriben sus experiencias y las envían al Premio reflexiona, analiza y plantea un distanciamiento de cara a su propia práctica, como se expone en la Figura 7. Aunque se presente en algunas áreas con mayor fuerza, el fenómeno es generalizado.

Figura 7 - Presencia de reflexión sobre la propia práctica



- Aunque parece existir un mayor énfasis en la reflexión sobre la práctica (Figura 7), la ausencia de productos específicos de sistematización impide entender la manera como dicha reflexión se concreta.
- Dentro de aquellas experiencias que efectivamente concretan la reflexión en producciones, las cuales no superan el 30%, el proceso reflexivo se hace evidente no tanto debido a la escritura de textos académicos publicables, sino a la realización de acciones, tales como la participación en eventos con ponencias o la socialización de la experiencia sin ponencias.
- La pertenencia o participación en comunidades académicas (grupos de investigación, congresos, redes, etcétera) es baja.
- Los docentes del área de Matemáticas son los más proclives a asistir a certámenes, a participar en eventos académicos, a hacer registros sistemáticos por escrito y a publicar. Esto puede obedecer a que la comunidad académica de esta área cuenta con organizaciones que promueven una participación activa de sus miembros.
- El área de Tecnología e informática es la que tiene los resultados más bajos en actitud reflexiva (Figura 7) y en la mayoría de descriptores relacionados con los productos de sistematización (Figuras 7 y 8). Esto puede responder al hecho de que se trata de un área relativamente reciente en el currículo colombiano.

Figura 8 - Evidencias de sistematización de las prácticas, discriminadas por área



- En las experiencias destacadas se evidencia un distanciamiento de la propia práctica para reflexionar sobre ella y transformarla. Es decir, se trata de maestros con una actitud investigativa, reflexiva y crítica, que asumen un papel de alerta intelectual, repensando permanentemente su quehacer y buscando transformaciones. Esta actitud reflexiva y crítica se concreta en la pertenencia a grupos de estudio, redes y especialmente en un nivel de sistematización por escrito de la experiencia. En los textos que dan cuenta de este tipo de experiencias destacadas se nota una preocupación por reconocer las limitaciones, alcances y obstáculos de la acción docente, no se trata de experiencias "triumfalistas".
- De igual forma, en las experiencias destacadas se evidencia una decidida vinculación con la cultura escrita como posibilidad de presentar la experiencia y de ponerla en discusión con la comunidad académica y de pares. Es evidente, en las experiencias destacadas, la generación de productos académicos concretos: textos publicados, textos electrónicos, ponencias en eventos, sistematizaciones, blogs, etcétera.

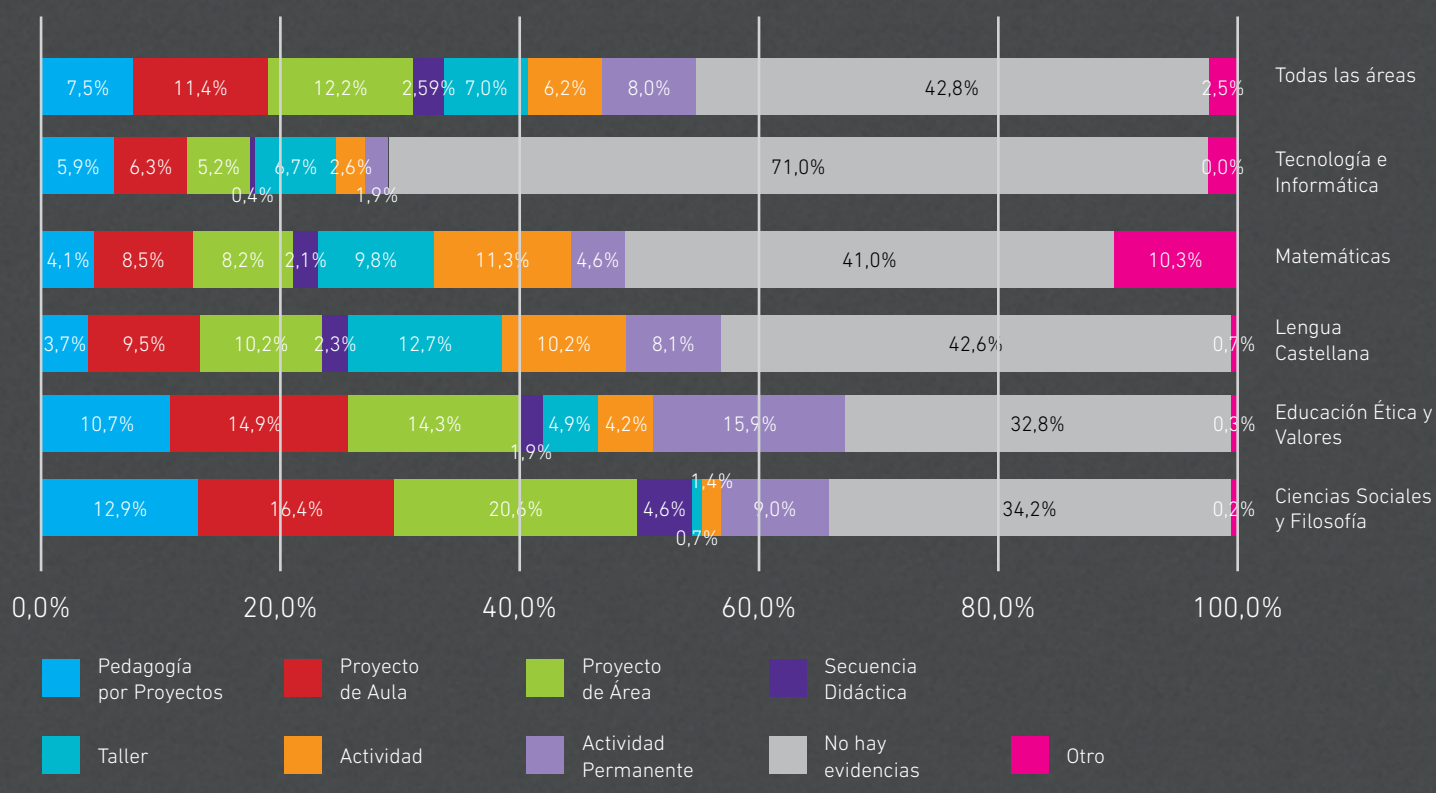
5

ASPECTOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS

- Las propuestas no explican claramente la manera como los maestros estructuran y organizan sus propuestas de trabajo con los estudiantes. Sin embargo, en los casos en los que esta información se expone de manera explícita, queda claro que el proyecto de área³ es el más utilizado en general (12,2%), seguido por el proyecto de aula⁴ (11,4%) y de la actividad permanente⁵ (8,0%). Esto demuestra las dificultades propias de configurar didácticamente las prácticas de enseñanza y la ausencia de una única manera de estructurar y organizar las propuestas didácticas.

Figura 9 - Tipo de configuración didáctica por áreas

- El contexto sociocultural de cada experiencia condiciona sus prácticas de enseñanza de manera particular y lleva al docente a seleccionar solo aquellos aspectos didácticos que considera apropiados para cada entorno.



3. En el proyecto de área las acciones las plantea el docente con el fin de desarrollar propósitos temáticos y específicos de un área.
4. En esta configuración didáctica las acciones se articulan a partir de una pregunta, un interés o necesidad. A diferencia de la pedagogía por proyectos, el proyecto de aula surge del docente sin que se considere necesaria la negociación de las actividades que se han de llevar a cabo.
5. Acciones que se realizan en periodos largos y cuya estructura general se repite; tiene variaciones en su complejidad.



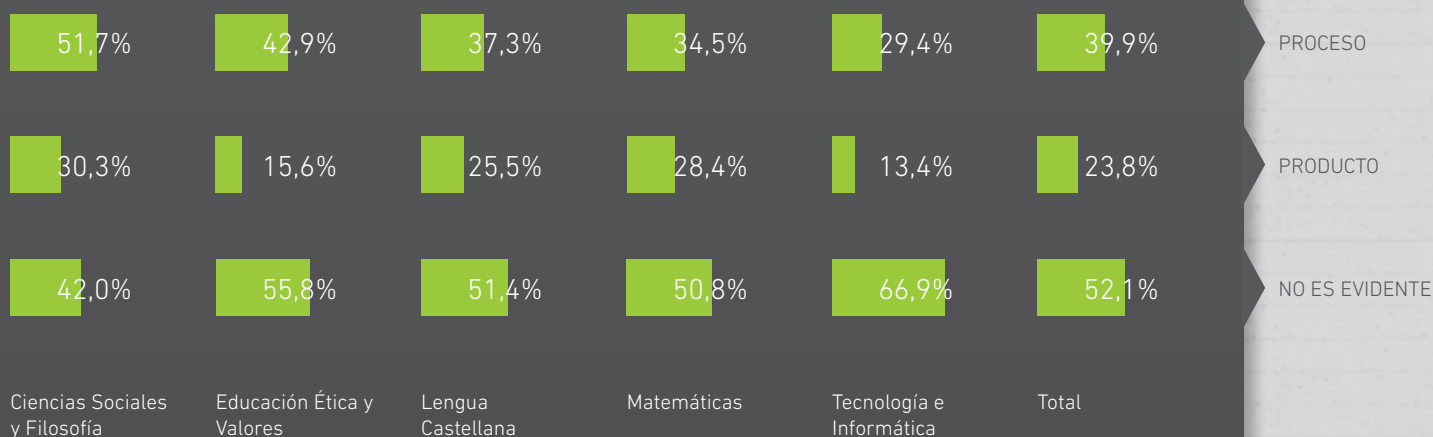
Las experiencias destacadas se caracterizan por pensar la organización del trabajo didáctico desde unidades de planeación complejas como los proyectos o las secuencias didácticas, que se ocupan de procesos, más que de temas o de contenidos puntuales. Es decir, no se trata de una planeación y diseño didáctico atomizado entendido como la sumatoria de actividades desligadas unas de otras, sin un criterio de graduación de complejidad, sino de propuestas que abordan procesos de enseñanza y aprendizajes, de mediano y largo plazo, que posibilitan un seguimiento más detallado a los procesos y productos académicos de los estudiantes. Adicionalmente, las experiencias destacadas se caracterizan por configurar interacciones complejas entre el objeto de conocimiento, los estudiantes y el docente. Hay un predominio de la construcción colectiva del conocimiento, más que de un trabajo solitario - individual. Por supuesto que la apropiación final de esas construcciones debe ser individual, pero el proceso de construcción, en el aula y en otras interacciones, tiene un fuerte componente cooperativo, colaborativo. En este sentido, se evidencian interacciones diversas entre estudiantes: trabajo de pares, grupos pequeños, proyectos colectivos, etcétera. Tal resultado puede generar una orientación de política curricular, que privilegie las pedagogías colectivas y colaborativas, por encima del trabajo solitario del estudiante y de los propios docentes.



COMPONENTE DE EVALUACIÓN

- En más de la mitad de las propuestas (52,1%) no se evidencia enfoque evaluativo alguno: o la evaluación es un proceso difícil de hacer explícito y de transmitir abiertamente, o es un concepto que queda reducido a procesos de medición de resultados estandarizados e instrumentales, que solo aplica en el final de un momento específico y cuyo principal objetivo es evaluar en qué grado los alumnos han alcanzado o no los niveles esperados de conocimientos, habilidades, destrezas y valores.
- A grandes rasgos, casi el 50% de las experiencias carece de un enfoque evaluativo.

Figura 10 - Enfoque evaluativo discriminado por áreas

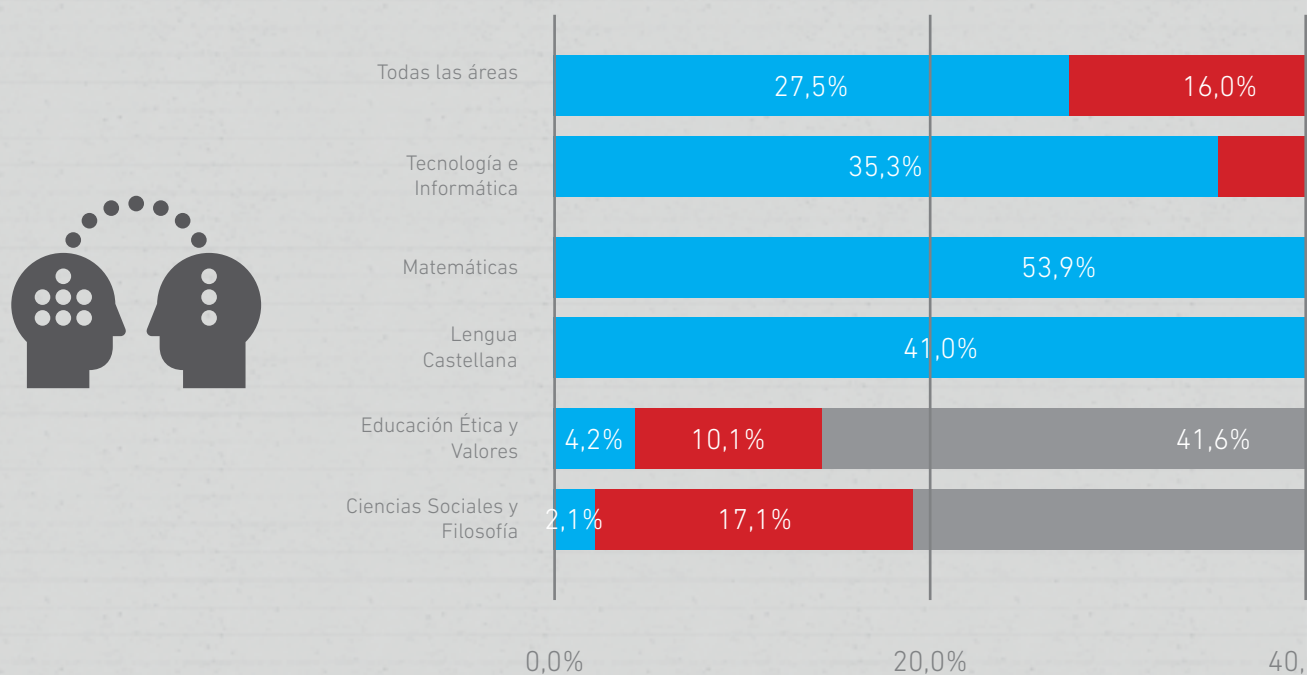


Un rasgo importante de las experiencias destacadas es la claridad en cuanto a la descripción, documentación y reflexión sobre los logros y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Dichas experiencias se caracterizan porque en ellas los resultados están sustentados con datos, instrumentos y estrategias de evaluación claras. De hecho, emplean diversidad de modos de evaluar, que son complementarios: mecanismos de hetero-evaluación, co-evaluación, auto-evaluación. En estas experiencias no solo aparece una enunciación de los resultados, sino que se muestran los mecanismos a través de los cuales dichos resultados se hacen evidentes. Tal claridad en la exposición de los resultados permite que se dé un mayor nivel de análisis de los mismos y que se examinen en relación con las acciones pedagógicas realizadas. Como se puede notar, la claridad en los mecanismos de evaluación y de seguimiento de los aprendizajes permite un análisis más claro de la pertinencia respecto de la manera como se enseña. Esto implica, a su vez, pensar la evaluación como parte constitutiva de la práctica de enseñanza y aprendizaje, y no como un elemento externo o posterior, únicamente centrado en resultados. Tal reflexión debería estar atada a los procesos de formación de docentes.

7

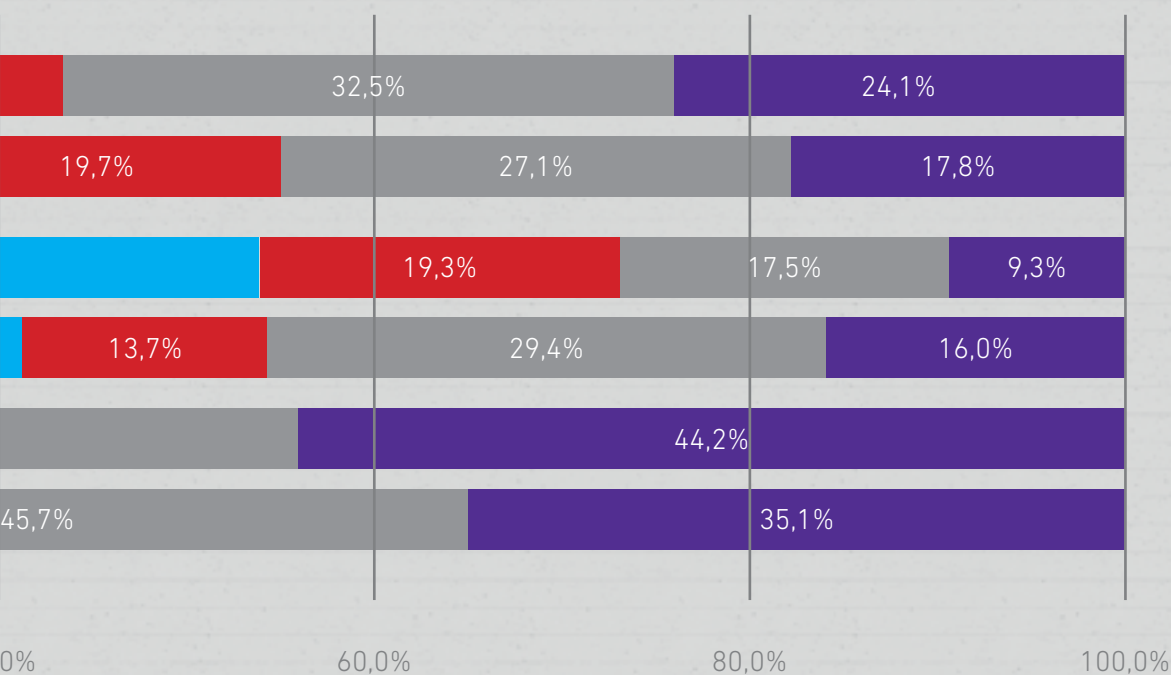
RECONOCIMIENTO DEL SABER PREVIO DE LOS ESTUDIANTES

Figura 11 - Reconocimiento del saber previo del estudiante



En relación con las concepciones que existen sobre el conocimiento, las experiencias destacadas se caracterizan por considerarlo como algo inacabado, en construcción y en cambio permanente, no como un saber dado, terminado. Así, los saberes y expectativas de los estudiantes son tomados como parte clave del proceso de construcción del nuevo conocimiento. Al parecer, esta idea de conocimiento, le imprime una dinámica investigativa al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- El saber previo con el que los estudiantes llegan a la escuela es cultural, histórico y significativo, y hace de las prácticas pedagógicas un campo en donde se construye una formidable combinación de saberes. Para administrar este saber es necesario garantizar una permanente reconstrucción autorreferencial del educador, con miras a consolidar su saber procedimental (saber cómo) y transponerlo en saber declarativo (saber qué) y saber condicional (saber cuándo).
- El porcentaje de experiencias que no reconocen el saber previo de los estudiantes –pu-
- diendo hacerlo– (27,5%) es muy similar al de aquellas que sí lo hacen (32,5%). No obstante, se presentan resultados heterogéneos que conviene estudiar en detalle.
- El 24,1% de experiencias que no aplican, es decir, que no demuestran trabajar con el saber previo (porque no trabajan contenidos, específicamente disciplinares, sino de otro tipo: actitudinales, valorativos... etc.), y más aún, el 16% que lo emplea solo como prerrequisito para aprender nuevos contenidos, subordina el saber previo al saber escolar que en ese momento se está trabajando.



No lo reconoce

Forma de reconocer el saber de los estudiantes logrado como fruto de sus prácticas sociales y culturales

Solo como conocimientos prerrequisito para los nuevos contenidos que ha de aprender

No aplica



COHERENCIA INTERNA DE LOS ESCRITOS

Al considerar la totalidad de las experiencias (sin hacer diferencias entre áreas) se detecta un mayor número de escritos que reflejan coherencia entre propósitos y acciones (69%), y entre propósitos y logros (60%), siendo menor la coherencia entre propósitos y lo que se evalúa (41%), o entre la apuesta conceptual y los demás componentes (40%). Aunque los dos primeros porcentajes de estos cuatro podrían considerarse altos, develan el vacío, nuevamente, de un poco más de la tercera parte de las experiencias. Éstas, al parecer, se fijan unos propósitos y ejecutan acciones en el marco de un medio que quizás no es el más propicio para lograr los primeros o para llevar a cabo las últimas. Por otro lado, exhiben logros que no les corresponden. Lo mismo es cierto de componentes como la evaluación, que también tienen poca relación con lo que se propone.

En esta misma línea, se encontró una distancia entre la apuesta conceptual que se expresa o insinúa en los escritos y los propósitos, acciones, logros y evaluación. Estos resultados sugieren la necesidad y el gran esfuerzo que se debe realizar para apoyar a los maestros en diseñar de manera coherente experiencias que les ayuden a avanzar en la dirección de sus intereses e inquietudes, en el proceso de reflexión de sus prácticas y en los procesos escriturales y de sistematización que éste demanda.

Tabla 2 - Coherencia entre los componentes del escrito

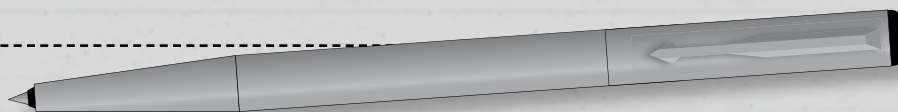


- En el caso de las experiencias destacadas, los componentes de sus propuestas pedagógicas (objetivos, estrategias de enseñanza, evaluación, resultados, entre otros) cuentan con un alto nivel de coherencia entre sí. Dicho de otro modo, se evidencia consistencia entre lo que se propone la experiencia, lo que logra en cuanto a resultados, las rutas pedagógicas seguidas y los mecanismos de evaluación.
- Tan alto nivel de correspondencia entre los distintos componentes de la experiencia destacada se evidencia en la coherencia y estructura del texto que da cuenta de la misma. Puede afirmarse, desde esta investigación, que la garantía para un buen escrito es la claridad y consistencia de la experiencia: la claridad de la estructura de un escrito refleja la organicidad y consistencia de la experiencia. Por supuesto, el dominio de las herramientas de escritura ayuda, pero realmente es la solidez de la experiencia la garantía de su comunicación a través de un escrito.
- Lo anterior puede retomarse en los programas de formación de docentes, pues suele pensarse que la dificultad para poder comunicar una experiencia, radica en una dificultad para escribir. En otras palabras, es fundamental que en un proceso de escritura de una experiencia, se comience por analizar la consistencia de la misma.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación se centró en a) los elementos pedagógicos generales, comunes a las prácticas de las cinco áreas estudiadas y b) los elementos específicos de cada área. En ambos casos se contrastaron las experiencias en general con las experiencias destacadas, es decir, aquellas que fueron elegidas finalistas y ganadoras durante los trece años que comprende el estudio. El análisis arrojó luz sobre varios temas y permitió elaborar recomendaciones que pueden ser muy útiles en relación con las políticas educativas.





IV

Conclusiones y Recomendaciones Finales

1

TECNOLOGÍA. A continuación enunciamos las conclusiones relacionadas con la tecnología en el aula de clase y en el sistema educativo:

- ¶ En la mayoría de experiencias revisadas, el uso de tecnologías no aparece claramente, al tiempo que en aquellas donde tiene presencia, su función es más bien instrumental. Esto se debe, en buena medida, a que durante los años 1999 y 2011, la tecnología y la informática estaban dando apenas sus primeros pasos y eran, todavía, una tarea pendiente.
- ¶ Hoy en día sigue siendo importante mantener el acompañamiento a la escuela en lo que se refiere a la incorporación de tecnologías. Pero esto implica no solo dotar a las escuelas con dispositivos tecnológicos, sino también implementar procesos formativos para maestros, que los acerquen a la tecnología y a su relación con la pedagogía.
- ¶ La ausencia de formas de construcción de conocimiento diseñadas a partir de las tecnologías y la escasa problematización de las mismas en las prácticas pedagógicas obedecen a que dichas tecnologías se han insertado en los sistemas educativos sin que hayan asimilado sus posibilidades en ámbitos como el audiovisual, el de la comunicación en red, el hipertextual y el multimedial, etc. Tal situación ratifica la necesidad de fortalecer procesos formativos e investigativos para transformar la visión de la tecnología en las aulas.
- ¶ El uso de las herramientas y dispositivos tecnológicos constituye la intencionalidad pedagógica y el propósito formativo del área, lo cual impide aprovechar todas las posibilidades de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la tecnología.
- ¶ Al rastrear la relación entre las tecnologías y las demás áreas del conocimiento, se evidencia que no hay ópticas interdisciplinarias aplicadas para tal efecto. Por tal razón, es imperativo acercar la tecnología a los diversos campos del saber y del conocimiento a la luz de una perspectiva transversal, que articule lógicas formales (matemáticas, física, química) con lógicas humanistas y que genere espacios de aprendizaje enriquecidos con lenguajes, mediaciones y procesos comunicativos diferenciados, pero trascendiendo el artefacto técnico.

2

ÉTICA Y VALORES HUMANOS. He aquí algunas de las recomendaciones al respecto:

- ¶ El presente estudio también permitió realizar un análisis transversal de las experiencias de las distintas áreas a propósito de la ética y de los valores humanos. Se encontró que los maestros desde su área de trabajo muestran preocupación e interés por las competencias ciudadanas y por temas como la autonomía y la autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar los conflictos y los entornos, la promoción del pensamiento crítico y el desarrollo del razonamiento y sentimientos morales. Si bien la educación en ética, valores y la promoción de ciudadanía se ha planteado desde la política como un

propósito que debe ser asumido por todas las áreas desde la transversalidad del currículo, lo que el estudio demuestra es que la integración es una tarea pendiente que requiere un trabajo interdisciplinar por parte de las diferentes áreas. Este ejercicio puede promoverse a través de encuentros de intercambio de experiencias entre los maestros, pasantías, redes de aprendizaje, observatorios de convivencia escolar, cátedras conjuntas, entre otros. Se requiere además que los maestros registren y sistematicen sus experiencias para ir construyendo memoria pedagógica sobre la integración curricular y la transversalidad de los procesos.

¶ También conviene destacar, a pesar de su leve registro, la presencia de acciones educativas en torno a los sentimientos morales y las relaciones interpersonales de cuidado y de responsabilidad por el otro, elementos centrales en la manera como se afrontan las situaciones morales. A este respecto, se hace indispensable ahondar e incorporar en los procesos de formación de los docentes, la educación emocional que permita ampliar la sensibilidad de las personas y los parámetros con que juzgan los acontecimientos y las tradiciones culturales.



LENGUAJE. Las siguientes son algunas conclusiones que surgieron tras analizar la manera como las propuestas se aproximaron al tema del lenguaje:

- ¶ Leer y escribir son procesos que no deben recaer exclusivamente sobre los docentes de lenguaje, sobre todo porque de ellos depende buena parte de la construcción del saber en las diferentes disciplinas. Es importante, entonces, que todos los docentes aborden los procesos de comprensión y producción de los textos específicos de sus asignaturas de manera intencional y sistemática, quizás apoyándose en los profesores de Lengua castellana, sobre todo porque ninguna de las áreas demostró fortalezas en los ámbitos de la lectura de la escritura.
- ¶ No parece haber mayores iniciativas en el área de Lengua castellana para vincular el trabajo de lectura y de escritura con otras asignaturas.
- ¶ Una política nacional o institucional de lenguaje debe concebir los trabajos de lectura-escritura y oralidad-escritura como parte integral de las diferentes áreas.
- ¶ Es difícil que un individuo haga ejercicio pleno de su ciudadanía si no cuenta con las capacidades necesarias para interpretar un discurso (como el político, por ejemplo), expresar una opinión o exponer un punto de vista documentado en una situación formal, todos procesos enmarcados en el terreno de lo oral. No obstante, el lenguaje oral no se aborda con la misma intensidad que el escrito (lectura y escritura).
- ¶ Es importante trabajar los géneros orales propios de las diferentes disciplinas, puesto que cada una de ellas evoluciona a la luz de diferentes aproximaciones al discurso oral (ponencias, disertaciones y exposiciones, por ejemplo): al final del día no es lo mismo hablar "como filósofo" que "como biólogo", sobre todo porque no se trata del dominio de un léxico especializado o de unos conceptos específicos, sino del dominio de prácticas discursivas particulares. Por tal razón, es clave que desde la política educativa se insista en que aprender a hablar, leer y escribir es una responsabilidad de todas las asignaturas.



PROPUESTAS GANADORAS. Si bien a lo largo del escrito se han venido presentando los rasgos que se destacan en las propuestas ganadoras, las siguientes son las conclusiones más importantes:

- ¶ En la gran mayoría de experiencias se evidencia una ausencia de referencias a las políticas educativas. Pareciera que éstas no han sido apropiadas por los docentes. En cambio, en las experiencias destacadas son evidentes esas referencias a los documentos de política: lineamientos curriculares, estándares, políticas de evaluación, etcétera. Estas referencias indican que los docentes conocen las orientaciones de política, las acogen, las cuestionan, o las ponen en discusión, pero claramente son un referente.
- ¶ Las experiencias destacadas decididamente se orientan a propósitos académicos y son sólidas en el trabajo disciplinar, es decir, se evidencia el dominio del saber específico del área (la matemática, el lenguaje, las ciencias sociales, la tecnología...) y del saber didáctico correspondiente, relacionado con la pregunta por cómo enseñar el saber de cada disciplina. En estas experiencias es clara la responsabilidad directa del docente en el componente intelectual y académico como propósito clave de su acción.
- ¶ Los docentes destacados se caracterizan por pertenecer a círculos o grupos de estudio, redes, observatorios, laboratorios sociales, comunidades de aprendizaje, etcétera, así como a espacios en los que reflexionan, discuten, cuestionan, analizan, sistematizan y transforman sus prácticas. Tales espacios operan como escenarios de formación colegiada, de pares, para la cualificación permanente de las prácticas docentes.
- ¶ La fortaleza académica y disciplinar se complementa con una proyección del trabajo escolar hasta ámbitos que van más allá del aula y de la escuela (a nivel de la comunidad educativa), puesto que logran incidir en otros docentes, a nivel de la comunidad local (familia y entorno) y a nivel del contexto regional y nacional. Podría pensarse que si bien los docentes destacados tienen clara su responsabilidad académica, esa fortaleza gana sentido en un marco social más amplio. O que, la preocupación por las problemáticas sociales y de la comunidad se enfrentan desde la fortaleza académica. En otras palabras, los docentes destacados saben que si pueden hacer algún aporte al cambio de las condiciones sociales y de contexto, su aporte debe hacerse desde el trabajo académico: no tratan de incidir de modo directo en la transformación social. De aquí puede inferirse que si bien la escuela no está en condiciones de atender los déficits sociales, puede aportar a la transformación social y ciudadana, haciendo responsablemente su labor académica, y su acción de formación de los futuros ciudadanos. Así mismo, conviene pensar la formación del docente, tanto inicial, de posgrado y continua, con un énfasis muy fuerte en el componente disciplinar y didáctico. Al parecer, la claridad y dominio en el campo disciplinar específico, así como en la manera de enseñarlo, es la mejor herramienta para enfrentar la vida cotidiana de las aulas.



RECOMENDACIONES GENERALES. He aquí algunas de las recomendaciones del presente documento:

- ¶ Es importante que los docentes fortalezcan su campo de conocimiento específico.
- ¶ Es recomendable apoyar procesos de formación inicial, y en servicio, que tomen la práctica como objeto de análisis, sistematización y transformación. Un escenario ideal, en este sentido, es la vinculación de los docentes a estudios de maestría, con este énfasis investigativo. Igualmente es recomendable que en los programas de formación permanente de docentes ese enfoque de reflexión sobre la práctica y de sistematización de la misma sea retomado, lo cual implica pensar programas que desarrollen procesos de largo aliento, no cursos puntuales.
- ¶ Por lo anterior, sería clave incentivar la conformación o consolidación de este tipo de espacios, desde el Ministerio de Educación, las secretarías de educación, y las distintas instituciones educativas. Igualmente, se podría pensar en premiar a un grupo o a una red, y no solo al docente, como protagonista del cambio. Esto podría resultar estimulante para la consolidación de comunidades que aprenden.
- ¶ En este sentido, vale la pena insistir desde la política educativa en diferenciar claramente la evaluación que se realiza en el aula, la cual se ocupa del seguimiento de procesos y resultados, de aquella realizada a través de pruebas estandarizadas, externas, cuya función es distinta. Cada tipo de evaluación cumple su función y es necesario exponerlo con elocuencia. Esto también tiene implicaciones en los procesos de sistematización de prácticas pedagógicas, pues en nuestro país hace falta trabajar en la producción de materiales concretos que den cuenta de prácticas docentes destacadas y que sirvan de referentes para otros docentes.
- ¶ Al parecer, la publicación de los documentos de política educativa, sea en medio físico o electrónico, no es condición suficiente para que estos sean conocidos y apropiados por los docentes. Es indispensable que las orientaciones de política se vinculen a los procesos de formación de docentes y al diseño de las situaciones didácticas, pues según la evidencia parece existir un abismo entre la política formulada y su incorporación en la práctica.
- ¶ Por lo anterior, se hace indispensable que la publicación de una orientación de política esté acompañada por una estrategia de difusión amplia, y especialmente, de apropiación de la misma, que garantice su inclusión en las prácticas. Igualmente, las instituciones encargadas de la formación docente están en la obligación de estudiar dichos documentos, discutirlos, analizarlos críticamente con los futuros docentes y con los docentes en ejercicio, como parte central del proceso formativo.

FUNDACIÓN COMPARTIR

Presidente

Pedro Gómez Barrero

Vicepresidente

Luisa Gómez Guzmán

Consejo Directivo

Eduardo Aldana Valdés

José Hernán Arias Arango

Jorge Cárdenas Gutiérrez

Ignacio De Guzmán Mora

Carlos Pinzón Moncaleano

Luisa Pizano Salazar

Humberto Vegalara Rojas

Eduardo Villate Bonilla

José Luis Villaveces Cardoso

Gerente General

Isabel Segovia Ospina

Gerente de Educación

Patricia Camacho Álvarez

Directora Académica

Luz Amparo Martínez Rangel

Directora del Premio Compartir

Julia María Rubiano De la Cruz

Director de Instituciones Educativas

Javier Pombo Rodríguez

Coordinadora Incidencia en

Política Pública

María Carolina Uribe

Coordinadora de Instituciones

Educativas

Martha Patricia Romero

Coordinador de Formación y

Promoción

Fernando Llinás Giraldo

Coordinadora de Evaluación y

Premiación

María Helena Castillo Storino

Asesor Premio Compartir

Andrés Fernández Medina

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinadora del proyecto

Mónica María Bermúdez G.

Equipo estudio de Educación Ética y Valores

Investigadores Responsables

Luz Marina Lara

Ricardo Delgado

Apoyo en análisis y procesamiento

Andrés Ricardo Domínguez

Esteban Delgado

Jeison González

Mayra Ortiz

Sebastián Gómez

Equipo estudio de Ciencias

Sociales y Filosofía

Investigadores Responsables

Jairo Gómez Esteban

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Apoyo en análisis y procesamiento

Andrés Ricardo Domínguez

Esteban Delgado

Jeison González

Mayra Ortiz

Sebastián Gómez

Equipo estudio de Lengua

Castellana

Investigadores Responsables

Ángela Patricia Vargas

Mauricio Pérez Abril

Apoyo en análisis y procesamiento

Diana Milena Barrios

Paola Andrea Vacca Santamaría

Zulma Patricia Zuluaga

Equipo estudio de Matemáticas

Investigadores Responsables

Jorge Castaño García

Amparo Forero Sáenz

Alexandra Oicatá Ojeda

Apoyo en análisis y procesamiento

Nydia Janeth Ordóñez

Tommy Dávila

Equipo estudio de Tecnología e Informática

Investigadores Responsables

Ana Claudia Rozo Sandoval

Mónica María Bermúdez G.

Apoyo en análisis y procesamiento

Alexandra Isaza

Laura Castro Fajardo

Luisa María Rodríguez

Patricia Niño R.

Equipo Metodología y Análisis Estadístico:

Diana Milena Barrios

María Caridad García-Cepero

Interventor

Javier Sáenz Obregón

Equipo Técnico Fundación Compartir

Patricia Camacho Álvarez

Luz Amparo Martínez Rangel

Ángela Anzola Del Toro

Coordinación editorial

Andrés Barragán

Dirección de arte

Mateo L. Zúñiga

Diseño y diagramación

Erik Naranjo

Corrección de textos

Leonardo Realpe

María Paula Méndez



